

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

UNIVERSIDADE ESTATAL UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA

Dois perfis em construção da universidade brasileira

Moacir Gadotti (*)

"O objetivo da reforma é identificar a universidade com a sociedade brasileira, no seu esforço de desenvolvimento material e espiritual, criando e semeando a cultura, a fim de que esta, juntamente com a liberdade, venham a tornar-se os bens mais preciosos possuídos por todo homem do povo".

Álvaro Vieira Pinto (1986:102).

Durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), a universidade brasileira como um todo, empenhou-se na tarefa da redemocratização. A luta contra a ditadura unia estudantes, professores e funcionárias, tanto das universidades públicas quanto das universidades privadas. O fim da ditadura representava um agenda comum, um compromisso e um projeto de universidade que vinha se caracterizando pela defesa da liberdade de expressão e de organização, mutiladas pelo regime militar.

Hoje, dez anos depois, a universidade brasileira, tendo incorporado definitivamente o tema da **democratização** no seu cotidiano, busca novos rumos, definindo melhor o seu perfil tomando por tema central de suas preocupações a **avaliação** de seu lugar e de sua função sociedade brasileira contemporânea. Isso leva, tanto a universidade estatal quanto a universidade não-estatal - particularmente a universidade comunitária - a repensar o seu projeto.

É sobre esse movimento recente que desejo fazer uma breve análise:

1º sobre o processo de avaliação da universidade estatal;

2º sobre o processo de organização e definição do perfil da universidade comunitária;

c) sobre uma experiência vivida de construção do projeto pedagógico da universidade.

Por fim, indicarei algumas condições necessárias para uma avaliação emancipatória da universidade.

1. Avaliação institucional da universidade estatal

O tema da avaliação institucional não é recente, mas aparece hoje de forma acentuada, na teoria e na prática universitária. Hoje já não se questiona tanto a validade ou não da avaliação, isto é, se ela deve ou não deve ser feita. O princípio da avaliação foi aceito amplamente como a da democratização e da autonomia universitária. A avaliação institucional não é mais vista como um instrumento de controle burocrático e centralizador, em conflito

(*) **Moacir Gadotti** (1941), filósofo e pedagogo, diretor do Instituto Paulo Freire, é professor titular da Universidade de São Paulo onde leciona História das Idéias Pedagógicas. Foi professor de Filosofia e História da Educação na PUC de São Paulo, PUC de Campinas e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Publicou vários livros, entre eles: **Convite à Leitura de Paulo Freire**, **Escola cidadã**, **História das idéias pedagógicas** e **Pedagogia da Práxis**, onde desenvolve uma proposta educacional, cujos eixos são a formação crítica do professor e a construção da escola pública popular autônoma (escola cidadã) numa perspectiva dialética e integradora da educação.

com a **autonomia da universidade**. Ela está sendo institucionalizada como um processo normal e necessário da administração do ensino superior, como condição para a melhoria do ensino e da pesquisa e como exigência da sociedade democrática.

O que se apresenta hoje como problema, é saber como realizá-la. Não se discute se a avaliação deve ou não ser efetuada, mas como deve se processar e como romper as resistências que ela desencadeia.

Nesse contexto é que estão se multiplicando os **estudos, seminários e publicações** sobre o tema, bem como **experiências concretas** em quase todo o país. Há alguns anos atrás, Pedro Demo, numa pequena mas instigante obra (DEMO, 1987), distinguia a "qualidade formal" da "qualidade política" na avaliação dos programas de políticas sociais e abria caminho para a crítica da educação popular e da pesquisa participante. Um estudo de Antônio Amorim (1992) sintetiza as principais experiências avaliativas, analisa criticamente os discursos vigentes em torno do assunto e propõe um conjunto de critérios básicos a serem considerados no processo de avaliação, como a autonomia da universidade, a democratização, a competência e a qualidade política.

Na análise crítica dos discursos e das práticas avaliativas, à luz desses critérios, Antônio Amorim, evidencia diversas **concepções de avaliação**: emancipatória, produtivista, democrática, centralista, burocrática, quantitativista etc. Para o autor, qualquer avaliação precisa se configurar em relação a algo, necessita de uma **referência**, um "projeto institucional" (AMORIM, 1992:5) que é o horizonte a ser atingido, em função do qual a avaliação tem sentido. A avaliação é um mecanismo para implantar ou favorecer um certo modelo de universidade.

Fica claro no livro de Amorim que o problema da avaliação é ainda polêmico e contraditório. A avaliação institucional da universidade não é um processo técnico e neutro. É uma questão política, condicionada por uma concepção de universidade e de suas relações com a sociedade.

Nisso também concordam os organizadores de uma coletânea publicada pela Editora da Universidade de São Paulo (DURHAM-SCHWARTZMAN, 1992), referindo-se especificamente a avaliação do ensino superior público. A avaliação "implica uma revolução profunda na maneira de entender o papel do Estado na gestão das instituições públicas, e o próprio papel dessas instituições em relação à sociedade", afirmam Eunice R. Durham e Simon Schwartzman (DURHAM-SCHWARTZMAN, 1992:10).

