

## A formação profissional em Letras: do currículo à avaliação

José Luís Jobim

Universidade Estadual do Rio de Janeiro/Universidade Federal Fluminense, 20550-013, Rio de Janeiro-Rio de Janeiro, Brazil.

**RESUMO.** Desde os seus primórdios, os cursos de Letras nas universidades brasileiras são associados à formação de docentes, mas atualmente há outras formações possíveis, que nem sempre são contempladas nos currículos efetivamente vigentes na área. Neste trabalho, enfocaremos a questão das diretrizes curriculares, das habilidades, perfis e conteúdos propostos para a graduação em Letras, bem como do sistema de avaliação recentemente implantado no contexto do Exame Nacional de Cursos.

**Palavras-chave:** avaliação, currículo, curso de Letras.

**ABSTRACT. Professional training in Letras: from course curriculum to evaluation.**

From their very beginning *Letras* undergraduate courses in Brazilian universities have been associated with the professional training of teachers, but at present there are other possible professions not always present in the course curricula in force. Curriculum guidelines, professional profiles and course contents will be discussed in this paper, besides giving special attention to the national system for evaluating undergraduate courses.

**Key words:** Letras, course curriculum, evaluation.

Quando a Comissão de Letras formulou e enviou à Secretaria de Educação Superior (Sesu) suas sugestões para as diretrizes curriculares<sup>1</sup>, expressou uma série de opiniões que acho pertinente retomar neste artigo, uma vez que se pretende discutir, ao mesmo tempo, a formação do profissional em Letras e o currículo adequado para esta formação.

Para começar a retomada daquele documento, lembramos que, historicamente, os cursos de Letras nas universidades brasileiras surgiram com o intuito de formar docentes, vindo, as mais das vezes, acoplados à licenciatura, como habilitação pedagógica para o magistério. Assim, é generalizada a concepção de que constitui, essencialmente, o pré-requisito acadêmico para tal especialidade profissional.

No entanto, se considerarmos o bacharel em Letras enquanto tal, podemos constatar que ele/ela dispõe de um potencial genérico de atuação profissional em muitos e variados campos das línguas e das literaturas, vernácula e estrangeiras. Este potencial abarca, com efeito, o trabalho com

praticamente todas as facetas da linguagem humana, inclusive:

1. o ensino, no magistério regular do ensino fundamental e médio, cursos livres, aulas particulares e de reforço, magistério superior (como auxiliar de ensino), instrutor para organizações, ensino instrumental;
2. a redação, pela produção e revisão de textos, copidesque, editoração, secretariado e, não fossem certos óbices legais, o jornalismo e o secretariado executivo bilíngüe;
3. a terminologia, uma área profissional ainda a ser desenvolvida no Brasil, mas que conta no exterior, com uma crescente demanda face às prementes necessidades de descrição e de padronização dos jargões técnicos e científicos, sem o que não será viável levar adiante uma adequada difusão do saber teórico e aplicado;
4. a tradução, incluindo sua vertente oral;
5. a pesquisa, quer pela condução de uma carreira acadêmica, nas etapas superiores do mestrado e do doutorado, pelas linhas da teorização e da crítica, quer pela pesquisa aplicada, produtora de materiais de apoio a todas as demais áreas de atuação.

<sup>1</sup> In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Diretrizes Curriculares: Propostas das Comissões do Exame Nacional de Cursos*. Brasília: Inep, 1998. Seguimos literalmente este documento.

Vista na ótica do aluno do curso de graduação em Letras, a realidade do cotidiano universitário se afigura de maneira bastante particular. Pensando superado o trauma do vestibular, o estudante se descobre participante de uma corrida de obstáculos aparentemente acadêmicos, mas, em sua essência, de natureza intrinsecamente burocrática, composta de elementos tão rebarbativos como: (a) número mínimo e máximo de créditos; (b) limitação a determinado turno; (c) limitação a determinada *carreira* ou *habilitação*; (d) currículo mínimo; (e) limitação de número de vagas por disciplina; (f) a **obrigação** de escolher determinadas disciplinas obrigatórias (pleonasmo contraditório) e de optar por determinadas disciplinas optativas (uma contradição em termos) - as não sem razão ridicularizadas *optatórias*; (g) o encadeamento, freqüentemente artificial, de pré-requisitos, gerando os mais incríveis emaranhados seqüenciais (por exemplo, para cursar determinada optativa, com freqüência o aluno tem de obrigatoriamente cursar determinado pré-requisito); (h) alterações de programas, de seqüenciação, de carga horária específica, que tornam a vida acadêmica daqueles que, por motivos vários, retornam após um ou dois anos de trancamento, um verdadeiro martírio de adaptações, de refacções, de pedidos de dispensa sistematicamente negados; (i) a constatação no mínimo desmotivadora de que, independentemente de seu efetivo desempenho acadêmico, se não atingiu determinada freqüência mínima em cada disciplina, por menos estimulantes que sejam as aulas ou por mais conhecimento prévio ou capacidade autodidata que possua, ser-lhe-á exigido refazer a mesma disciplina, pois, pela lógica do sistema, a única coisa que realmente importa para a progressão do aluno é o que se faz entre as quatro paredes da sala de aula.

