

A AVALIAÇÃO E SEU POTENCIAL INOVADOR NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: A VISÃO DOS PROFESSORES DE ARTES E LETRAS

THE EVALUATION PROCESS AND ITS INNOVATORY POTENCIAL IN THE UNIVERSITY EDUCATION PROCESS: THE LANGUAGES AND ARTS TEACHERS' VIEW

Mara Regina Lemes De SORDI¹

RESUMO

Este artigo discute a organização do trabalho pedagógico necessária para que a qualidade do ensino de graduação possa atender às demandas sociais, confrontando-se com os interesses mercadológicos que atravessam as reformas educacionais. O artigo problematiza a centralidade dos processos de avaliação e objetiva recuperar a discussão acerca dos bons usos da força indutora da avaliação na mudança da aula universitária.

Palavras-chave: Ensino Superior; Avaliação; Inovação; Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

This article discusses the pedagogical work organization so that the graduation teaching quality could comply the social demands, confronting the market interests which interpose the educational reforms. The article debates the evaluation process centralization and aims to recover the discussion about the good use of the evaluation strength in the university class change.

Key words: Higher Education; Evaluation; Innovation; Pedagogical Work.

Um convite para a reflexão.

Vivemos um tempo histórico marcado pela incerteza do futuro, submetidos que estamos a mudanças velozes, perturbadoras da nossa ordem interior e de nossa forma de estar no mundo. Reconhecer os reflexos da mudança

paradigmática em todos os campos e revisitar nossas opções pedagógicas, de modo a melhor orientá-las em resposta a um determinado e novo *ethos*, é questão inadiável. Toda reflexão envolve escolhas. A escolha de um lugar de onde se quer falar e de uma intenção a cumprir. A

⁽¹⁾ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: maradesordi@uol.com.br

escolha do risco que se assume correr ao defender no campo das idéias, posições reveladoras de uma forma de ver e de sentir o mundo nem sempre hegemônica. Escolhas pessoais, eivadas do compromisso e da responsabilidade de agir no mundo consoante às escolhas feitas e tornadas públicas. Para tal dividimos esse trabalho nas seguintes partes:

1. A formação universitária: desafios da contemporaneidade e perigos da retórica da mudança

2. Convergências e dissonâncias entre formação profissional e formação acadêmica

3. A avaliação e seu potencial inovador nos processos de formação universitária: uma visão dos professores da área de Letras e Artes

1. A formação universitária: desafios da contemporaneidade e perigos da retórica da mudança

O interesse em estudar as mudanças que estão ou devem ocorrer nos cursos de graduação para atender às demandas da sociedade globalizada, acarreta a necessidade de tentar entender as inevitáveis (?) alterações que se colocam como imperiosas à escola no sentido de captar a que e a quem serve a real apropriação das competências profissionais hoje requeridas.

A reestruturação produtiva, fruto da globalização econômica acarreta crescente incorporação de ciência e tecnologia em busca da competitividade e interfere nos processos de trabalho que se alteram e se complexificam. Justifica-se a cobrança de uma resposta eficiente das escolas visando produzir qualidade para fazer funcionar o novo modo de produção. Recupera-se o discurso da qualidade para justificar mudanças que mantém, no entanto, as mesmas contradições de uma sociedade que funciona a base da exploração do homem pelo homem. Mudanças neoconservadoras, neoliberais.

A formação escolar que, tradicionalmente, nos ensinou a separar os objetos de seus contextos parece não dar conta de unir o que foi disjuntado. Essa separação e essa fragmentação

das disciplinas é incapaz de captar o que está tecido em conjunto; isto é o complexo, no dizer de Morin:

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. Destrói no embrião as possibilidades de compreensão e de reflexão, reduz as possibilidades de julgamento corretivo ou da visão a longo prazo.(...) Incapaz de considerar o contexto e o complexo planetário, a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável (2000, p. 43).

Estudos já evidenciam as competências/habilidades/valores apontados como indispensáveis ao ensino de graduação contemporâneo. Essas características vêm sendo referendadas por diferentes pesquisadores de várias áreas do conhecimento que, em estudos anteriores desenvolvidos pelo grupo de pesquisa QUALENS do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, sistematicamente apontam a irreversibilidade da mudança da formação universitária na sociedade do conhecimento. Sinalizam, prudentemente, que nem sempre há coincidência nas razões apontadas para a mudança paradigmática (Sordi, 2001, 2002).

A partir de uma outra lógica (circular e multi-referencial) mais sensível aos reclamos do capital e que coincidem com os argumentos (não com os interesses, é bom que se esclareça) em prol de uma educação crítica, a organização do trabalho docente deve se reconfigurar. Sinalizam-se quais os 'produtos' desejados desta nova escola, autoriza-se a flexibilização do processo de construção destes 'produtos', silencia-se, no entanto, sobre os objetivos e o alcance desta mudança de rota e estabelece-se ao final, o controle por meio de algo rotulado como avaliação. Estas decisões, no entanto, não se dão no plano técnico meramente. E muito menos sem tensão. O quanto elas avançam está na

dependência de somatória dos vetores que cercam o campo das decisões curriculares: forças políticas, econômicas, culturais, sociais ideológicas, entre outras. E há que se reconhecer que as forças econômicas têm tido primazia na definição do que merece entrar nas escolas, interferindo na resultante dos vetores.

A palavra de ordem é produzir qualidade de ensino. O desafio é equacionar quantidade de alunos e qualidade na formação superior. O dilema é formar para o mercado ou para a vida. O conflito se instaura: formação profissional ou acadêmica?

