

A AVALIAÇÃO E SEU POTENCIAL INOVADOR NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO NA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

THE EVALUATION AND ITS INNOVATIVE POTENTIAL IN THE EDUCATION PROCESSES IN THE AREA OF APPLIED SOCIAL SCIENCES

Mara Regina Lemes De SORDI¹

RESUMO

Esse estudo sistematiza as principais idéias sobre os desafios da formação universitária trazidas por pesquisadores atuantes na área de Ciências Sociais Aplicadas e que constituem-se em referências tanto no campo profissional quanto do ensino. Extraíu-se de seus discursos aspectos ligados ao campo da avaliação da aprendizagem que se constitui em peça crucial nos processos de inovação do ensino de graduação.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Organização do Trabalho Pedagógico; Gestão Universitária; Projeto Pedagógico; Ensino Superior.

ABSTRACT

The present study systemizes the main ideas about the higher education challenges, which were brought out by researches working in the Applied Social Sciences Area. Such ideas are considered references in the professional and teaching fields. From the researches' speech, our study took the aspects related to the learning evaluation, which is a decisive piece in the innovation processes of the graduation teaching.

Key Words: *Learning Evaluation, Pedagogical Work Organization, University Management, Pedagogic Project, Higher Education.*

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

Introdução

Hoje, os novos tempos reclamam por uma pedagogia que leve o aluno a formular perguntas, a levantar hipóteses, a ter a dúvida epistemológica como princípio norteador de suas decisões no campo profissional e pessoal. Poderá a avaliação da aprendizagem ficar imune a estas mudanças? A resposta apresenta certa obviedade, mas também nos faz refletir sobre as dificuldades que experimentamos quando tentamos reconfigurar nossas práticas avaliatórias dentro dessa nova perspectiva. As dificuldades sequer se restringem à avaliação, pois, na verdade, esta só pode ser entendida e repensada no conjunto de categorias que compõe a organização do trabalho pedagógico.

Planejar mudanças – seja na dinâmica curricular dos cursos de graduação, seja na forma de trabalhar os saberes curriculares na contemporaneidade – requer um olhar para o futuro, interrogando-o, desafiando-o, antecipando o que ainda não existe, verdadeiro ensaio de prospecção. Um movimento que reúne risco e possibilidade.

Todo processo de mudança deve ser cuidado para se constituir em um círculo virtuoso, que suporta as retroações positivas e negativas, explicadas pela tensão entre a absorção pela cultura organizacional (*culture sucks*) e o chamado pelo futuro (*future pulls*) (PINEDO, 2002).

O professor precisa entender as razões para um pensar e agir pedagógicos diferenciados em tempos de mudanças sociais aceleradas. Assim, quando a inovação curricular ocorre para fazer acontecer um projeto pedagógico politicamente interessado em formar para a emancipação, para a criticidade, isto requer do grupo de professores uma ação planejada para gerenciar o processo de mudança, para dar apoio à transformação ambicionada. Para ‘cuidar’ do projeto que foi gestado e, artesanalmente, construí-lo na incerteza e no enfrentamento das contradições historicamente dadas.

Por outro lado, nem só de professores se alimenta um projeto. Há a presença e participação

de outros atores que igualmente precisam sintonizar-se com o espírito do projeto inovador, criador de uma nova possibilidade de futuro. Alunos, gestores, funcionários, comunidade externa devem exercitar-se e fundamentar-se para agirem em conformidade com os novos pressupostos e isso tem se mostrado muito perturbador para todos. Trata-se de viver uma desaprendizagem de seus ofícios, um desaparego de suas certezas, um estranhamento das lógicas anteriores para poderem produzir uma nova realidade de ensino.

A avaliação promove a compreensão da distância entre o pretendido e o executado, a captura das lacunas, das ausências, das contradições existentes. Verdadeiro exercício de reflexão sobre as decisões do passado, seus impactos no presente e as possibilidades de novas opções que engendram um futuro mais promissor em termos de resultados educacionais mais densos e socialmente relevantes.

Há, no entanto, a necessidade de um suporte técnico-político para que todos se aventurem a aprender-fazendo aquilo que desconhecem, mas que pressentem ser inadiável frente aos desafios de uma sociedade submetida a processos de mudanças aceleradas.