Um claro efeito negativo do sistema diz respeito à própria vida acadêmica do aluno. Salvo exceções, o horário disponível do aluno tende a ser completamente preenchido com aulas, sobrando-lhe praticamente nenhum espaço para o estudo autônomo, para a consulta à biblioteca, para a vida associativa, para a participação em grupos informais ou formais de estudos, pesquisa, etc., situação essa ainda mais aguçada para os alunos dos cursos noturnos.

A conseqüência mais abrangente, porém, dar-se-ia na concepção mesma dos cursos, especialmente nos de graduação, demandando talvez uma reforma de fundo, que tornaria a nossa atividade didática mais próxima do modelo norte-europeu. Se o objetivo é que o aluno adquira, ao longo de sua

formação, um determinado conhecimento, um determinado conjunto de habilidades, e uma adequada capacidade crítica, os parâmetros que lhe devem ser propostos não são os rótulos e etiquetas consignados em uma determinada estrutura curricular, uma quantidade *n* de horas-aula, e, sim, uma descrição detalhada dos conteúdos e das habilidades sobre as quais deve mostrar senhor para receber a habilitação pretendida. Ao próprio aluno - amparado por sistemas de aconselhamento, de orientação, de tutoria - poderiam caber a liberdade e a responsabilidade de buscar a aquisição destes conteúdos e destas habilidades em sala de aula, em biblioteca, em seminários, em equipes de pesquisa ou não, de mobilizar seus conhecimentos prévios, sua capacidade autodidata, sua experiência de vida e suas predileções e poder determinar o momento em que se julga apto a prestar contas do conhecimento, do saber adquirido, mediante um exame abrangente, avaliado por docentes e especialistas internos e externos.

Do ponto de vista docente, também poderiam ocorrer alterações bastante significativas. Em primeiro lugar, o conceito de atuação didática se estenderia para além dos horizontes limitados da sala de aula, para englobar interações em seminários, em orientação individual e em pequenos grupos de estudo, debate e pesquisa. Por outro lado, não só cada docente, isoladamente, mas o conjunto de docentes encarregados de determinado curso ou área de conhecimento teria maior liberdade de escolha de tópicos de ensino. Exercendo sua atividade além do sistema de créditos e de avaliação atomizada por disciplina, além do próprio conceito de disciplina, com código e carga horária pré-determinados, os docentes atuariam tematicamente dentro da área do saber, conciliando uma cobertura adequada - mas não necessariamente integral da área do conhecimento - pois do aluno seriam também cobrados, na avaliação, os frutos de seu trabalho individual de leituras, pesquisas, reflexões - com suas preferências e motivações individuais, assegurando um engajamento e desempenho mais ativos.

Como não cabe à universidade propagar e acentuar um modelo infantilizador, multiplicador dos comportamentos de dependência, e, sim, propiciar, por todas as formas, a aquisição do pleno e livre exercício da cidadania intelectual, social, política e cultural, haveria, ainda, no quadro de tal sistema, uma vantagem acadêmica, na medida em que, concomitantemente: (a) estimularia a assunção dos estudos universitários em tempo integral mesmo nas áreas tradicionalmente dedicadas ao tempo

parcial, como é o caso dos diversos cursos de Letras; (b) flexibilizaria a situação do aluno de curso noturno, abrindo-lhe espaços para uma vivência universitária que não ficasse restrita à sala de aula, tornando-o, portanto, um cidadão acadêmico de pleno direito, não mero frequentador de banco de escola.