Isto nos remete a questões de fundo: formação acadêmica é direito a ser assegurado aos universitários? Formação estritamente profissional inclui, de fato, o estudante no mundo do trabalho ou está a serviço de uma exclusão branda que se revela perversa porque realizada de modo contínuo, gradual e imperceptível, torna-se despercebida tanto por aqueles que a exercem como por aqueles que são suas vítimas? (Bourdieu e Champagne, 2001, p. 222).

Muito se tem falado acerca da necessidade de ruptura com o modelo tradicional de ensino que concentra no professor a chave do processo da aprendizagem. Tempos passados nos quais as informações eram menos voláteis e o currículo de graduação podia se dar ao luxo de ser enciclopédico na tentativa de esgotar todas as informações que poderiam ser úteis ao futuro egresso em seu exercício profissional. Tempos passados onde a certificação garantia um lugar ao sol, a certeza de inserção no mundo do trabalho. Tempos em que empregabilidade e laboralidade ainda não tiravam o sono, tanto dos que formam, quanto dos que são formados.

Vivemos um tempo em que os sinais da globalização estão cada dia mais presentes em nossas vidas. Convivem, aparentemente sem constrangimento, ilhas de progresso e miséria humana, a defesa da excelência do ensino e de um conceito de qualidade de vida diferenciado para alguns poucos que, competentes, souberam se colocar nesse intrincado jogo cujas regras foram formuladas a partir de interesses definidos

pelo deus-mercado e que, veiculadas à exaustão em diferentes instâncias, acabaram pôr introduzir em nossas subjetividades, a certeza de que a realidade só poderia ter este contorno.

Para os excluídos desse sistema, restou a dor de ter que assumir sua mediocridade, sua preguiça, sua falta de dom ou mérito. 'Incompetentes', não sabem se incluir e devem procurar as respostas em algum lugar, sendo-lhes censurado atribuir 'sua falta de sorte' às mazelas e desigualdades derivadas da forma de organização social, discurso próprio de perdedores. Ou daqueles que se opõem ferozmente ao progresso da humanidade desconhecendo tudo que a tecnologia contribuiu para ampliar a qualidade de vida de algumas pessoas, ofertando-lhes a condição de consumir, na justa proporção de seu esforço, as mercadorias produzidas, algumas vezes, à custa da falta de qualidade de vida de outros (e muitos) homens. Mero detalhe em tempos de neoliberalismo.

Renasce a crença no poder da educação de resolver estas mazelas sociais desde que as pessoas, individualmente, assumam sua responsabilidade em seu processo de desenvolvimento profissional.

A certificação que recebem nas instituições de ensino regidas pela lógica do mercado é incorporada em seu rol de bens privados, desobrigando-os do compromisso com a aplicação edificante da ciência (Santos, 1996). Segundo Torres Santomé (2003, p. 237):

(...) quando falamos de educação com modelos e metáforas mercantilistas, as dimensões sociais, éticas e políticas imediatamente passam para um lugar muito secundário, e, na maioria das ocasiões, nem são mencionadas como preocupações.

A pergunta que não deve calar é se a escola capitalista (em tempos neoliberais), cuja organização sempre esteve a serviço das classes dominantes e que, por princípio, se estruturou usando a razão técnica para (re)produzir os saberes necessários à vida em sociedade, estaria de fato interessada em rever seu projeto

educativo de modo a produzir competências mais amplas aos futuros trabalhadores. A prometida inclusão social se dá mesmo à custa de uma formação voltada para o mercado? A formação acadêmica pode ser responsabilizada pela exclusão dos trabalhadores do mercado por não se curvar à lógica utilitarista dos saberes?

Conforme explicam Bourdieu e Champagne (2001, p. 223):

O sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consegue a façanha de reunir as aparências da 'democratização' com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social.

A força com que o novo discurso educacional tem sido incorporado e vem sendo difundido nos alerta para a necessidade de usar esse espaço para dar-lhe nova direção. Formar um novo Homem capaz de agir eficazmente na direção de uma sociedade igualitária volta a ser possibilidade se utilizarmos as contradições das próprias reformas educacionais para decidir em nome de um projeto pedagógico emancipatório.

2. Convergências e dissonâncias entre formação profissional e formação acadêmica

Reconhece-se que muitas das alterações propostas para os egressos das IES são e sempre foram apontadas como importantes e evidenciadoras de uma concepção de educação emancipatória e crítica. Desconhecer as motivações distintas que permitiram sua incorporação ao discurso educacional contemporâneo pode, no entanto, levar-nos a crer que as contradições históricas entre educação/trabalho foram superadas. Segundo Kuenzer (2001, p.28):

[se] o ensino superior retomar dialeticamente a relação entre conteúdo e método a partir da totalidade das relações produtivas e sociais que se constituem em relações de exploração – que são históricas –, e desenvolvendo propostas curriculares que

efetivamente viabilizem a autonomia intelectual e ética na perspectiva do trabalho coletivo de destruição das condições de exploração – e, portanto, de construção de uma outra sociedade –, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, em suas dimensões contraditórias, terão permitido germinar a semente da transformação.

Isto posto, concordamos com a tese defendida por Freitas (1995) que aponta a necessidade de inicialmente aprofundarmos o exame do par dialético objetivos/avaliação para depois nos pronunciarmos acerca de conteúdos/métodos.

Observa-se a imperiosidade de se explicitar a serviço de que e de quem construímos nossos objetivos de formação e, imediatamente, de revisitarmos nossa forma de organização do trabalho docente em busca de sua lógica e consonância com os pressupostos do projeto de formação com que nos identificamos.