A discussão do desempenho da universidade é tanto mais importante, numa época em que o Estado procura se "encolher" e as universidades públicas vêm seus recursos contidos em função da necessária **priorização do ensino fundamental** como prevê a Constituição de 1988. "No Brasil, como no restante da América Latina, as universidades foram sempre avaliadas pelos seus estudantes, professores e governos, em termos de sua relativa democratização para dentro e para fora, da politização ou alienação de seus alunos e professores, do prestígio social de seus diplomados e da qualidade dos empregos que os formados conseguiam no mercado de trabalho. Nenhuma destas questões, no entanto, se referia diretamente à qualidade do ensino ou das pesquisas conduzidas no interior das instituições, e só raramente os conteúdos do que era ensinado ou pesquisado eram comparados com o que se fazia em outras sociedades ou regiões" (DURHAM-SCHWARTZMAN, 1992:13). Hoje, a temática da avaliação, embora seja uma tradição antiga no ambiente norte-americano, é relativamente nova no contexto europeu e latino-americano. Tendo por princípio a autonomia universitária, a avaliação da universidade era feita apenas pelos seus pares.

Para Simon Schwartzman, a situação está mudando hoje em função de três **fatores básicos**:

1º O contraste entre o crescimento contínuo dos custos do ensino superior e o esgotamento das possibilidades de atendimento por parte dos governos. Para ele, a crise financeira da educação superior brasileira só não é maior porque, no passado, os setor privado cresceu muito e absorveu a maior parte da demanda.

2º A falência do modelo profissional corporativista que hoje condiciona quase todo o sistema de ensino superior do país.

3º A ampliação da gama de serviços que a sociedade tende a exigir, cada vez mais, das instituições universitárias, que vão da assistência médica às populações vizinhas, a convênios de transferência de tecnologia às empresas, passando por programas de ensino à distância etc.

Diante desse quadro, Schwartzman conclui que "de uma forma ou de outra o sistema educacional brasileiro, particularmente seu setor público, será objeto de avaliações sucessivas pelos governos, pela opinião pública e pela sociedade nos próximos anos, e é melhor que ele se antecipe e tome seu destino em suas próprias mãos, antes que algum aventureiro o faça" (In: DURHAM-SCHWARTZMAN, 1992:25).

Pedro Lincoln Mattos aponta, nessa mesma coletânea, uma grande **distorção na alocação de recursos** para o Ensino Superior Federal: "na certeza de receber dotações como decorrência da 'obrigação governamental de mantê-la', uma universidade não compete com as demais na qualidade, mas nas manobras políticas e burocráticas que podem levá-la a uma fatia maior do bolo; é inevitável um interesse em gastar mais, ou mais rápido para credenciar-se a mais dotações" (In: DURHAM-SCHWARTZMAN, 1992:88). Para ele é preciso criar uma forma de distinguir entre um nível de manutenção básica, "garantido" pelo governo e uma segunda e crescente parcela estritamente relacionada com a avaliação do desempenho, que vai exigir da universidade, criatividade e competência.

Para José Goldemberg, outro autor dessa coletânea, a avaliação institucional da universidade deve ser defendida por duas **razões básicas**. Primeiro, "como um instrumento necessário para promover a melhoria do ensino e o desenvolvimento da produção científica" e, segundo, como "exigência de uma sociedade democrática, na qual as instituições públicas precisam prestar contas à sociedade do uso que fazem dos recursos que recebem e do seu desempenho no cumprimento das funções para as quais foram criadas" (In: DURHAM-SCHWARTZMAN, 1992:91).

Para ele, em todos os lugares nos quais se tentou introduzir a avaliação, isso "gerou fortes resistências", embora a avaliação seja feita rotineiramente através de concursos, numa espécie de "auto-avaliação" da universidade. A resistência é maior quando a avaliação é feita por avaliadores externos. Os consultores contratados para esse trabalho são geralmente recebidos com hostilidade.

Diante disso, Goldemberg propõe que a avaliação seja baseada em **dados objetivos**. Para ele "é impossível administrar uma universidade do porte da Universidade de São Paulo, com um mínimo de eficiência e dirigi-la com um mínimo de justiça, alocando recursos de forma responsável, se não se contar com informações objetivas. Sem elas, a ação do reitor se torna necessariamente personalista porque impressionista e subjetiva" (In: DURHAM-SCHWARTZMAN, 1992:102). Informações objetivas sobre o desempenho de todos os institutos e faculdades da universidade permitem aos docentes uma visão abrangente que vai além das particularidades da sua unidade. Esses dados "são essenciais à unificação da instituição e à superação do corporativismo das unidades, que pensam apenas em termos de suas necessidades e não da universidade em seu conjunto" (*Idem*). E conclui: "indicadores gerais de desempenho constituem um elemento essencial para promover a transparência que se exige de uma gestão democrática" (*Idem*).