Em vista das considerações acima, esta proposta incluiria, entre as suas premissas, as seguintes constatações:

- i) os cursos de graduação em Letras não são especificamente profissionalizantes, mas proporcionam ao aluno um conhecimento aprofundado das diversas facetas da linguagem humana, passível de aplicação em inúmeros campos de atividade, quer como formação básica para o magistério (em suas diversas modalidades, inclusive alfabetização, magistério regular no ensino fundamental e médio, ensino instrumental de línguas, e outros), secretariado, tradução, interpretação, redação, revisão e editoração de textos e terminologia, quer como formação complementar para a comunicação social, documentação, turismo, etc., inclusive com a utilização das novas tecnologias e mídias eletrônicas;
- ii) determinadas especialidades das Letras prestam-se, igualmente, como formação complementar de inúmeras outras áreas de conhecimento e profissionalizantes, tais como: psicologia, pedagogia, história, geografia, ciências sociais, filosofia, artes;
- iii) o desenho apresentado na presente proposta representa um conjunto de potencialidades, que serão melhor definidas, delimitadas e precisadas em função das variáveis regionais e de perfil específicas de cada instituição.

No entanto, é sempre bom lembrar que, ao formularmos propostas curriculares, precisamos também ter em mente o quadro de referências dentro do qual inscreveremos nossas propostas. E, hoje, qual é o quadro de referências em que se enquadra qualquer currículo de Letras?

Neste momento em que falamos, existe uma nova proposta de diretrizes curriculares para Letras, elaborada por uma Comissão de Especialistas de Ensino em Letras, designada pela portaria Sesu/MEC nº 146, de 10/03/98. Esta proposta, seguindo uma orientação explícita do ministério, é a mais liberal de que se tem notícia, abrindo espaço para inúmeras inovações e mudanças possíveis, pois sua concepção de base é fundamentalmente desregulamentadora.

Em relação aos cursos de Letras, propõe-se que estes deverão ter estruturas flexíveis que “propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.”<sup>2</sup>

Evidentemente, estas diretrizes curriculares não podem deixar de ser, de alguma maneira, uma referência virtual para os nossos cursos de graduação em Letras, ainda que seja uma referência não exatamente normativa, uma referência estimuladora das diferenças, das peculiaridades regionais e locais na elaboração curricular.

Ao mesmo tempo, já está em vigor, desde 1998, um exame nacional obrigatório para os graduandos em Letras, com um quadro disciplinar e conteúdos programáticos propostos para este exame. E também se propala que os cursos que reiteradamente forem mal avaliados poderão ser descredenciados.

Então, parece haver, de um lado, um estímulo à liberdade de escolha na formação curricular e, de outro, o estabelecimento de parâmetros que, na prática, restringem esta liberdade. Restringem por quê?

Porque, na prática, o que pode acontecer é que os cursos de Letras, diante do fato de que serão efetivamente avaliados em função do que pede a Comissão Nacional de Letras, de alguma forma tomem como parâmetros para seu quadro disciplinar e seus conteúdos programáticos o que foi proposto pela comissão, já que uma seqüência de avaliações negativas pode colocar em risco a sua própria continuidade como cursos reconhecidos.

Assim, parece que temos uma situação potencialmente esquizofrênica, em que os cursos de graduação em Letras se vêem frente a duas demandas concomitantes, diante das quais não podem deixar de se posicionar.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), neste ano, está tentando uma solução conciliatória, nomeando um membro da Comissão de Especialistas de Ensino em Letras da Secretaria de Educação Superior para a Comissão de Letras. Mas há uma série de fatores não resolvidos, como a falta de divulgação mais ampla do documento sobre diretrizes curriculares emanado daquela comissão da Sesu, o que não permitiu uma discussão mais ampla a tempo e a hora. Então, podemos resumir a situação da seguinte forma:

<sup>2</sup> Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino. Comissão de Especialistas de Ensino em Letras. *Proposta de Elaboração das Diretrizes Curriculares. Cursos de Letras*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Sesu, 1998.