Parece ser indispensável interrogar a coerência entre o ponto que se almeja alcançar e as escolhas que fazemos que devem ratificar as promessas de formar para a independência intelectual, para a criatividade, para a criticidade, para a resolução de problemas, para saber lidar com a incerteza e formar “*pessoas capazes de deliberarem entre si, com aptidões para chegar a consensos destinados a corrigir as disfunções que geram desigualdades sociais, situações de discriminação e de injustiça social*” (Torres Santomé, 2003, p. 238).

A resposta ao dilema “formação profissional e acadêmica” se evidencia nas escolhas que fazemos reafirmando concepções de Homem, Mundo, Educação e transportando-as ao campo das decisões dos conteúdos/métodos igualmente concebidos para assegurar os objetivos pretendidos e que confirmam a serviço de quem se pensa verdadeiramente a formação. O mercado ou a sociedade? Para formar um homem pleno e não apenas um profissional, algumas escolhas devem ser feitas e estas envolvem sempre algum risco. Quem define as regras do jogo? Quanto custa contrariar a lógica dominante?

Há clara sinalização de que a formação precisa romper com a lógica do passado: enqua-

dradora, fechada, rígida e acabada. O mercado quer. A sociedade já se cansa de esperar pôr profissionais mais preparados para interpretar a realidade e assumir uma forma de estar no mundo. Se todos estão de acordo, quais as causas da não-mudança?

Dar sentido ao que seja uma formação de qualidade, construída processualmente e, simultaneamente, norteadas pela arquitetura de um 'produto' que contenha qualidade técnica, política e, sobretudo, ética parece ser um campo de interrogação para os educadores.

O egresso formado dentro do padrão *fordista* não interessa a um mundo onde os processos de acumulação são flexíveis. Manter as coisas como estão satisfazendo-nos com os proselitismos, com as alterações das estatísticas escolares, com o aumento da distribuição dos certificados e que dissimulam a elitização da formação universitária que continua campeando solta, agora sob nova roupagem, é contradição a ser superada.

Adentrar o campo do sagrado, despossuído do instrumental de análise definido como adequado, é decodificado como algo profano, irresponsável, gerador de prejuízos aos alunos. Introduzir novas categorias de análise do fenômeno é igualmente interpretado como algo indesejável e perturbador da ordem, sendo rotulado como caos.

No jogo do mexe-remexe da inovação universitária, observa-se uma grande dificuldade de abalar o instituído que se mantém exatamente porque se nutre do discurso da mudança.

Não devemos nos esquecer que uma das peculiaridades dos discursos elaborados pelos grupos sociais que detém o poder é a luta para apropriar-se dos significados elaborados pelos movimentos progressistas e de esquerda, distorcendo os seus significados, para frear sua capacidade de mobilização social (Torres Santomé, 2003, p. 222).

Os padrões convencionados hoje como rigorosos e sinônimos de 'bom ensino' se afastam dos parâmetros de uma 'boa educação' universitária. E o medo de ser profano, mantém a

sacralização do modelo de formação que restringe, empobrece, reduz as possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal dos formandos. Precisamos contestar tal estado de coisas.

Poderá diante desses desafios permanecer a formação superior vítima deste maniqueísmo que sugere a impossibilidade de articulação da formação geral e específica, da complementaridade de sua função técnica (do ponto de vista das competências e habilidades que deve garantir para a inserção no mundo do trabalho) e de sua inescapável função social (no sentido de reafirmação dos valores que são intransigíveis para a construção de uma cidadania coletiva)?

Ildu Coelho (2004), em recente palestra na PUC-Campinas, afirmou que a educação superior precisa tomar como indicador incontestável de qualidade do ensino ministrado, a capacidade de levar os estudantes ao cultivo do pensar. Pensar o mundo em que estão inseridos. Notar este mundo, demonstrando sua não indiferença ao instituído. Em nome da formação profissional competente, tomam-se decisões que empobrecem o processo reflexivo do universitário. Por que se haveria de ter que estudar/ensinar algo aparentemente distanciado do futuro processo de trabalho do profissional? Por que pensar sobre dimensões aparentemente tão distanciadas da realidade de trabalho do profissional que se está formando?

Terezinha Rios (2003), com maestria, conclui: porque todos merecem ter sua capacidade de reflexão restituída. Mesmo aqueles que só pensam precisar da formação utilitarista. Mesmo aqueles que aceitaram se desumanizar para sobreviver no mercado de trabalho que, paradoxalmente, nem lhes garante o emprego.

Quem tem se favorecido com uma formação que ao reduzir a educação ao processo de apropriação de alguns conhecimentos de base utilitária, fadados ao descarte em função do caráter mutante da sociedade do conhecimento, tem estreitado as chances do homem recuperar sua humanidade e assim, humanizar a sociedade que reclama pela volta da solidariedade e da justiça social?

Como se pode concluir formação acadêmica inclui a formação profissional e esta se

beneficia desta inclusão. O acirramento desta tensão se dá por força dos interesses mercadológicos que avassalam a formação e que têm produzido um discurso que ao se tornar hegemônico se naturaliza e legitima fazendo crer que não existem outras possibilidades, outras concepções rivais. Torres Santomé (2003, p. 223) escreve que:

as dimensões ideológicas tornam-se pouco claras e a concepção hegemônica é apresentada como lógica, 'natural', como a única maneira de ver e interpretar a realidade, como a representação do objetivo e do neutro, isto é, daquilo que a maioria da população chamaria de senso comum (...) O que chamamos de senso comum, deve-se a uma luta de poder, ao confronto entre interesses diferentes, em que as concepções rivais perderam ou permaneceram silenciadas, sem possibilidades, ainda, de se fazer notar.