Construir qualidade no ensino superior é uma decisão que envolve atividades dinâmicas e estáticas. Mudar tudo sem refletir sobre as razões da mudança pode se converter em trefismo. Por isso é preciso planejar também o tempo da reflexão, e redefinir o que se considera como perda de tempo em educação. Um projeto pedagógico que pretende a transformação reclama por uma comunidade interna reflexiva. Disposta a pensar e repensar o cotidiano. E sensível às novas racionais que devem dar objetivação ao processo de tomada de decisão. A avaliação de um projeto, e em um projeto, deve gerar conseqüências visíveis para romper com a desgastada idéia de projeto a serviço da burocracia.

A noção de projeto em seu sentido mais profundo é o que o sujeito faz. No caso do projeto

educativo, este sujeito é coletivo. Pistrak (1981) nos auxilia a entender a importância da auto-organização para ampliar as possibilidades de o sujeito coletivo promover mudanças concretas. É através das decisões e ações do(s) sujeito(s) que realiza(m) o projeto que se desvenda e se autoriza a construção da realidade desejada. O sujeito proativo gera o que ainda não existe.

Neste estudo, nosso foco é a visão dos educadores da área de Ciências Sociais Aplicadas sobre os desafios que o futuro coloca para a formação universitária. Com isso, pretendemos problematizar como tem se organizado os processos de ensino na área de modo a possibilitar uma formação que permita ao profissional ser sujeito crítico de seu tempo e ator nas mudanças sociais inadiáveis. Insistiremos na idéia de uma organização diferenciada dos elementos que compõem a aula com um olhar especial para a **categoria avaliação**.

A partir dos depoimentos coletados por meio de entrevistas obtidas, direta ou virtualmente, estabelecemos relações apresentadas nas seguintes categorias que sustentarão o eixo de nossa reflexão doravante:

I. Professor: profissional da mediação x organização do trabalho pedagógico;

II. Avaliação: saindo do exame dos conteúdos para a qualidade social;

III. O estudante universitário real e o desejado x o problema da qualidade do ensino.

Entendendo as Razões Para um Agir Pedagógico Diferenciado em Tempos de Mudanças Sociais Aceleradas

A aula universitária vem sendo objeto de severas críticas atualmente quando se questiona qual deveria ser exatamente o papel do Ensino Superior. Encontra-se a universidade no meio de uma crise de grandes proporções, onde se interroga sua identidade, sua utilidade e sua própria legitimidade enquanto espaço privilegiado de produção e disseminação do saber. Boaventura

Santos fala-nos da necessidade de se repensar uma idéia de universidade, abrindo campo para contestar o atual modelo, buscando construir uma universidade de idéias (1995).

Tomando como referência as já decantadas alterações do mundo do trabalho, que anunciam uma formação orientada por novos padrões de competências, nos quais parece não mais fazer sentido um ensino enciclopédico, reiterativo e cerceador da curiosidade epistemológica e, por conseguinte, inibidor de pensamentos críticos e criativos dos egressos, cabe indagar como a universidade se posicionará frente aos desafios da contemporaneidade.

O mercado tem sido chamado para regular os saberes necessários pôr meio das avaliações formais e oficiais, que definem os eixos norteadores dos cursos. Esta dependência unilateral do mercado esvazia o sentido do ensino universitário, tira-lhe a relevância social.

Isto precisa ser contestado se quisermos de fato uma formação de qualidade. E qualidade é uma condição que não é facultativa, a educação superior deve ser de qualidade sempre. Resta que esclareçamos de que qualidade estamos falando e para quem estamos construindo um ensino de qualidade. O desafio que a realidade nos coloca exige que saibamos as razões para um pensar e agir pedagógicos diferenciados. E isso nos estimula a refletir sobre o quanto os professores universitários estão preparados para o exercício de sua tarefa que transcende a mera formação profissional, indo na direção de uma formação acadêmica que assuma sua co-responsabilidade na gestação de um novo Homem.

1. Professor: profissional da mediação x organização do trabalho pedagógico

Observa-se a imperiosidade de se explicitar a serviço de que e de quem construímos nossos objetivos de formação e, imediatamente, revisitarmos nossas práticas de avaliação em busca de sua lógica.