1. Tanto a comissão de especialistas - que prepara as diretrizes curriculares - quanto à chamada comissão do *provão* - que faz (entre outras coisas) os perfis e habilidades desejados para os formados e estabelece o conteúdo das provas a serem aplicadas - trabalham com um mesmo objeto: os cursos de graduação;
2. A proposta geral do MEC para as diretrizes curriculares é basicamente desregularizar ao máximo. No entanto, a existência de um exame nacional conduz necessariamente a uma certa *regulamentação* nacional, derivada da abrangência dos perfis e habilidades desejados para os formados e dos quadros universais de conteúdos das provas a serem aplicadas;
3. Assim, os cursos de graduação tem duas frentes a atender:
  - a) as diretrizes da Comissão de Especialistas de Ensino em Letras da Sesu, as quais apontam para uma *flexibilidade* jamais vista, permitindo ampla liberdade na formatação dos cursos de graduação;
  - b) o *provão*, que conduz à formulação genérica de perfis e habilidades desejados para os formandos e de conteúdos das provas a serem aplicadas.

Não é difícil imaginar que, na prática, há uma certa contradição entre a abertura para decisões *locais* (concedida pelas linhas gerais das diretrizes aos que desejarem implantar novos currículos) e o fechamento de parâmetros nacionais para o exame dos egressos dos cursos. Com a ameaça de notas baixas, propaganda negativa, estigmatização e descredenciamento, é muito provável que os administradores dos cursos de graduação optem por formatar seus currículos tendo em vista, basicamente, os parâmetros para o *provão*.

E já que falamos em *provão*, eu gostaria de lembrar aos colegas aqui presentes que não é a Comissão de Letras que faz a prova: ela apenas avalia a prova que a firma contratada formula. Anualmente, abre-se concorrência para escolher a empresa que vai fazer o exame. No biênio 98/99, ganhou esta concorrência um *pool* formado por duas empresas: a Fundação Carlos Chagas (SP) e a Fundação Cesgranrio (RJ).

Hoje, a prova elaborada para aferir o conhecimento dos alunos de Letras é vista como inadequada, tanto pela comunidade avaliada quanto pela Comissão de Letras.

Há por certo muitas maneiras de formular provas. Com certeza, a que foi adotada em 1998 não atendeu às expectativas da Comissão de Letras. Contudo, não estou aqui como representante desta

comissão, para dizer aos colegas que os elaboradores desobedeceram a recomendações explícitas da comissão, ou que concordo em gênero, número e grau com a maioria das críticas que informal ou formalmente foram feitas à prova. Estou aqui em meu próprio nome, para dizer que é importante pensar aquém e além da circunstância daquela prova. E, já que o ponto em foco é o *provão* em si, a primeira coisa que pode nos vir à mente é a meta de um *modelo de prova ideal*.

Sobre isto, não podemos deixar de observar que a cristalização de um modelo de prova para o terceiro grau poderá levar as instituições a terem como parâmetro não mais o espectro maior do que seria o conhecimento produzido na área, mas aquilo que o modelo do teste demanda. Em outras palavras, a cristalização de modelos de provas poderá operar, na prática, uma redução: do conteúdo e do formato do conhecimento estruturado nos cursos de graduação ao conteúdo e ao formato das provas.

Portanto, sinto-me na obrigação de dizer, neste ponto, que esta meta é problemática, pois arriscamos a:

1. fazer o aluno crer que o que se espera dele pode ser resumido ao que se pede na prova;
2. fazer a comunidade avaliada e a opinião pública crerem que o resultado do *provão* é um retrato real da eficiência ou ineficiência das instituições avaliadas.

É bom lembrar também que a prova é apenas uma das facetas da avaliação - certamente a que ganha maior visibilidade, por envolver um grande contingente humano - a qual também abrange outros elementos, como qualificação e dedicação do corpo docente, instalações do curso, etc.

Na verdade, quando se fala em avaliação, com frequência tende-se a focalizar diretamente as instâncias institucionais que a processam, sem refletir mais detidamente sobre os fundamentos ou circunstâncias da própria avaliação. Isto porque nós, que trabalhamos na universidade, já nos vemos dentro de um quadro de referências que inclui as instâncias de que dependemos, para verbas, apoio, fomento à pesquisa, etc. Em outras palavras, hoje em dia já nos compreendemos e nos constituímos como parte de uma estrutura da qual a avaliação é parte integrante. Contudo, isto não quer dizer que aceitamos esta parte integrante como ela é.

A bem da verdade, atualmente predomina uma certa visão de que em tese é necessário avaliar, embora, quando se fale nisto, na maior parte das vezes se invoquem dezenas de razões para condenar a avaliação real. Assim, todos concordam em tese

com algo, que na realidade nunca se configura da maneira como cada um desejava.