Baseados no princípio que esta lógica tornada hegemônica, precisa ser contrariada para desalojar os educadores do pensamento único que apresenta a realidade do mercado, como inexorável, e a qual só resta obedecer para garantir sucesso aos egressos dos cursos, descreveremos a seguir a visão de pesquisadores das áreas de Letras e Artes que se envolveram em nossa proposta de investigação.

Nosso trabalho teve por objetivo construir indicadores de qualidade do ensino de graduação contemporâneo e examinar a força da categoria avaliação na indução desses indicadores. Os pesquisadores foram acessados em 2003 por meio de entrevistas diretas ou virtuais sendo instigados a refletir sobre os objetivos de seus cursos/áreas. O critério de inclusão foi o de selecionar professores tidos como referências em seus campos. Suas respostas foram tratadas por meio de leituras exaustivas do material e que permitiu nuclear as regularidades das posições defendidas. A seguir, construíram-se categorias de análise que visaram se constituir num esforço de resistência à submissão dos currículos aos interesses mercadológicos.

O professor tem sofrido muita pressão para dar respostas a problemas que, nem sempre, por ele foram criados. Fruto de uma sociedade desigual em que a educação tem sido concebida para atender aos interesses do sistema produtivo, os educadores agora são culpabilizados pelo fracasso do projeto educativo no qual sempre foram objetos e não sujeitos. Parece fazer sentido ouvir como eles se posicionam nesse estado de coisas para avaliar as possibilidades de resistência ainda existentes.

3. A avaliação e seu potencial inovador nos processos de formação universitária

Pesquisadores conceituados atuantes junto à área de Letras e Artes que participaram de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas somam-se aos colegas de outras áreas do conhecimento (Sordi, 2001, 2002) quando indagados sobre os desafios da formação universitária na atualidade. A partir de entrevistas semi-estruturadas realizadas com esses docentes, identificamos os aspectos recorrentes de suas falas e os contrastamos com nosso referencial teórico. Optamos por apresentar os dados a partir das categorias que se seguem:

3.1 Formar ou instruir: revendo os pressupostos de um bom projeto educativo

O que torna um projeto educativo eficaz? Pode a avaliação contribuir para que a inovação se configure de fato como transformação na realidade dos cursos de graduação? Pode ela nos levar a melhor entender que concepção de qualidade subjaz quando se tomam decisões que anunciam inovações no campo curricular?

Santos (1996, p. 17) nos indica que:

o cerne de um projeto educativo emancipatório está orientado no combate a trivialização do sofrimento, por via da produção de imagens desestabilizadoras a partir de um passado concebido não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana. Um passado indesculpável

precisamente por ter sido produto de iniciativa humana que, tendo opções, podia ter evitado o sofrimento causado a grupos sociais e á própria natureza. Deste modo, o objetivo principal do projeto educativo emancipatório consiste em recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes.

Isto nos coloca em confronto com a lógica mercadológica que tem insistido na necessidade de melhor instrução dos trabalhadores em franco detrimento da formação do homem, cidadão e profissional inserido numa sociedade que reclama por sua humanização.

Assim os professores se manifestam destacando as qualidades exigidas dos novos profissionais sinalizando a necessidade de se tomar decisões que enfrentem o dilema entre formar e instruir

- *A educação é a única saída para o desenvolvimento harmonioso das sociedades, para que elas sejam mais justas e democráticas.*
- *Observamos ilhas educacionais de bons níveis, tanto na escola pública como em escolas particulares, que trabalham com o sensível, com a arte como um elemento educacional transformador, que coloca o educando como um ser pensante e sensível, construtor de si mesmo e das coisas a sua volta.*
- *Um professor/a não deve se restringir à instrução, mas deve preocupar-se com as questões morais e de formação do caráter, contribuindo para a formação de cidadãos e cidadãs.*

Um bom projeto educativo recupera o verdadeiro sentido do educar. Uma concepção de Educação que transcende a dimensão “ensino”, “instrução”, especialmente se estas estiverem contaminadas pela lógica da exposição dogmática e exaustiva de conteúdos que desfilam descomprometidos com a geração de uma base sólida e significativa que promova sua incorporação crítica sustentando intervenções na realidade do processo de trabalho.

São sinalizadas como características desejáveis aos egressos dos cursos universitários as que se seguem:

- *Ser comprometido com a atualização constante, ter curiosidade diante do novo, ser interessado em leitura de textos, tanto os específicos da área, quanto os de conhecimento de mundo, como meio de autonomia intelectual e crítica, expressar-se (ao menos por escrito) de acordo com a norma culta, ser organizado, ser capaz de relacionar conteúdos apreendidos a situações práticas da profissão e enfrentar os desafios da realidade em que atua.*
- *Deve, ainda, desempenhar papel de multiplicador e construtor do conhecimento e cultivar valores humanísticos para assumir a responsabilidade de lidar com os jovens, dada a importância de sua atuação.*
- *(...) que tenha consciência da sua importância social como profissional. Passamos por grandes mudanças, por revoluções industriais, sempre priorizando o cognitivo, a razão, o instrumento e a tecnologia, esquecendo da formação do homem como um todo, um homem universal, onde a razão e o sentimento estejam sempre presentes.*
- *Com autonomia intelectual e criativa, proporcionando assim meios para o entendimento do seu momento histórico particular e universal em que cada pessoa se insere, dando-lhe subsídios para criar na prática a melhor forma de viver sua realidade e superar as próprias limitações.*
- *(...) ter assimilado o valor da sensibilidade, das sensações, das intuições e pensamentos como funções integrantes da consciência e que precisam ser instigadas e consideradas por cada pessoa especialmente na área de artes.*

Considerando que os profissionais que assim se manifestam são das áreas de Letras e

Artes, podemos apreender o apelo que fazem para que os projetos pedagógicos dos cursos das diferentes áreas expressem seu compromisso com essas competências. E podemos imaginar os enfrentamentos decorrentes desta opção frente ao modelo instituído. Confrontar-se com a lógica mercadológica que reduz o Homem à dimensão profissional não ocorre sem conflitos, sem riscos. Mas como construir um novo projeto educativo sem assumir os riscos inerentes ao processo de sua instituição?