A proposta de Goldemberg é que essas informações sejam tornadas públicas. Mas não basta que sejam publicadas e divulgadas. É necessário que sejam utilizadas. O **caráter público da avaliação** é fundamental para uma avaliação democrática: o acesso generalizado aos resultados do processo de avaliação retira dela qualquer caráter de instrumento de controle. Por outro lado, essa ampla divulgação dos seus resultados é imprescindível para que a universidade possa prestar contas à sociedade dos recursos utilizados.

Para Eunice R. Durham, a avaliação da universidade brasileira hoje coloca um tema fundamental que é o da sua **qualidade**. Segundo ela, a ampliação do atendimento à demanda, assumido mais pela universidade privada em sua recente expansão, deu-se sem alterar radicalmente a estrutura da universidade. Em consequência, "as novas universidades de massa presenciaram um declínio do nível da qualidade do ensino. De uma forma, ou de outra, poucas delas se modificaram para atender à diversificação de interesses, à preparação prévia diferencial da massa de novos estudantes e às necessidades do mercado de trabalho em rápida transformação. As universidades continuaram a operar nos esquemas tradicionais de formação geral, de educação para profissões tradicionais e de preparação de cientistas" (In: DURHAM-SCHWARTZMAN, 1992:201). Para ela, os processos de avaliação surgem nesse contexto como resposta a uma **dupla necessidade**:

1ª do Estado, no sentido de orientar os financiamentos e canalizar as pressões que recebe da sociedade;

2ª das próprias universidades, no sentido de evitar o perigo de se mostrarem incapazes de responder a essas pressões e se tornarem assim instituições obsoletas. E afirma: "a avaliação não é portanto nem um modismo, nem uma simples manifestação do autoritarismo do Estado. É um processo que, se utilizado com os necessários controles democráticos, pode cumprir duas funções: impedir o rígido planejamento burocrático (...) e possibilitar às universidades o estabelecimento de uma política que lhes permita compatibilizar as pressões externas com o espaço de autonomia e crítica que lhe é próprio" (In: DURHAM-SCHWARTZMAN, 1992:202).

Se os critérios da avaliação institucional forem presididos pelo princípio da autonomia universitária, é forçoso concluir que não pode haver uma única forma de avaliar. A avaliação respeitará a **diversidade e heterogeneidade** que caracteriza a universidade e o trabalho docente. A avaliação institucional deve ser descentralizada e diversificada. Há múltiplas formas de avaliação. Não pode haver critérios uniformes. Deve ser tanto interna quanto externa, tanto individual quanto coletiva. A **multiplicação de formas de avaliação** - setoriais e globais, internas e externas, quantitativas e qualitativas, da extensão, do ensino, da pesquisa, da administração etc. - pode garantir a democratização do processo.

Nesse sentido, as **sugestões** de Eunice R. Durham são numerosas. Entre elas, destacamos: melhoria da qualidade da informação, comissões autônomas de cientistas e docentes, desenvolvimento de indicadores gerais comparativos, coleta sistemática e publicação de estatísticas, sistemas de avaliação setoriais, levantamento dos mecanismos de cooperação com o setor produtivo etc. Ela conclui afirmando que "na multiplicidade dessas formas, e na utilização ampla de avaliação por pares, reside a garantia de uma participação da própria comunidade acadêmica no processo, participação esta, entretanto, que não pode ser confundida com auto-avaliação. A universidade precisa urgentemente de reforma. É hoje um paquiderme moroso e caro, sob risco de fossilização permanente. A avaliação é um instrumento necessário para lutar contra a letargia permanente, a automatização ou autoglorificação imobilista" (In: DURHAM-SCHWARTZMAN, 1992:207).

Como está sendo realizada a avaliação institucional da universidade brasileira hoje?

Evidentemente ela varia de universidade para universidade, mas todas tem uma preocupação em comum: reunir inicialmente uma grande quantidade de informações, dados referentes aos indicadores educacionais, demográficos ou referentes à produção técnico-científica, custo-aluno, etc. para subsidiar a avaliação.

A **avaliação do desempenho** de uma universidade supõe que existam condições prévias em relação às quais o desempenho poder ser melhor ou pior. Por isso, a preocupação central - principalmente dos docentes - quanto sua avaliação institucional da universidade é que ela não deve ser punitiva, nem burocrática ou puramente quantitativa. Para reorientar os rumos da universidade brasileira, ela deve fazer referência a um certo padrão de universidade a ser atingido, deve ser múltipla, permanente e em processo. Ela deve captar aqueles pontos mais frágeis do organismo institucional e apontar os rumos de sua superação com vistas a elevar o nível de seu desempenho institucional face a seus compromissos sociais.

2. Perfil da universidade comunitária

Como se trata de uma evolução histórica recente - de 1985 para cá - o perfil das universidades chamadas "comunitárias" está ainda em formação inicial. Não há modelos, embora já exista muita experiência acumulada.