Todavia, é importante lembrar que não se deve falar em avaliação abstratamente, ignorando o fato de ela ser uma prática social, que existe efetivamente e se situa em uma sociedade, da qual recebe um certo sentido. Por isto é importante tentar entender o que significa esta prática social na circunstância determinada em que nos encontramos

Uma das conseqüências positivas da avaliação é que ela nos força a formular e defender pontos de vista que antes nem percebíamos que tínhamos, pois ou pareciam ser consensuais em nosso círculo intelectual ou não imaginávamos a possibilidade de argumentos contrários a eles serem levados em conta de forma mais conseqüente.

As instâncias oficiais de avaliação com frequência têm apenas implementado as práticas que julgam corretas, evitando colocar em debate estas práticas ou os fundamentos em que se alicerçam. Para alguns, o melhor é mesmo passar diretamente à operação do sistema de avaliação, sem “perder tempo com blá-blá-blá”, já que a massa crítica que constitui a nossa comunidade acadêmica terá sempre capacidade de produzir argumentos de qualidade a favor e contra qualquer posição.

Infelizmente, nem sempre se aponta o fato de que este desejo de *não perder tempo* tem como correlato a desqualificação prévia de quaisquer opiniões divergentes daquela que já é o fundamento da operação do sistema. Parece que, ao se ignorarem *a priori* os possíveis argumentos opostos àquele fundamento, evita-se o embate. No entanto, isto não passa de ilusão, pois não se evita o embate, ao ignorá-los.

Uma das conseqüências mais nefastas que vejo deste hábito continuado de autismo das instâncias avaliadoras em relação ao universo avaliado é que, de alguma forma, acabamos nos acostumando a receber caixas-pretas de cima, e a tentar nos adaptar o mais rapidamente possível aos padrões prescritos por elas, crendo que não vale a pena ou não adianta fazer críticas, até porque, sempre nos assalta aquela paranóia: se eu criticar, meu curso pode ser prejudicado.

No entanto, acredito que qualquer sistema de avaliação tem de ter como parte integrante a sua heteroavaliação, e para isto este tipo de “paranóia de retaliação” – que certamente tem suas razões de ser, em um país com a nossa história – é extremamente negativo. Tão negativo quanto a nossa acomodação pragmática às determinações sobre avaliação que emanam dos órgãos oficiais.

Nenhum sistema sério pode prescindir de um *feedback* sobre avaliação que não se limite a uma narcísica confirmação de sua auto-imagem. Mesmo nos momentos históricos em que eventualmente a arrogância de quem está encastelado no controle do sistema pode desanimar a quem tem críticas a fazer, as vozes dissidentes têm um importante papel: podem ajudar a criar um clima em que prevaleçam ainda que precariamente a discussão e o debate públicos.

A questão da avaliação, com as pretensões genéricas e abrangentes que a caracterizam no Brasil, tem implicações cada vez maiores no formato dos cursos, na estruturação dos quadros disciplinares, na vida acadêmica em si. Ao mesmo tempo, podemos compreender a sensação que com frequência perpassa a comunidade avaliada, de uma certa inutilidade de ações locais, em relação a um sistema que parece decidir tudo a distância e à revelia desta comunidade.

Embora possamos até considerar que um consenso absoluto sobre parâmetros de avaliação pode ser não mais do que uma miragem, um mito ou um desejo inviável, cremos que um maior envolvimento da comunidade acadêmica em sua avaliação pode e deve gerar uma melhoria do sistema. Levar a discussão para além das salas refrigeradas de Brasília pode significar socializar o debate sobre os parâmetros, os métodos, os sistemas, o sentido enfim da própria atividade avaliadora, fazendo com que, no mínimo, professores e alunos se beneficiem com a reflexão empreendida.

Introduzir, como parte integrante do próprio sistema, o *feedback* da comunidade avaliada, inclusive com o confronto de opiniões divergentes emanadas desta própria comunidade, não significa ter como meta exclusiva o consenso absoluto. Se não pudermos chegar nem mesmo a um consenso relativo sobre o que afinal de contas deve ser a avaliação, talvez possamos atingir pelo menos um acordo sobre quais são as perspectivas divergentes em jogo, e explorar as potencialidades deste embate, em vez de negá-lo.