Nesse sentido a centralidade dos processos avaliativos deve ser explorada positivamente pelos professores na medida em que sua força indutora de mudanças não implica necessariamente que devam ser usadas na direção das reformas neoliberais que apequenam o homem em seu desenvolvimento histórico. Instala-se a contradição e com ela a esperança.

Entender a avaliação como um dos componentes do trabalho docente é passo decisivo para a mudança na forma de enfrentar o desafio de consolidar um novo paradigma para a formação universitária. Este destaque que fazemos não deve nos levar a tentar resolver o problema por um dos pólos: ou seja, melhorar os processos de avaliação é condição necessária, porém, não suficiente para dar conta do processo complexo de ensinar e aprender em tempos de incerteza. Esta tríade deve ser levada em conta para possibilitar mudanças na realidade dos espaços educativos. E precisa ser discutida incluindo também as condições objetivas oferecidas aos docentes para superar os limites do modelo de escola concebido pelo sistema. Assim, o eventual fracasso de inovações no campo curricular e/ou da avaliação não podem ser, levemente atribuídos ao docente que não quer mudar. Alguns destes impedimentos têm sua explicação na “forma” escola definida no projeto capitalista. O professor ao tornar-se competente para a problematização desta realidade, poderá surpreender-se e frustrar-se ao reconhecer sua impotência para mudar esta estrutura criada para funcionar de forma fragmentada. Mas municiado por categorias explicativas de outra ordem, poderá entender os limites que se opõem à sua ação

transformadora e ao assumir, que não pode tudo, ganha condições políticas para fazer o historicamente possível.

3.2 Despreparo do estudante ou do sistema de ensino? A ponta do *iceberg*

A polêmica questão do despreparo dos alunos nos coloca frente a frente com nossas concepções de Homem e de Mundo. A educação, pensada a partir de um homem abstrato, desistoricizado conduziu a uma forma de organização da escola onde as diferenças são dissimuladas e o fracasso é atribuído, sistematicamente ao indivíduo.

A avaliação, com sua falsa neutralidade, pode nos levar a cometer grandes equívocos neste campo, desistindo de mediações pedagógicas eticamente diferenciadas. O fracasso escolar efetivamente tem raízes extra-escolares. Explicar tudo a partir somente do estudante é, com certeza, explicar nada. Examinemos mais de perto esta questão dada a importância de que se reveste para os processos de inovação curricular, observando com mais rigor os efeitos que a avaliação pode ocasionar quando é chamada a, isoladamente, produzir e justificar tanto o sucesso como o fracasso escolar.

- *O despreparo dos estudantes é consequência de décadas de negligência e desmonte deliberado do ensino básico. (grifo nosso)*
- *Falta-lhes um mínimo de conhecimentos e experiências que deveriam ter sido adquiridos no ensino fundamental e médio.*
- *Os alunos vêm sem uma formação crítica da escola que ainda trabalha na perspectiva da informação mais do que da formação. Ao chegarem na universidade os problemas que encontramos vão desde a ausência de competências relacionadas à produção de textos (no caso dos Cursos de Letras) até a ausência de posicionamento crítico frente ao conhecimento.*

- *Devemos ser capazes de trabalhar com essa realidade, saber reconhecer o aluno real que temos à nossa frente, sem demasiadas abstrações.*

Isto posto podemos pressupor os desafios de rever nossa forma de organização do trabalho docente para gerar condições mais adequadas à inclusão responsável desses estudantes no processo de ensino. Mas, se desconhecemos estes novos desafios, os processos de ensino-aprendizagem repetirão lógicas anteriores e aí poderemos interrogar também se não será o caso de questionarmos se não são os professores que estarão despreparados para formar numa sociedade de classes em que impera a desigualdade e a injustiça. Anestesiados pelo discurso da equidade social, podem esquecer-se de que há diferenças gritantes que confirmam a desigualdade de aporte cultural, econômico dos estudantes. A explicação meritocrática precisa ser problematizada. A ponta do *iceberg* não deve nos impedir de buscar entender para além das aparências. Uma visão mais abrangente da realidade iluminará melhor nossas decisões pedagógicas frente aos estudantes desabastecidos cultural e socialmente.

Muito do fracasso de nossos estudantes está ligado a sua história de vida. A distribuição desigual dos capitais culturais e econômicos afeta o rendimento escolar e a possibilidade de atingirem as competências enunciadas como necessárias ao profissional do futuro. No entanto, as vítimas da sociedade globalizada se espalham nos jovens em geral, não se restringindo apenas aos desabastecidos economicamente.

3.3 A organização do trabalho pedagógico como enfrentamento da pedagogia da indiferença

Por muito tempo imaginou-se que a incorporação do discurso de mudança das concepções de qualidade de ensino tivesse força suficiente para promover alterações da práxis pedagógica dos docentes. A constatação de que a realidade dos espaços educativos é altamente resistente fez com que se reconhecesse a necessidade de

uma sustentação teórico-metodológica aos docentes para reconfigurarem sua forma de organização do trabalho pedagógico. A adoção de um novo modo de ensinagem (Anastasiou, 2003) parece fazer sentido quando se postulam por outras competências no perfil dos egressos dos cursos de graduação.

A rejeição da forma linear de conceber o processo de ensino implica assumir formas diferenciadas de articular a tríade ensinar/aprender/avaliar.