A expressão "universidade comunitária" vem se firmando mais do que "universidade pública não-estatal" ou "universidade confessional", expressões utilizadas em diversos documentos (GADOTTI, 1990:75-85). Faltam, porém, estudos mais aprofundados sobre o tema. Todavia, não há dúvida de que está nascendo um modelo novo de universidade, no Brasil, que ocupa o espaço existente hoje entre as universidades chamadas "estatais" e as universidades "empresariais". Segundo o presidente da ABESC (Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas), Pe. Waldemar Valle Martins, "são universidades sob a responsabilidade de uma associação ou fundação sem fins lucrativos, confessionais ou não, dentro do pluralismo democrático, reconhecidas como idôneas para prestação de serviços educacionais de interesse público, e que aplicam seus recursos e resultados financeiros nas suas finalidades universitárias, buscando realizar, assim, efetivamente, sua função social" (ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE, 1987:300).

A **crise financeira** das universidades comunitárias - em sua maioria confessionais - as obriga a enfrentar o desafio da sua própria identidade. No Brasil, o número de alunos que elas atendem é superior ao das universidades estaduais e privadas, só perdendo para as universidades federais. Pela sua importância, no conjunto das universidades brasileiras, a definição do seu perfil torna-se ainda mais urgente.

Pelos estudos realizados até agora (TRAMONTIN-BRAGA, 1988; MORAIS, 1989), essas universidades não devem estar submetidas a nenhum interesse empresarial, devem ter uma profunda vinculação com a região e devem ter uma estrutura democrática de gestão. O que as distingue das estatais e das particulares não é tanto o seu estatuto jurídico, mas o seu projeto pedagógico, entendido num sentido mais amplo de projeto social e político. Portanto, o que constitui o seu perfil básico é o seu caráter público, social e realmente comunitário. Isso justifica a inversão de recursos públicos em suas atividades, conforme prevê a Constituição Brasileira de 1988.

Diante da crise financeira, nas duas últimas décadas, essas universidades, tentaram resolver o problema, sem sucesso, através da **estadualização** ou da **federalização** (GADOTTI, 1990:75-85). Mas essa foi uma solução paliativa. Esse movimento morreu com as primeiras iniciativas, por ser impraticável, devido ao ônus que recairia exclusivamente sobre os cofres públicos que já não dão conta de sua rede de ensino. Estão resistindo à crise aquelas universidades que tem um projeto próprio bem definido, como as universidades católicas.

Essas vem enfrentando uma crise econômica em função, sobretudo, da diminuição da procura de cursos universitários, em particular no período diurno. Essa crise, porém, não deve ser reputada à universidade ou ao seu projeto. Por isso não adiantaria, para resolver a crise econômica, apenas redefinir o seu projeto: a causa da diminuição da demanda está em fatores externos a universidade, entre eles, a diminuição do poder aquisitivo da população.

Há mais de 10 anos que o número de matrículas nas universidades brasileiras continua o mesmo (em torno de um milhão e trezentas mil matrículas). Além das altas mensalidades das escolas particulares, existe o problema da desvalorização do diploma universitário. Há algumas décadas, o curso superior era a única via de ascensão social e econômica. Hoje existem cursos profissionalizantes de 2º grau - como os da área de informática, computação e vendas - que oferecem resultados mais imediatos e uma posição social melhor do que certos cursos universitários. Por isso, muitos cursos universitários e até faculdades, estão hoje fechando suas portas.

Para sobreviver, algumas universidades comunitárias hoje, buscam recursos não apenas nas mensalidades pagas pelos alunos, mas também nas possibilidades poucos exploradas, representadas pelos ex-alunos, como o fazem as universidades americanas, recursos de organismos da sociedade civil, da sociedade econômica, dos estados e municípios etc. Essas universidades redescobriram a importância da parceria com a sociedade e das relações com seus ex-alunos, que precisam ser cultivadas não apenas por interesse econômico.

A luta que essas universidades enfrentaram na Constituinte (1987-1988) para que pudessem ser subsidiadas com **recursos públicos**, teve um impacto benéfico porque as obrigou a definir mais claramente seu projeto, enquanto instituições privadas de caráter público. Pelo texto constitucional de 1988, elas podem receber recursos públicos, desde que "apliquem seus excedentes financeiros em educação" (Art. 213, inciso I). Esses recursos são destinados principalmente à "pesquisa e extensão" (*Idem*, parágrafo 2º). Contudo, elas não podem contar com o mesmo volume de recursos do governo federal da época anterior aos anos 70, quando as universidades católicas recebiam recurso públicos que atingiam até 60% do seu orçamento. Hoje elas buscam recursos também através da prestação de serviços em suas respectivas cidades ou regiões. Daí a importância de definir a vocação regional dessas universidades.

O perfil das universidades comunitárias não será definido isoladamente. A disputa ideológica na Constituinte favoreceu a unidade das universidades comunitárias de 1985 a 1988. Essa luta continuou na discussão da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, hoje em tramitação no Senado Federal - e está continuando hoje na realização prática da definição do seu perfil. Infelizmente, a política traçada pelo Presidente Collor de Mello (1990-1992) e seu Ministro da Educação, Carlos Chiarelli, sobre as mensalidades escolares, acabou jogando as universidades comunitárias na vala comum das universidades empresariais, da qual elas devem se libertar se quiserem conquistar um lugar próprio na história da educação brasileira.