Na área da produção de conhecimentos, imaginar cada crítica recebida como um ataque gera uma mentalidade defensiva. Se não houver espaço para as perspectivas conflitantes discutirem suas diferenças, perde-se a chance de ver explicitadas as alegadas razões de cada uma das posições. Esta explicitação pode levar a inferências sobre a pertinência ou impertinência de cada uma ou de ambas, e talvez gerar o surgimento de outras posições.

De qualquer modo, eu diria inicialmente que é importante: 1) que a comunidade avaliada demande uma participação maior no sistema de avaliação; 2) que esta comunidade também avalie a avaliação, contribuindo para mantê-la sempre como uma questão em aberto. Mas ainda vou retomar este assunto adiante, de modo mais ampliado.

Primeiramente, gostaria de dizer que, tendo sido membro da primeira Comissão de Letras, que contribuiu para implantar a avaliação dos cursos de graduação, não posso deixar de reiterar uma crítica ao sistema de que participei.

Creio que, quando se implementaram as normas para avaliar a graduação, perdeu-se a oportunidade de estabelecer como elemento constitutivo a própria participação da comunidade avaliada. Esta participação poderia configurar-se de diversas maneiras: por exemplo, na própria indicação dos membros da Comissão de Letras. A Capes há um bom tempo já estabeleceu, para o sistema de pós-graduação, a eleição do representante de área. Pode não ser o ideal, mas certamente significa uma interação maior com a comunidade avaliada do que a atualmente existente no sistema de graduação.

Os pessimistas em relação a esta opção poderiam argumentar que, no caso da graduação em Letras, ela levaria a um pacto de mediocridade, pelo qual a maioria das instituições votantes (que não tiraram A) escolheriam alguém que conviesse a um padrão mais baixo de avaliação. Não sei se devemos considerar seriamente esta possibilidade, mas, caso o fizéssemos, poderíamos também imaginar antídotos contra este mal imaginado - como o estabelecimento de exigências acadêmicas mínimas para os candidatos à Comissão de Letras, por exemplo. Na última reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll), decidiu-se enviar um documento oficial desta associação ao Inep, demandando que a escolha dos membros da Comissão de Letras fosse feita pelos cursos da área.

No entanto, é bom lembrar que não é suficiente ter algum nível de representatividade das áreas avaliadas na própria indicação dos avaliadores: há outros fatores que podem simplesmente anular esta vantagem, e que provavelmente apenas serão apresentados como problemas a partir da atuação dos próprios membros.

Como princípio geral, creio que devemos sempre pleitear uma avaliação qualitativa, oferecendo resistência a uma pretensa objetividade, derivada de uma chave apenas numérica. Especialmente, quando pairando como fantasmas sobre a cabeça de todos, existem os gerentes supremos dos números, manejando tesouras anônimas em gabinetes

refrigerados, onde sempre podem, em nome de interesses travestidos em algarismos, cortar ainda mais o que se pensava já estar cortado demais.

A tendência crescente a uma fetichização dos números - em nome de uma alegada objetividade absoluta que escamoteia o desejo de poder irrestrito da burocracia que se esconde atrás deles - tem condenado a chamada "avaliação qualitativa" a um segundo plano. No entanto, creio que não podemos dispensá-la jamais. Assim, se eu tivesse de formular um pleito às instâncias decisórias, eu o formularia mais ou menos da seguinte maneira:

1. participação cada vez maior da comunidade avaliada;
2. reavaliação permanente das formas de participação desta comunidade, visando a melhorar cada vez mais a sua qualidade, e a aumentar o peso político dos representantes de área;
3. acesso irrestrito dos avaliadores a todo material proveniente das instituições a serem avaliadas, de forma que possam ter diante de si todos os dados considerados relevantes pelas instituições para sua avaliação.

Infelizmente, há algum tempo estamos numa situação que a fala popular classificaria como "farinha pouca, meu pirão primeiro". Só que, no caso das universidades, a situação é de "verba pouca, meu quinhão primeiro".

Parece que, desde que se oficializou a prática de dar tratamento e verbas diferenciados às universidades, passou a fazer parte da ordem do dia a questão de quem vai receber mais ou menos e, ao mesmo tempo, de quais critérios serão adotados para decisões a esse respeito.