De nada adianta pretender uma avaliação emancipatória se o processo de ensino padece das marcas do autoritarismo docente. De nada adianta conceber dispositivos avaliatórios pretensamente justos e instigantes se o que antecede este momento está impregnado de escolhas dogmáticas, de saberes utilitaristas mecanicamente apresentados. De nada adianta proclamar o desejo de uma proposta de formação comprometida com a transformação da realidade social, se a realidade da sala de aula se mantém intocável e reprodutivista por meio de avaliações que cerceiam a capacidade criativa dos estudantes.

Como trabalhar uma pedagogia sensível à vida, aos seus desafios e ao seu caráter mutante, se a organização do trabalho docente é concebida de forma estanque, fragmentada visando atingir simplesmente o disposto na lista de conteúdos?

Isto posto, defendemos a instituição da pedagogia da não indiferença. Parece-nos uma forma de reagir às dificuldades reais que se apresentam ao docente que quer alterações de fundo nas relações de ensino, por ele, mediadas. Se ele as quer, deve procurar produzi-las por meio de escolha intencional de atividades promotoras dessa aprendizagem diferenciada. E frente às dificuldades do percurso, tomar decisões que não penalizem os estudantes pela indiferença ao seu fracasso, justificado pelo compromisso com uma determinada concepção de qualidade de ensino e pela necessidade de fazê-los competentes para competir no mercado de trabalho.

A avaliação, por ser uma das categorias mais difíceis de se alterar, merece atenção

especial, notadamente, frente ao fenômeno de democratização do acesso ao ensino que tem invariavelmente nos levado a indagar-se é possível para nossa realidade social garantir, simultaneamente aumento na quantidade de alunos que têm acesso ao ensino superior e qualidade do ensino ministrado.

Pensar uma forma de organização escolar, que inclua, de fato, os estudantes, está a exigir uma pedagogia da não indiferença. Que conduza os professores a pensarem mediações que não desconsiderem os capitais culturais desigualmente distribuídos e que desafiem os docentes a construir alternativas metodológicas mais fiéis aos processos de trabalho reais que esperam os egressos dos cursos superiores.

Os respondentes desse estudo evidenciam sensibilidade para enfrentar a complexidade do problema. Apresentam importantes sugestões para promover mudanças na sala de aula nas diferentes categorias que compõem o trabalho pedagógico. Assim se manifestam, transitando com desenvoltura entre as diferentes categorias: objetivos, seleção de conteúdos, formas de avaliação, formas de mediação pedagógica:

3.3.1. Em relação aos processos de avaliação:

- *É partir sempre daquilo que o aluno sabe e fazê-lo alcançar novos patamares de conhecimento, sem, com isso, diminuir muito as exigências.*

3.3.2. Em relação ao conjunto professor/aluno/conhecimento

- *O foco passa a ser o aluno como centro de seu aprendizado num processo de construção de conhecimento e não de simples receptáculo de informações. A questão principal de reflexão me parece deslocar o professor de seu eixo central como detentor de um saber (ou de saberes) levando-o a horizontalizar mais a relação com o aluno e com o processo de aprendizado. Cada um tem um papel*

fundamental que deve ser redefinido. Mudam-se os conceitos de conteúdo, de metodologia e de avaliação nessa perspectiva.

- *Tenho trabalhado com subgrupos podendo visualizar, cada um em suas atividades, num contexto menor e permitindo ao grupo uma interação mais ativa em relação à participação, cooperação, intercâmbio de idéias, sentimentos e atitudes e na prática isto é muito enriquecedor.*
- *Que o professor compreenda que o seu trabalho deverá ser desenvolvido pela dialética, pela ação e reação entre a diversidade que os educandos têm para construir seus conhecimentos. Entender a interdisciplinaridade como um elemento educacional importante, transformando o currículo num diálogo de contribuição entre as disciplinas, facilitando o nascimento de uma relação dialógica de professor-aluno mediante diversos objetos de conhecimento num percurso de construção mútua, partilhada e solidária, onde a sensibilidade e a ciência se completem.*

3.3.3. Em relação às ênfases do processo de problematização dos conteúdos e da seleção dos espaços e formas de aprendizagem

- *Considerar o significado e sentido da arte como uma das possibilidades de transformação da realidade em obra, ampliando os modos de ver, sentir e atuar no mundo e a necessidade de sua presença no processo de educação em todos os níveis.*
- *Quem é que, a partir de um olhar cultural sobre o Brasil, tem o “direito” de aprender em nossa sociedade? O ato de aprender também nos leva inexoravelmente ao movimento de construir o conhecimento, o que nos leva a outra pergunta: quem é que têm o*

direito de produzir conhecimento novo e de valor social em nosso país?

Nossos professores não estão preparados para ensinar alunos a aprender na medida em que também não sabem, ou não querem, aprender: o desejo por cursos de “reciclagem” ou por um aprendizado tecnicista sobre educação mostra bem a falta de autonomia que esse profissional apresenta em nosso país. (grifos nossos)

- *A interdisciplinaridade apresentou-se na minha formação como uma realidade da área de conhecimento, dada à complexidade de como ela se constitui. Pois, trata-se de um saber que tem História, de um fazer que se situa num determinado lugar geográfico, de uma forma de produção que utiliza recursos materiais e técnicos que fazem parte de um determinado meio cultural e do desenvolvimento de atitudes de trabalho reveladoras de uma visão e de uma atuação no mundo bastante particular.*
- *A interdisciplinaridade só acontece com força se houver um projeto da escola.*

Não há como negar que transformações na sala de aula são necessárias, mas elas dependem também da existência de condições objetivas de trabalho para o docente planejar e implementar práticas pedagógicas diferenciadas. Há limites claros para avanços, pois a ‘forma’ escola existente não favorece a integração das pessoas, a cooperação, o trabalho coletivo. Há dificuldades ainda pela forte pressão do mercado para que o utilitarismo dos saberes seja mantido. Persiste ainda o distanciamento do processo de formação da vida. Ainda não se toma o trabalho como princípio educativo e isso compromete a concretude do processo de ensino deixando que se lhe escape o sabor, indispensável para manter a motivação dos estudantes.