Uma universidade não pode ser definida como tal se reduzir ao puro ensino. Sem **pesquisa, extensão e desenvolvimento da cultura** não há universidade. E essas são atividades muito mais caras do que o ensino. A universidade precisa voltar-se para fora e contribuir, hoje, decididamente, na reorganização do sistema econômico desse país, como ontem, na década de 70, a universidade brasileira ganhou prestígio social lutando pelo reordenamento político. E para isso é preciso que elas trabalhem conjuntamente, intercambiando experiências. Um projeto institucional isolado não tem condições de se implantar. Não pode haver desenvolvimento da qualidade do ensino e da pesquisa isoladamente: o pesquisador isolado hoje é um anacronismo.

É difícil fazer qualquer previsão hoje, sobre o futuro da universidade brasileira - seja estatal, seja comunitária, seja privada - diante da crise econômica, da recessão mundial e das novas exigências de ajuste estrutural que reduz os gastos públicos com educação. E existe ainda outro complicador: a perplexidade paradigmática que caracteriza esse final de século.

Mesmo nesse contexto, é possível desenhar, contudo, um **quadro favorável** às universidades comunitárias. Isso, basicamente, por duas razões:

1ª Os modelos educacionais centralizados e estatais dos países socialistas, que serviam de paradigma aos nossos intelectuais de esquerda, estão em crise, com as mudanças profundas ocorridas na economia do Leste Europeu. O "estatismo beligerante" felizmente está em baixa. Isso favorece as instituições que até agora lutaram contra a homogeneização e a uniformização e à favor de uma educação pluralista.

2ª Existe hoje uma tendência à revisão do papel do Estado, associada à chamada "privatização", proposta pelos neo-liberais, ou de descompressão do papel do Estado na prestação direta (estatal) dos serviços públicos, que exige uma imensa burocracia, e, por isso, torna-se cada vez mais onerosa e deficiente. Sem entrar em discussão das polêmicas propostas dos neo-liberais e neo-conservadores, existe hoje um clima mais favorável às iniciativas da sociedade civil e pode contribuir para a desprivatização do Estado, aumentando o controle social sobre ele.

Nós, que sustentamos a utopia gramsciana da "sociedade autorregulada", temos motivos para crer que esse movimento possa aumentar o poder de controle democrático do Estado pela sociedade.

Isso nos leva a concluir que a **polêmica estéril** "público versus privado", tem seus dias contados. Essa discussão ideológica perdeu sentido hoje: nunca conseguiu explicar concretamente a nossa realidade e nem conseguiu produzir alternativas ao ensino brasileiro. O que hoje se coloca é a questão da qualidade do ensino "para todos". Veja-se o grande esforço que vem sendo feito, tanto em nível estatal quanto em nível da sociedade civil em torno do *Plano decenal de Educação para Todos* (1993-2003). Não importa se é o Estado ou se é a sociedade civil que oferece uma boa escola para todos: o que importa é que todos tenham acesso a uma escola de qualidade. Esse "dever do Estado" pode ser cumprido direta ou indiretamente. O problema não está entre o público e o privado. Está entre boa qualidade e má qualidade dos serviços educacionais.

Os recursos públicos devem ser gastos publicamente. Esse é um princípio que mantemos em qualquer hipótese. Para que os recursos públicos sejam gastos publicamente é preciso montar um sistema de critérios de inversão dos recursos cujos fundamentos sejam: a qualidade dos serviços oferecidos, a avaliação periódica dos resultados obtidos e, em conseqüência, o controle público sobre esses recursos. Está claro que não basta o Estado apenas conceder verbas públicas às instituições comunitárias. Como dizia Arthur Giannotti, "o dinheiro público tem de ser controlado democraticamente" (Revista **Veja**, 21 de agosto de 1985, p. 3).

Desde os estudos e propostas para a universidade brasileira realizados por Florestan Fernandes (FERNANDES, 1969) e Darcy Ribeiro (RIBEIRO, 1975), a pergunta fundamental continua a mesma: que perfil construir para uma universidade localizada no chamado "Terceiro Mundo"? Dentro dessa nossa América Latina, embora tenhamos as mesmas instituições universitárias com as mesmas finalidades, vivemos realidades diferentes das que constituem o chamado ainda "Primeiro Mundo". Então, qual seria a vocação - com todo o peso histórico que essa palavra carrega - da nossa universidade, para que ela possa ser, entre nós, igual ou superior às universidades do "Primeiro Mundo"?

Não é possível enfrentar esse desafio sem uma mudança da mentalidade - predominantemente elitista - que presidiu a construção da universidade brasileira e tentando

apenas "competir" com universidades estrangeiras. Não se trata de construir um único modelo de universidade. A pluralidade de projetos é a garantia da criatividade e da qualidade. Mas se trata, sobretudo, de envolver a universidade com os desafios de nosso país, entre eles, o mais grave é certamente, o nosso **atraso educacional** constatado no artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição em vigor que reafirma a necessidade premente de "universalizar o ensino fundamental" e de "eliminar o analfabetismo".