O professor como profissional da mediação faz escolhas no que se refere à seleção dos conteúdos e métodos que só podem contribuir para a inovação curricular, se ele não perder de vista os objetivos que pretende alcançar. (Freitas, 1995).

Hadji (2001, p. 138) afirma que: *“o professor é um mediador no momento em que organiza o meio para torná-lo eficazmente ‘ruidoso’. Sua tarefa é organizar as circunstâncias que, do ponto de vista do contexto, tornarão possível a cognição criadora”*.

Entendemos que os professores, por meio de sua forma de mediação, podem construir um trabalho pedagógico altamente eficaz, mas eles próprios terão de romper com a visão de avaliação ainda hegemônica que festeja o acerto e desaconselha o erro. Qual o espaço de intervenção que sobra para nossos professores se não se libertarem do medo de errar? O que se constitui erro está a depender dos referentes de análise de bom desempenho docente/institucional que escolhemos ou que escolhem para nós. A titularidade dessa definição precisa ser devolvida aos atores locais de uma instituição de ensino, só assim as mediações pedagógicas poderão resultar em outra concepção de qualidade de ensino.

Nossos respondentes assim se manifestam:

“a figura isolada do professor foi facilmente aniquilada pelo sistema escolar capitalista. Ele é um proletário na dinâmica capitalista – sofre a alienação de seu trabalho que é forte e agressiva, porque é a alienação do pensamento, não é porque ele lida com um bem intangível que é o conhecimento que o professor está acima das determinações da dinâmica econômica”.

“Infelizmente o professor vem sendo desautorizado na sua condição profissional pelas precárias condições de trabalho e pela lógica pragmática da produtividade que o avalia levando em conta, sua condição de respostas aos modelos externos. Reti-

ra-se dele a condição de autoria, principal capacidade de um profissional competente”.

“O professor continua insubstituível, em meio a tantas inovações tecnológicas, para preservar a dimensão humana e intersubjetiva da relação pedagógica. Por mais avançados que sejam os recursos tecnológicos, aspectos como a formação ética, o debate cultural, a troca de experiências e a orientação pessoal não podem prescindir da relação face a face entre educador e educando”.

“Temos de envolver e responsabilizar o aluno pelo seu processo de formação porque essa é uma atitude, antes de mais nada, pedagógica. Porém, o professor não pode deixar de exercer seu papel que nessa perspectiva do aprender a aprender, se transformar, passando do tradicional transmissor do conteúdo para o parceiro criativo nas proposições que sejam provocadoras para os alunos. É uma ação mais complexa e exigente, mas também mais prazerosa”.

“O professor e a escola perderam há tempos a exclusividade no processo de formação dos estudantes. Com o grande desenvolvimento das tecnologias da informação, é muito mais factível ser autodidata ou depender menos do professor do que em tempos pregressos. No entanto, o papel de orientador, de emulador e fornecedor de exemplos de postura segue inabalável para o professor”.

“O professor é o elo básico entre os jovens e a busca do conhecimento que precisam e que merecem possuir, a partir do seu próprio esforço de construção (de si próprios), com o estímulo do professor que os encaminha nessa construção”.

“Aprender a aprender... é o professor em seu repertório amplo de atuação escolar que vai dar a ênfase na forma de mediação. Poderá dar ênfase à autoridade. Poderá dar ênfase à amizade, modelo não diretivo. O

professor é o diferente, o outro, o adversário. O inimigo necessário para que se aprenda a aprender no conflito... até isso ele pode se!"

"Completar o processo de aprender a aprender é ser autônomo a ponto de trazer esse olhar externo do educador para dentro de si, tornar-se professor de si mesmo, mas eu preciso do outro que me ajude a introjetar esse professor".

"O aprender a aprender envolve também o professor. Agora ele deve ser capaz de criar as melhores situações e condições de aprendizagem numa sociedade que multiplicou os meios e espaços sociais e individuais dos conhecimentos".

Os professores têm sofrido muita pressão para dar respostas a problemas que, nem sempre, por eles 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.