Há obstáculos importantes para a mediação pedagógica diferenciada que não se resolvem apenas por meio de capacitação dos docentes. É preciso admitir que não podemos mais nos satisfazer com a visão da ponta do *iceberg*.

3.3.4. Em relação ao professor como profissional da mediação

- *O papel do PROFESSOR é de formador, um condutor da formação pessoal e social do aluno, pois tem poder de transformar ou confirmar visões de mundo, conceitos e valores.*
- *O professor deve ser um debatedor, um orientador de caminhos, de leituras, deve despertar no estudante o gosto pelo estudo, pela pesquisa e, sobretudo, ser o grande interlocutor do aluno. A aula é um espaço para reflexão de ambos – docente e discente – que podem, dependendo da situação, pesquisar juntos, buscar novos instrumentos de trabalho, novas técnicas, construir o conhecimento, aprender juntos, descobrir novidades. Entretanto, o professor não pode, com isso, diminuir a sua responsabilidade na condução do processo escolar.*
- *o professor deverá mostrar sua visão de mundo e de homem como também sua bagagem cultural, moral, intelectual e emocional abertamente. Educação não se faz só e é também educar-se. É interação, somar e dividir experiências, conhecimento. Um conhecimento liberto do poder autoritário transpondo os limites tradicionais, onde haja estudos e especulação em busca de alcançar a verdade além das aparências. Deverá se levar em conta a liberdade de pensamento, de expressão, da dignidade humana, onde o conhecimento possa iluminar o desenvolvimento intelectual, sensível, ético e estético do homem buscando a paz e a justiça na convivência social. Assim estaremos aprendendo a aprender.*

As dificuldades para concretizar o discurso crítico da escola esbarram na dificuldade de se apostar em metodologias mais ativas e horizontalizadas devidamente mediadas pelo docente

que ao tomar decisões revela suas concepções, seus valores.

Fugir da pedagogia da resposta pronta e definitiva é condição decisiva para empreender projetos pedagógicos inovadores e críticos. E isto inclui retirar a avaliação dos moldes atuais que aprisionam sua potencialidade educativa.

De qualquer forma, conceber uma outra forma de organização do trabalho pedagógico implica reconhecer a heterogeneidade de nossos estudantes em suas condições de entrada na escola, e não ficarmos indiferentes a isso em nome de uma avaliação comprometida com uma concepção de qualidade abstratamente definida. E interessada em classificar, comparar, punir, controlar e excluir simplesmente. Assim sendo a mediação pedagógica realizada assume a face do projeto histórico que encarnamos. É necessário manter a coerência com as escolhas que fazemos para evitar que o discurso que professamos caia no descrédito. Mais do que nunca é necessário compreendermos que as mediações que fizermos devem nos aproximar mais e mais da concepção de Homem que julgamos indispensável para produzir uma realidade social que nos devolva a esperança.

Atuar nesse campo de forma conseqüente é assumir a necessidade de auto-organização. A busca de alianças, de cumplicidades é imposterável dado o tamanho das forças hegemônicas que definem hoje por onde andam as reformas educacionais. Ser ingênuo nessa hora é, no mínimo, irresponsabilidade cívica diante do futuro.

3.4 Quando a avaliação externa rouba a cena: o álibi para a usurpação do currículo

Como pudemos verificar, os professores da área insistem em afirmar que a formação universitária de qualidade ultrapassa a base utilitarista dos saberes. Ao se posicionarem, somam-se às vozes que denunciam a estreiteza da racionalidade técnico-linear que tem impregnado as dinâmicas curriculares que ainda caracterizam a base dos cursos de graduação. Se há concordância no campo discursivo da relevância desses

outros saberes para a formação de qualidade, há nítida desconsideração da exploração desses atributos nos processos de avaliação externa que têm sido usados pelo MEC para supostamente produzir qualidade no ensino superior. Obviamente a presença da contradição se confirma se considerarmos a força indutora da avaliação nos processos de formação. A ausência dessas qualidades nos chamados “provões” ajuda a consagrar uma certa hierarquização dos saberes. Insinua, de uma forma nem sempre sutil, quais aspectos merecem ser priorizados nos processos de decisão curricular especialmente no campo da seleção dos conteúdos. Interessante notar que a área de Artes, pela sua própria especificidade e, quem sabe, baixa valorização mercadológica, não tem despertado interesse nos propositores dos exames nacionais. A crítica dos professores é severa em relação à questão. Simultaneamente, denunciam a insuficiência dos Exames Nacionais para dar conta da complexidade dos saberes envolvidos na formação deste profissional.

- *O impacto do “provão” é negativo. Não tem o menor sentido avaliar um curso de Artes, que exigiria uma aproximação com as obras produzidas e os processos de trabalho, através de rápidas visitas ou avaliações quantitativas.*
- *A Arte como área da cultura é ainda considerada como algo de segundo plano, não fazendo parte das necessidades fundamentais das pessoas e sem qualquer relevância nas políticas educacionais neoliberais. Acho que, por esse motivo, não tem sido avaliada pelo “provão” e tem merecido um olhar condescendente nas visitas de inspeção, quando elas são realizadas. Se por um lado, essa desvalorização pode ser um problema de estrutura da nossa cultura oficial, por outro pode significar um espaço aberto à realização de programas e ações realmente transformadores.*
- *O impacto das políticas de avaliação externa em minha área tem sido nulas: da mesma forma como não há grande*

valorização social ou um entendimento de que a área de Artes tenha um conteúdo de conhecimento legítimo não houve sequer o desejo de iniciar avaliações como a do “provão” nos curso de Artes Plásticas. Alguns dizem da impossibilidade de tal avaliação, já que seria impossível criar uma prova de pintura, outra de escultura, etc.