Diante do atraso educacional em que nos encontramos, cresce a **responsabilidade da universidade** de engajar-se num movimento de universalização da educação básica. Em muitas regiões, a universidade está por demais voltada sobre si mesma, contemplando sua própria crise, quando poderia justamente buscar saídas dessa sua crise na educação básica para todos.

Nesse sentido, muitos seriam os serviços que ela poderia prestar, seja ela estatal, privada ou comunitária:

1º rever teorias de aprendizagem e de desenvolvimento bio-psíquico da criança e do adolescente;

2º oferecer programas permanentes de recapitação do magistério;

3º assessorar o planejamento dos órgãos responsáveis pela educação básica;

4º produzir materiais didáticos e instrucionais;

5º desenvolver centros de documentação e informação e difundir materiais didático-pedagógicos;

6º definir e experimentar modelos de educação formal;

7º desenvolver atividades de cultura e extensão universitária.

3. **Relato e análise de uma experiência vivida**

Toda universidade, como instituição, vive num processo particular definido pelo seu momento histórico, pelo seu tempo. Cada instituição - seja ela escola básica, seja ela de ensino superior - é fruto do processo de suas próprias contradições. O que pode ser inovador para uma pode ser conservador para outra. Por exemplo, o atual processo de avaliação da Universidade de São Paulo (USP), que já vem durando há vários anos, deve ser entendido no interior de sua própria evolução histórica.

A USP criou uma Comissão Central Permanente de Avaliação (CPA) cuja função é planejar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de todas as atividades da Universidade, isto é, o ensino, a pesquisa, a extensão e a administração. Baseada em dados objetivos sobre o ensino, a pesquisa, a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação, a prestação de serviços e as atividades administrativas, cada um dos 204 departamentos da Universidade faz a sua auto-avaliação e é, depois, avaliado por uma comissão externa à universidade.

Mas não é sobre esse processo em andamento que desejo refletir, mas sobre uma outra experiência vivida.

Entre 1981 e 1984 participei, ao lado de Newton César Balsan, Eduardo José Pereira Coelho, Corinta Maria Grisolia Geraldi, Sônia Giubilei, Alzira Leita Carvalhaes e Cleise Cippolli, de uma experiência fascinante de pesquisa e intervenção que chamamos de "**Projeto pedagógico**". Essa pesquisa foi desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), visando a sua própria reestruturação. Na primeira fase (1981-1982) foram utilizadas técnicas de **survey** ouvindo a comunidade estudantil sobre as modificações desejadas; na segunda fase (1983-1984), através de **Pesquisa Participante**, procurou-se envolver todos os segmentos da universidade na busca de soluções aos problemas levantados.

O que faz uma universidade não são só os seus regimentos internos. O que faz uma universidade é o seu projeto e o espírito que este cria dentro e ao redor dela. Os recursos financeiros, embora necessários, não substituem a idéia de universidade que se constrói na teoria e na prática.

O tempo também, por si só, não faz de uma universidade um projeto. Para tanto, é preciso que haja um empenho permanente, esforço continuado, perseguição de objetivos. É uma caminhada que encontra obstáculos, resistências: o novo brota do velho, mas não espontaneamente; brota vencendo a resistência do velho.

Com essa visão ampla da **idéia da universidade** (GUSDORF, 1964), iniciamos a pesquisa com o objetivo básico de incentivar o debate e a crítica dos cursos da PUCCAMP, certos de que a universidade pode se reestruturar, buscando não só uma fisionomia nova mas, igualmente um espírito novo. Buscamos esse objetivo com a participação do aluno, do professor e do funcionário. O apoio encontrado foi surpreendente. O desejo de participar foi grande e os entraves institucionais também.

Diante desse quadro, buscamos primeiro entender o processo, compreender que toda mudança é resultado de um processo histórico-cultural; compreender que não estávamos sós e que existia uma dinâmica histórica condicionando muitos dos resultados de qualquer esforço pedagógico intra-universitário.

Por outro lado, entendemos que há uma dinâmica entre subjetividade (a vontade de mudar) e objetividade (as condições reais) - entre desejo e poder - e que não podíamos cair nem no **idealismo ingênuo**, nem num **pessimismo imobilista**: a decisão e a vontade de operar um movimento de mudança eram, para nós, categorias pedagógicas essenciais.

Ao rejeitar modelos prontos de reestruturação universitária, porque não acreditávamos em transplantes, necessitávamos contar com um instrumento alternativo que auxiliasse na geração, acompanhamento e avaliação de propostas de modificações, garantindo, ao mesmo tempo, a necessária participação capaz de distinguir o processo aqui vivido de uma proposta burocrática e formal que, por melhor que fosse, ficaria destituída de significado, quando não respondesse aos anseios da comunidade acadêmica e ao contexto em que se inseria.

Depois de estudos e reflexões exaustivas, através dos textos disponíveis sobre **pesquisa participante**, debates e conferências com pesquisadores engajados nesta linha de pesquisa, resolvemos "adotá-la".