Instala-se neles uma certa incerteza do que podem fazer neste estado de coisas. A avaliação dos resultados de seu trabalho pedagógico deve ser bastante circunstanciada. Uma reflexão consistente e problematizada permitirá entender os fatores limitantes ao êxito de suas mediações pedagógicas. A complexidade dos problemas a enfrentar exige uma intervenção profissional rigorosa, consentida e corajosa. Uma intervenção que leve em conta as condições objetivas de trabalho, sem as quais, as propostas de mediação pedagógica soçobram e aumentam a síndrome do mal estar docente citada por Esteves. Consciente destes fatores limitantes, impõe-se o tentar o possível dentro dos constrangimentos históricos dados. Uma mudança importante, dada a centralidade que desfruta nas atuais reformas educacionais, refere-se à avaliação da aprendizagem por seu conteúdo fortemente indutor de valores, posturas, atitudes nos sujeitos que dela participam.

2. Avaliação: saindo do exame dos conteúdos para a qualidade social

Avaliação e qualidade? Avaliação para gerar qualidade? Avaliação para medir qualidade? Avaliação para induzir um padrão de qualidade?

Tomada de forma abstrata, a palavra qualidade certamente não suscita conflitos. Mas se entendermos que este termo precisa ser conteudizado para fazer sentido, para ganhar significação, logo entraremos em campo minado. Múltiplos (des)entendimentos emergem, dificultando acordos, especialmente aqueles que arranham a lógica hegemônica. A falta de alinhamento conceitual só é possível quando o termo é tomado levemente por alguns e aceito como isento de intenção por outros tantos.

Qual a autonomia da instituição para determinar os eixos de seu projeto como parâmetros inegociáveis para orientar seu processo de crescimento e consolidação, se o padrão do certo-errado continuar imperando na lógica da avaliação que se tem imposto às instituições, definida pelo deus-mercado?

O que expressa uma boa nota no provão? O que os alunos aprenderam, as competências conquistadas em função de um determinado tipo de pergunta preocupado em 'medir' quanto se assimilou ao longo do processo educacional, independente da lógica e da complexidade do pensamento cognitivo explorado? E a formação do homem, do cidadão? A quem compete avaliar e pôr que não se deve, igualmente, prestar conta à sociedade desta dimensão reveladora de um bom projeto educativo?

2.1. A dimensão ética e social da avaliação

"O ponto crítico é para quem serve um curso? Para que o aluno venha e 'suporte' as aulas e o professor 'suporte' os alunos? Ou é um encontro para se aprender?"

Eu mudaria imediatamente: tiraria o foco do relógio e colocaria o foco no educando e em sua capacidade de agir

O cliente de um curso não é o aluno, mas a sociedade. Assim, o impacto social de um curso é a medida de sua qualidade. Educação social é, além de um modelo bonito, um modelo urgente: educar o outro, antes que ele me mate.

Necessidade de um certo consenso sobre a questão da formação, compreensão de conjunto da noção de formação... o que se quer...

Excelência para quem? sinônimo de produtividade, eficiência, rentabilidade? Uma instituição além de ser produtiva deve ter também a pertinência e praticar a justiça social.

A boa formação depende, entre outras coisas, do tempo despendido no amadurecimento intelectual que não pode ser encurtado por um processo de digestão rápida, como querem os órgãos governamentais ligados à educação.

O atrelamento da educação à função mercadológica é o ponto mais crítico. A universidade perde sua função de pólo cultural e intelectual e se transforma em formadora de profissionais que precisam tirar 'A' no provão. Esta perspectiva está vinculada a um redimensionamento do papel do Estado e seu projeto educativo. Retrocedemos na construção de um projeto educativo na constituinte de 88 e que favoreceu o embrião de experiências interessantes no campo da pedagogia universitária.

A excelência se dá quando se alia rigor acadêmico com compromisso social, estimulando a partilha e a solidariedade.

O desafio da área é de denunciar e romper com a lógica neoliberal imposta para os países em desenvolvimento. Temos de ajudar a minorar os profundos problemas da prática educativa de nosso país. As contribuições ainda se localizam no estágio da resistência”.