- *O ponto mais crítico é a inserção da arte na Universidade dentro dos moldes de pensamento adequados às ciências exatas. O pensamento artístico não opera por esses parâmetros, por mais que possa haver trocas e interdisciplinaridade. Muitas vezes se chega ao absurdo, e o que acaba ocorrendo, é a justificação de trabalhos artisticamente primários por um discurso fictício, mas conforme aos padrões acadêmicos adequados a outras áreas do conhecimento.*
- *É incrível, como algumas pessoas que se dizem responsáveis e estão no comando de órgãos educacionais “não percebem” quais são/serão as consequências sociais de seus atos.*

Reconhecemos que estamos num dilema ético: ensinar para o mercado ou para a vida. Cremos na possibilidade de superarmos este olhar maniqueísta e para tal defendemos a necessidade de o educador proceder uma nova leitura da realidade socio-econômica e ampliar sua visão de mercado (restritiva, cerceadora, excludente, especializada e tecnicista) para uma visão de mundo do trabalho, alargando a consciência dos verdadeiros desafios que se apresentam ao ensino superior de qualidade. A formação universitária tem sua especificidade: trata-se de trabalhar com adultos interessados em definir seu futuro pessoal e profissional. Espera-se que estabeleçam relações maduras com o conhecimento, com o processo de descoberta de significados para o que vai se caracterizar como seu quefazer cotidiano. Logo, espera-se que desenvolvam o gosto pelo aprender/ estudar reconhecendo sua utilidade e sua

aplicabilidade futura. Neste nível de ensino não faz sentido estudar para a prova ou para provar ao professor. Menos ainda estudar ou ensinar para o “provão” cujos limites éticos, políticos e inclusive técnicos vêm sendo sobejamente denunciados.

Não podemos observar com passividade a usurpação que os Exames Nacionais fazem no campo curricular, ferindo de morte projetos pedagógicos comprometidos com uma formação cidadã e crítica. Enfrentar essa realidade uma vez mais nos convida à reflexão e ao questionamento dos determinantes que justificam as reformas educacionais contemporâneas. Só assim, recuperaremos a lucidez profissional e humana para agir em conformidade com os valores que prezamos.

Considerações finais

O momento de incerteza social, a insegurança diante da vida que se altera velozmente não pode nos imobilizar diante da complexidade de nossa tarefa de formar profissionais para este mundo. A insistência em olhar a realidade a partir de um único referencial pode nos induzir ao erro, à cegueira tomada como álibi.

A inserção no mundo do trabalho contemporâneo rejeita profissionais que padecem da doença das respostas prontas. Se os problemas mudam constantemente, de que nos servirá ensinar certezas? Como criar soluções alternativas, originais se paira sobre nós um modelo de avaliação cerceador da nova capacidade inventiva, um modelo de avaliação que determina de forma prescritiva os remédios para a educação de qualidade, mas que se recusa a olhar com propriedade os resultados da ação e as mudanças que ocorrem em seu entorno? Um remédio amargo que deve ser engolido sem que se analisem suas iatrogenias.

A avaliação pode vir a ser instrumento importante de qualificação da formação universitária se reconhecermos sua força indutora de mudanças e não transigirmos nos aspectos que fazem dela um elemento evidenciador do projeto

pedagógico que defendemos. Tomar a avaliação em nossas mãos para reafirmar valores que contribuam para a formação cidadã não é tarefa fácil nas atuais reformas educacionais, mas, ficar indiferente aos impactos que essa omissão ocasiona, indubitavelmente, desconfortará os educadores comprometidos com o futuro das novas gerações. Tomar um caminho ou outro pode fazer toda a diferença. A escolha nos pertence. E suas conseqüências também.

Referências

- ANASTASIOU, Lea **Processos de ensinagem na universidade** Petrópolis:Vozes, 2003.
- BORDIEU, Pierre & CHAMGAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In Catani, A. & Nogueira, M.A.(orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- COELHO, Ildeo . Ensino, pesquisa e a formação de estudantes e professores Série Acadêmica PUC - Campinas nº 14, Campinas, 2004.
- DIAS SOBRINHO, José. Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade: tendências e tensões na educação superior. **Avaliação**. Ano 7, v.7,nº1, mar 2002.
- FREITAS, Luiz C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- GIMENO, Sacristán J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- KUENZER, Acácia Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In Castanho, M.E. & Castanho, S. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.
- MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. EDUFRRN, 1999.
- RIOS, Terezinha. A questão das competências na formação universitária. Palestra realizada na PUC-Campinas, maio 2003.
- RISTOFF, Dilvo I. O Exame Nacional de Curso e a Avaliação Institucional in: DIAS SOBRINHO, J. & RISTOFF, D. I.(orgs.) **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.
- SANTOS, Boaventura S. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, L.H. et al (org) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SORDI, Mara R. L. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: Villas Boas, B. M. F. (org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2002.
- SORDI, Mara R. L. Relatório técnico de pesquisa. PUC-Campinas, 2001.
- SORDI, Mara R. L. Relatório técnico de pesquisa. PUC-Campinas, 2002.
- TORRES SANTOMÈ, J. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.