Nesta **proposta metodológica** não há distância formal entre pesquisador e objetos de pesquisa; o caminho é construído através da análise e avaliação constante da própria caminhada; a pesquisa não segue os padrões clássicos, nem é imposta, segue seu ritmo próprio, próprio para cada Unidade acadêmica, de acordo com sua história, seu momento, suas condições concretas e suas opções político-pedagógicas; os alunos participam de todas as fases e o conhecimento se produz pela ação, participação, reflexão e avaliação constantes, trabalhando com a unidade na diversidade.

Um resultado qualitativo importante foi a preocupação demonstrada nos projetos das unidades de embasá-los numa visão crítica inspirada nos Documentos de Puebla (da Igreja), que foram amplamente divulgados e discutidos em toda universidade, numa tentativa de "recuperar" (ou de reavivar) a **identidade** da universidade. Com isso, cresceu na Universidade a preocupação com a formação integral do aluno, não se restringindo a uma pura formação técnico-científica.

Ainda em relação a **mudanças globais**, destacamos a superação de uma visão distorcida da noção de "currículo", entendida freqüentemente como grade curricular e não como conjunto organizado de experiências, vivências e de situações estimuladoras do desenvolvimento do ser humano no processo de educação formal.

O trabalho mais intenso se efetivou exatamente nas **mudanças curriculares**, que incluíram um estudo amplo, considerando o perfil do profissional a ser formado, relacionando as necessidades da sociedade brasileira e as diretrizes dos setores progressistas da Igreja Católica. Praticamente todas as Unidades fizeram estudos curriculares, buscando o redimensionamento dos seus cursos, elaborados a partir de amplas reflexões, da direção, alunos, professores e funcionários.

As conclusões e conseqüentes necessidades dos projetos específicos, além de aspectos comuns, geraram mudanças estruturais, de orientação pedagógica e de infra-estrutura acadêmica que, gradativamente, a partir das condições humanas, materiais e até de tempo, estão sendo implantadas e em processo de avaliação até hoje. Segundo Alzira Leite Carvalhaes (1989), o "Projeto Pedagógico" levou a Universidade a definir sua função social, tornou-a mais autônoma e democrática e articulou a PUCCAMP com o ensino básico, redefinindo ensino, pesquisa e extensão".

4. Algumas condições para avaliar a universidade

Com base na experiência vivida, na reflexão sobre ela, na literatura consultada e mencionada na bibliografia e nos debates havidos na Universidade de São Paulo, alguns ensinamentos podem ser tirados.

O processo de reestruturação da universidade pode ser **burocrático** ou **emancipatório**. O primeiro é quantitativista e visa punir os que não se enquadram na burocratização. Para que um processo de avaliação e reestruturação da universidade seja emancipatório, deve preencher algumas condições:

1ª Qualquer avaliação precisa configurar-se em relação a algo, necessita de uma **referência** de um projeto, que possa tomar como padrão. A avaliação é um mecanismo para implantar ou favorecer uma dado modelo de universidade. Não é um processo puramente técnico, neutro.

2ª O fim da avaliação é a **melhoria da qualidade dos serviços prestados** pela universidade. Essa qualidade é, ao mesmo tempo, técnica - eficiência e produtividade - e política.

3ª Deve ser **múltipla, permanente e em processo**. Portanto, supõe discussão, identificação de diferentes orientações, grupos, etc que vão ajudar a universidade a conviver com as diferenças.

4ª Avaliação de desempenho supõe que existam **condições prévias de desempenho** em relação às quais o desempenho pode ser melhor ou pior.

5ª Uma **universidade comunitária** deveria ser avaliada sobretudo em função da grandeza e da qualidade da interação entre ela e a comunidade.

6ª A **auto-avaliação** é insuficiente. Nas universidades brasileiras os professores avaliam rotineiramente seus alunos. Não são avaliados por eles e nem pelos seus pares.

7ª É impossível administrar uma universidade, com eficiência, justiça e responsabilidade sem um conjunto de **informações objetivas**, que oferecem a todos - unidades, departamentos, docentes, alunos e funcionários - uma visão abrangente da universidade (= uma certa totalidade) e das peculiaridades de cada unidade.

8ª Deve-se superar o **corporativismo das unidades** ou departamentos que pensam em termos de suas necessidades e não da universidade em seu conjunto. Todas as informações devem ser tornadas públicas, devem ser publicadas e mais: devem ser usadas.

9ª A avaliação deve captar aqueles **pontos mais frágeis** do organismo institucional e apontar os rumos de sua superação com vistas a elevar o nível de seu desempenho institucional face a seus compromissos sociais.