As falas de nossos respondentes evidenciam a feição ética e política que acompanha os processos de avaliação que conhecemos. Reforçam a impossibilidade de tentar entender sua lógica a partir apenas de sua dimensão técnica. Como escapar das ciladas da avaliação externa, acobertadas pelo discurso da eficiência, da produtividade e do respeito para com a

qualidade dos produtos educacionais (mercadorias) entregues à população (no papel de consumidor), se não examinarmos a questão com outras lentes?

Não seria o caso de nos permitirmos assumir essa atitude de indagação diante das atuais reformas educativas para mantermos viva a utopia de um projeto educacional verdadeiramente democrático?

O estudo de Madaus é esclarecedor nesse sentido. Vejamos como ele se expressa:

1. O poder dos testes e exames para afetar indivíduos, instituições, currículos é um fenômeno perceptivo: se os estudantes, professores ou administradores acreditam que os resultados de um exame são importantes, importa pouco se isso é realmente verdadeiro ou falso – o efeito é produzido pelo que os indivíduos percebem ser.

2. Quando os resultados dos testes são o único ou mesmo o árbitro parcial do futuro educacional ou das escolhas de vida, a sociedade tende a tratar o resultado dos testes como o principal objetivo da escolarização, em vez de um indicador útil do desempenho, ainda que falível.

3. Os testes transferem controle do currículo para a agência que controla o exame.

A decisão de avaliar a avaliação é questão que não pode ser subestimada pelos educadores em geral. Um instrumento de avaliação é produzido por homens a partir de opções quase sempre políticas, mas que ao serem retratadas tecnicamente, parecem ser destituídas de todas suas intencionalidades... Nesse sentido, cada vez mais é necessário esclarecer que os múltiplos níveis de avaliação (avaliação de sistemas, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem) são atravessados pelas mesmas lógicas e explicadas por interesses que estão fora da sala de aula.

O desenho dos atuais processos de avaliação do ensino superior, definido pelas reformas educacionais fortemente globalizadas,

tende a enviesar as interpretações dos atores locais do que seja um bom projeto educativo. Como se pode deduzir, isso altera os processos decisórios, especialmente aqueles praticados por gestores que se distanciam do debate com as bases e que, cegados pela visão utilitarista e pragmática de uma escola eficaz, decidem tomando por base indicadores que muitas vezes estão na contramão dos projetos pedagógicos de seus cursos. Formalmente registrados nos documentos que permanecem guardados nas gavetas, os PPP adormecem e perdem o potencial dinâmico que deveriam ter para que a transformação qualitativa dos cursos pudesse deixar de ser figura de retórica. Ressalta-se que ao assumir a dimensão ética e política que perpassa os processos avaliatórios, facilmente compreenderemos que a avaliação precisa dar conta de diagnosticar não apenas a apropriação de conteúdos, mas de examinar a qualidade social desses conteúdos. Os resultados adquirem nova feição quando se alteram os referentes de análise. Sem esforço podemos deduzir o que essa mudança de ênfase acarreta nos processos decisórios que completam o ciclo da avaliação.

2.2. A organização do trabalho pedagógico e avaliação

A escola é pensada como uma grade televisiva, cada disciplina com seu programa e até a estrutura administrativa tem dificuldades para romper. A prática docente pós-moderna consiste em perceber o paradigma vigente, ensiná-lo e dissecá-lo aos estudantes.

O professor até pode deixar o centro do palco, pode ir à platéia, mas o olhar do educando vai segui-lo, encontrá-lo e buscar sua aprovação.

No Brasil, o relógio é um meio de ensino, a idolatria da hora, da presença, do traseiro na cadeira, contabilidade dos créditos. Ninguém aprovaria um curso totalmente tutorial. Sem aula? Como aprender? Quanto aprender?

A perspectiva da interdisciplinaridade deve ser incentivada como exigência forte de

compreensão global que articule as diversas análises particulares e especializadas; mas a fragmentação é fortalecida dentro outros fatores, pelas práticas avaliativas adotadas que privilegiam rendimento em disciplinas específicas e desempenho individual.

Trabalho interdisciplinar é a coisa mais difícil do mundo, o processo foi sempre difícil e os resultados desanimadores.

O trabalho de inserção do jovem na realidade sócio-econômica, cultural e profissional em que vive também é tarefa do professor. Esta inserção promove a consciência de sua contribuição tendo como base o país em que vive. O professor pode realizar isto através de conteúdos disciplinares focados nesta realidade ampla.