Neste quadro, mais do que nunca é preciso estar atento às instâncias avaliadoras, pois dificilmente se deixará de recorrer a elas, nem que seja para legitimar a distribuição dos quinhões.

Mas também é importante chamar a atenção sobre a responsabilidade no uso da avaliação diante dos órgãos formadores de opinião. Quando os grandes jornais já abrem espaço para os resultados das avaliações e se começa a ensaiar um clima de vestibular anual, com direito a manchetes para os primeiros colocados, não se pode deixar de assinalar que todos os que estão envolvidos no processo devem ter a maior cautela, para evitar, por exemplo, que se usem dados ainda não completamente processados em entrevistas a órgãos de imprensa, ou que se façam ilações sobre os resultados do *provão*, sem levar em conta as críticas a este instrumento.

As instâncias avaliadoras, tradicionalmente, desejam mostrar o quanto são objetivas e imparciais

em sua atividade. Talvez isto explique, pelo menos parcialmente, a proliferação ilimitada de formulários, relatórios e números que tantos de nós consideramos um inferno de papéis.

Assim, embora tenha participado destas instâncias avaliadoras, vou pedir licença aos colegas para falar de uma posição pessoal, com poucas certezas e nenhuma pretensão à última palavra.

Começo por dizer que talvez seja mais adequado admitir que não avaliamos um suposto objeto de conhecimento (a literatura ou a língua), mas uma estrutura institucional que aspira a produzir conhecimento **de/ a partir de/ sobre** ele. Em certo sentido, o que avaliamos são *performances* institucionais que têm como tema uma determinada representação de seu objeto (a literatura ou a língua). E não podemos julgar “de fora”, quer dizer, não podemos falar de um lugar em que ainda não haja uma pré-concepção que de alguma maneira formata nossa fala, porque os avaliadores sempre provêm de contextos institucionais em que está sedimentada uma certa representação daquilo que vão avaliar.

O próprio fato de haver normas prévias para a institucionalização daquilo que vai ser julgado significa que é pouco provável - para não dizer virtualmente impossível - que o avaliador se depare com o absolutamente inesperado, particular ou único. Isto porque as instituições avaliadas procuram saber que normas devem seguir, para obterem um melhor resultado, e de alguma maneira se programam de acordo com o que elas julgam ser um parâmetro adequado.

De certo modo, as avaliações são derivadas de noções enraizadas, a partir das quais se pode até aceitar a novidade, desde que seja uma novidade de alguma forma reconhecível pelos padrões a partir dos quais se fazem estas avaliações, o que significa uma novidade que tenha relações familiares (de reiteração, contraste, reapropriação, denegação, etc.) com um quadro de referências estabelecido.

A referência da avaliação não pode deixar de ser as concepções, modelos e teorias que parecem ser mais estáveis, confiáveis e úteis nas circunstâncias em que se inserem e no momento em que ela é feita. Ou seja, a sua referência é aquilo que é institucionalmente transmitido como conhecimento e como ciência estabelecida. Contudo, não se deve esquecer que outras formas de conhecimento - teorias elaboradas a partir de outras técnicas e pressupostos, concepções derivadas de outras áreas, etc., podem entrar em cena, embora, ainda não tenham sido incorporadas de forma institucional.

Enfim, sempre é bom lembrar que não há normas *naturais*, independentes da conjuntura que as gerou, cuja aplicação em uma avaliação não seja problemática. Algumas vezes, as normas disponíveis são inadequadas ou insuficientes para apreender o caso avaliado, o que pode indicar a necessidade de reflexão para além dos limites abrangidos pelos conceitos que as fundamentaram.

Para finalizar esta minha fala, que já está um pouco longa, relembro que a avaliação não pode, em última instância, ser feita a partir de uma posição exterior ou transcendental em relação ao sistema que lhe dá sentido, assim como, o próprio universo avaliado não pode ser compreendido sem referi-lo ao ambiente cognitivo, histórico e institucional em que se estabeleceu com seus quadros disciplinares, formulando, sistematizando e institucionalizando uma série de práticas, que nos chegaram como herança, vestígio, traço ou sintoma de algo.

### Referências bibliográficas

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino. Comissão de Especialistas de Ensino em Letras. *Proposta de elaboração das diretrizes curriculares: cursos de letras*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Sesu, 1998.

*Received on November 26, 1999.*

*Accepted on February 17, 2000.*