BIBLIOGRAFIA

- AMORIM, Antônio. Avaliação institucional da universidade. São Paulo, Cortez, 1992.
- ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior). **Cadernos da Andes**, nº 1, São Paulo, novembro de 1981.
- **O público e o privado, o poder e o saber**. Rio de Janeiro, ANDES/MARCO ZERO, 1984.
- ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE. *Atas das Comissões*. Brasília, Assembléia Nacional Constituinte, nº 96, 1987.
- BRASIL, República Federativa do. Congresso Nacional. **CMPI-Universidade - Comissão parlamentar mista de inquérito sobre a crise da universidade brasileira**. Publicação na íntegra do parecer do relator e entrevistas no **Jornal da USP**, ano VI, nº 241 de 15 de fevereiro de 1993.
- BRESSAN, Suimar João e Sérgio Luis Allebrandt. **Uma universidade pública não-estatal: a Universidade de Ijuí**. Ijuí, UNIJUÍ, 1986.
- BUARQUE, Cristovam. **Uma idéia de universidade**. Brasília, UnB, 1986.
- **A questão da universidade hoje**. Ijuí, UNIJUÍ, 1990.
- CARDOSO, Irene R. **A universidade da comunhão paulista**. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1982.
- CARVALHAES, Alzira Leite. **O Projeto Pedagógico da PUCAMP (1981-1984)**. Campinas, UNICAMP, 1989 (Tese de Mestrado).
- COELHO, Maria Francisca Pinheiro. *O público e o privado na educação brasileira: um conflito na Constituinte (1987-1988)*. Brasília, Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia, 1991. Tese de Doutorado.
- "O público e o privado na educação brasileira: uma questão semântica ou um conflito de interesses?" In: FONSECA, Dirce Mendes. *Administração educacional: compromisso democrático*. Campinas, Papyrus, 1994.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Qual universidade?** São Paulo, Cortez, 1989.
- DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo, Cortez, 1987.
- DIAS, Fernando Correia. **Construção do sistema universitário no Brasil**. Brasília, CRUB, 1989.
- DUBY, Georges. "Poder privado, poder público". In: Philippe Ariès e Georges Duby (orgs.). *História da vida privada, 2: Da Europa Feudal à renascença*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- DURHAM, Eunice R. e Simon SCHWARTZMAN (orgs.). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo, EDUSP, 1992.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da universidade "modernizada" à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos**. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1991.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (org.). **A universidade em questão**. São Paulo, Cortez, 1989.

- FERNANDES, Florestan. **A universidade: reforma ou revolução?** São Paulo, Alfa-Ômega, 1969.
- FRAGOSO FILHO, Carlos. **Universidade e sociedade.** Campina Grande, GRAFSET, 1984.
- GADOTTI, Moacir. **Uma só escola para todos.** Petrópolis, Vozes, 1990.
- GIANNOTTI, José Arthur. **Universidade em ritmo de barbárie.** São Paulo, Brasiliense, 1986.
- ". "Universidade e Constituinte". In: Luiz Roberto Salinas Fortes e Milton Meira do Nascimento (orgs.). *A Constituinte em debate.* São Paulo, Sofia Editora SEAF, 1987, pp. 51-53.
- GUSDORF, Georges. **L'université en question.** Paris, Payot, 1964.
- HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa.* Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1984.
- LAUAND, Luiz Jean. **O que é uma universidade: introdução à filosofia da educação de Josef Pieper.** São Paulo, EDUSP/Perspectiva, 1987.
- LEITE, Rogério C. de Cerqueira. **As sete pragas da universidade brasileira.** São Paulo, Duas Cidades, 1978.
- MACIEL, Carlos. **A universidade e outros temas.** Brasília, INEP, 1986.
- MARQUES, Mário Osório. **Universidade emergente: o ensino superior brasileiro em Ijuí (RS), de 1957 a 1983.** Ijuí, FIDENE, 1984.
- MINOGUE, Kenneth. **O conceito de universidade.** Brasília, UnB, 1986.
- MORAES, Irany Novah. **Perfil da universidade.** São Paulo, Pioneira, 1986.
- MORAIS, João Luiz de. **Perfil das universidades comunitárias.** São Paulo, Loyola, 1989.
- PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade.** São Paulo, Cortez, 1986.
- PUCCAMP (Pontifícia Universidade Católica de Campinas). **A universidade e a construção do seu projeto: a experiência da PUCCAMP.** Campinas, PUCCAMP, 1982.
- ". **A universidade e a construção do seu projeto: a continuidade da experiência.** Campinas, PUCCAMP, 1984.
- ". **Universidade e compromisso popular** (transcrição do Seminário coordenado pelo Prof. Paulo Freire). Campinas, PUCCAMP, 1987.
- Revista **Educação Brasileira**, do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB).
- RIBEIRO, Darcy. **Universidade necessária.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- ". **Universidade, para quê?** Brasília, UnB, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** São Paulo, Cortez, 1984.
- SCHWARTZ, Laurent. **Para salvar a universidade.** São Paulo, EDUSP/T.A. Queiroz, 1984.
- TRAMONTIN, Raulino e Ronaldo BRAGA. **As universidades comunitárias: um modelo alternativo.** São Paulo, Loyola, 1988.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo. **O que é universidade.** São Paulo, Brasiliense, 1986.
- VELLOSO, Jacques (org.). **Universidade pública: política, desempenho, perspectivas.** Campinas, Papyrus, 1991.
- WEBER, Max. **Sobre a universidade.** São Paulo, Cortez, 1989.