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 impede que tentemos 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 e que conspiram contra uma organização curricular integrada. 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.

Interessa-nos fortalecer a tese de que a avaliação deve perder essa centralidade que tem desfrutado nas políticas públicas e ser devolvida ao conjunto de categorias constitutivos do trabalho pedagógico. Simplificar o problema da qualidade do ensino de graduação a uma questão de mero controle dos resultados, exercido via

imposição de avaliações externas é preocupante. O trabalho docente deve ser avaliado de forma contextual. A complexidade da avaliação nos lembra o risco de tomá-la como atividade mono-referencial. As conseqüências políticas são previsíveis. Observa-se, cruzando as duas categorias (mediação pedagógica x avaliação), que a organização do trabalho pedagógico promove a integração das mesmas e remete à uma visão de globalidade, sem a qual a edificação de um novo padrão de qualidade de ensino de graduação pode ficar fluída e inconsistente.

3. O estudante universitário real e o desejado e o problema da qualidade do ensino numa sociedade desigual

Um dado de realidade a ser tomado em conta pelo educador é a alteração significativa do perfil dos jovens que entram na universidade, fruto dos processos acelerados de mudança, que envolvem a sociedade dita globalizada. Segundo Balzan (1997, p.43):

Nosso calouro é bastante jovem. (...) contemporâneo da clonagem, é ele pós-homem na lua, pós- crise do petróleo, pós-guerra do Vietnã, fatos que certamente só conhece através de manuais didáticos, mas dos quais nós, professores, fomos testemunhas oculares e mesmo participantes. (...) Tal como seus colegas do Primeiro Mundo, assiste às ondas de violência que assolam as grandes Metrôpoles, participa da 'cultura de shopping' e é adepto da música ensurdecidora.

Esse estudante, em sua grande maioria, se considerarmos a explosão do ensino privado que permitiu às classes trabalhadoras o acesso à universidade (nem sempre à permanência, é verdade), em geral, revela grande familiaridade com a tecnologia, com os recursos da informática e pode, navegar sozinho pelo mundo da informação, prescindindo do **professor que só repete conceitos** prontos e cristalizados, negando a própria evolução científica e tecno-

lógica. Deriva daí, o que Sirota define como as redes paralelas de comunicação, que comumente observamos em nossas aulas universitárias, onde a monotonia da fala professoral estimula o desligamento sistemático e a dispersão da atenção dos alunos, pela ausência de um contexto de relevância que lhes permita compreender o significado daquele amontoado de informações que vai sendo despejado em suas cabeças.

A pressa de cumprir programas e a realidade de um currículo extensivo quase sempre desarticulado, muito embora aparentemente norteados por projeto pedagógico teoricamente ancorado em pressupostos da escola crítica, não têm permitido compatibilizar o tempo necessário para pensar, problematizar, identificar questões polêmicas estimulando a dúvida, principal alavanca do conhecimento, e o tempo, formal e burocraticamente definido, para que as disciplinas cumpram seus programas.

Tal panorama, como se detecta, não aparece como característica específica a nenhum curso em especial. Melhor que assim o fosse. O trabalho de desconstrução paradigmático seria facilitado. Porém, o que nos interessa nesse texto, é assumir que precisamos criar zonas de intervenção, espaços de possibilidade que venham ainda que timidamente confirmar o que Freire nos ensinou acerca da necessidade de negarmos o caráter inexorável das coisas e enfrentarmos corajosamente o nosso estar-aí no mundo.

O advento da sociedade do conhecimento afeta a estabilidade da relação professor/aluno/conhecimento. Desloca para o aluno a responsabilidade de tomar a si o compromisso com a aprendizagem significativa, a tarefa aparentemente fácil de aprender a aprender. Será possível e desejado abandonar os alunos à própria sorte numa sociedade tão assimétrica como a que estamos inseridos? Estarão os estudantes preparados para seu processo de formação?

Como ficarmos indiferentes à idéia que subjaz esse discurso que aponta para o descarte da figura do professor, precarizando sua formação,

subestimando sua importante ação mediadora, mesmo quando, paradoxalmente, avalie a eficácia da escola por meio dos resultados obtidos por alunos nos exames, devidamente explicados pelo grau de compromisso do docente com seu fazer pedagógico? A variável sócio-econômica vem gradativamente perdendo o potencial explicativo do fracasso ou sucesso dos estudantes, fazendo supor que a inclusão dos estudantes nas instituições de ensino superior associadas à meritocracia permitirá superar a desigualdade da distribuição dos capitais culturais que afeta tanto os alunos como seus professores notadamente nos cursos menos prestigiados socialmente. Vejamos como os respondentes denunciam as dificuldades concretas de lidar com o 'novo' aluno universitário, que quanto mais se sente incluído, menos identifica a exclusão que, de forma sutil, permanece à sua espreita, no selvagem mercado de trabalho globalizado.

3.1. A perspectiva social e política do despreparo

Despreparo nem sempre é dos estudantes, mas resulta da 'cultura' que vigora nos programas acadêmicos.

Os conceitos 'despreparo dos estudantes e qualidade' têm sido usados ideologicamente.

Se qualidade for entendida numa perspectiva social, o despreparo dos alunos é discutido na perspectiva da busca de construção de sentidos públicos da formação, se qualidade for tomada na perspectiva tecnicista, o trabalho é corrigir deficiências com boas técnicas ou métodos.

Discutir o conceito de formação, finalidade da educação, talvez o despreparo seja mais o resultado dos desajustes de grande parte da sociedade relativamente aos critérios estabelecidos pela burocracia.

O funil foi deslocado para dentro da universidade.

Se estamos convencidos da evidente necessidade de facultar o acesso de estudantes,

precisamos pensar e agir no sentido de encontrar meios que lhes garantam o sucesso na travessia desses estudos e não apenas em sua entrada.

Democratização do acesso não pode ser confundida com pauperização do ensino e desqualificação do saber.

O problema é que o mercado educacional tem interferido no imaginário dos estudantes e professores.

A boa formação depende, entre outras coisas, do tempo despendido no amadurecimento intelectual que não pode ser encurtado por um processo de digestão rápida, como querem os órgãos governamentais ligados à educação.

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

Parece-nos possível supor que o fracasso das classes trabalhadoras no modelo de escola existente responde ao próprio sistema. Resta refletirmos sobre a retórica da democratização do acesso ao ensino superior. Se os aceitamos, poderemos deles nos descomprometer sem constrangimentos? A avaliação, com sua falsa neutralidade, pode nos levar a cometer grandes equívocos neste campo, desistindo de mediações pedagógicas eticamente diferenciadas. E isto requer reflexão e decisão especialmente em cursos ligados à área das humanidades. O fracasso escolar efetivamente tem raízes extra-escola. Explicar tudo a partir somente do estudante é, com certeza, explicar nada.

3.2. A perspectiva técnica do despreparo

Tão ruim quanto lidar com alunos despreparados, é lidar com alunos papagaios repetidores da última moda.

Retomar conteúdos, ensinar técnicas de estudo, diminuir desnivelamentos, número de

alunos em sala de aula para promover aproximação.

Despreparado para quê? Há tensões entre expectativas e isto leva à idéia de despreparo, às vezes, os procedimentos metodológicos são pouco interessantes e sem significado para os aprendizes.

Falta de preocupação dos docentes com didática do ensino superior.

O maior despreparo é o da desorganização do pensamento no plano retórico e lógico, dificulta o compreender e estabelecer relações.

Medo e resistência para escrever e ler.

Deve existir cobranças em relação a certo padrão de qualidade, isto aumenta a produtividade e estimula o crescimento pessoal.

Nesta perspectiva técnica, observa-se a análise do despreparo avaliando-se o referente de qualidade de ensino que é tomado para dizer como deveriam os estudantes se comportar. Hoje este referencial precisa ser interrogado. O que se espera do futuro profissional ou do profissional do futuro? Destacamos a seguir algumas das qualidades apontadas pelos professores participantes de nosso estudo em relação aos egressos dos cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas. Englobamos os diferentes quesitos apontados pelos sujeitos investigados usando os pilares da educação, sobejamente discutidos:

Saber aprender

Domínio da lógica.

Capacidade de observar e compreender sistemas em funcionamento.

Cultura teórica, dialógica e que rompa com os fragmentos do conhecimento, sintonia com o que se passa na sociedade.

Não abdicar de pensar 'o cientista lotado de saber, de domínio da ciência, mas não sabe as conseqüências de seu ato, ele está deslocado de seu mundo'.

Conhecimento sólido sobre conteúdos relativos a sua especificidade.

Leitor de boa literatura.

Capaz de escrever e de se expressar oralmente.

Conhecimento de outra língua, informática e generalidades sobre economia e gestão empresarial.

Pesquisador.

Profissional 'plugado'.

Densidade de conteúdo 'só com conteúdo rigoroso é possível trabalhar com a dúvida'.

Substancial espírito crítico (formação analítica).

Saber ser

Ter sentimento.

Valorização de comportamentos éticos.

Capacidade de auto-observação e modificação de atitudes.

Cultivo de uma postura ética para o exercício profissional e de cidadania.

Independência em relação à autoridade e poder.

Comprometimento com a formação continuada.

Articulador, negociador com capacidade de inserção criativa e propositiva no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho.

Empreendedor, pro-ativo.

Exercer autonomia ancorada na consciência e clareza dos condicionantes a que estamos sujeitos individual e coletivamente.

Atento aos resultados de seu trabalho para a sociedade.

Perceber-se como construtor de sua historia pessoal e coletiva.

Saber conviver

Habilidade social de atuação cooperativa.

Abertura ao diálogo.

Consciência sobre o sentido social de sua atuação teórica e prática.

Capacidade de acolhimento, de ouvir e de correr riscos.

Criativo, flexível, inovador.

Imune ao individualismo - trabalha para e na comunidade.

Respeitar a pluralidade inerente aos ambientes profissionais.

Saber lidar com conflitos presentes e construir propostas por meio de participação coletiva.

Saber fazer

Capaz de realizar a relação teoria/prática.

Ser capaz de aplicar conhecimentos em novas situações da vida profissional.

Capacidade para lidar com tendências do mercado.

Competência pedagógica.

Isto posto podemos pressupor os desafios de rever nossa forma de organização do trabalho docente para gerar condições mais adequadas à obtenção destes traços nos novos egressos da área. Mas, se desconhecermos 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 submetida a processo de mudanças aceleradas?

3.3. A perspectiva humana do despreparo dos estudantes universitários

Eles têm um vazio emocional, pobre vida interior e vivem objetivados em coisas.

Tem a ver com história de vida, baixo capital cultural, afeta tempo de pesquisa, estudo, trabalho.

Falta de perspectiva em relação ao futuro afeta o aluno.

Muito do fracasso de nossos estudantes está ligado à 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.

Giroux destaca algumas características dos jovens da faixa etária de 18 a 25 anos dos tempos pós-modernos (1996, p.72):

Uma perda geral da fé nos discursos modernos do trabalho e da emancipação; o reconhecimento de que a indeterminação do futuro justifica lutar e viver das experiências imediatas; o reconhecimento de que o estar sem lar como condição de aleatoriedade tem substituído a segurança, se não a falsa representação do lar como fonte de conforto e segurança; uma experiência do tempo e o espaço como comprimidos e fragmentários dentro de um mundo de imagens que cada vez mais corroem a dialética da autenticidade e do universalismo.(...) Este é um mundo onde a pessoa é condenada a vagar através, dentro e entre limites múltiplos e espaços marcados pelo excesso, a diferença e uma noção vaga de sentido e de atenção.

Temos aprendido que a gestão da sala de aula deve ser tomada a sério pelo educador desejoso de formar profissionais que reúnam competências, amplas e complementares, tais como: o saber, o saber-fazer, o saber-ser e o saber-conviver com um mundo submetido a mudanças aceleradas.

Os profissionais do futuro necessitam desse gesto do educador, especialmente face aos limites perversos a que chegamos dentro do mundo globalizado, onde o emprego passou a ser objeto de desejo não consumado e cada vez mais escasso e destinado àqueles que puderem provar sua autonomia intelectual e sua competência para resolver problemas, sem desconsiderar os aspectos éticos subjacentes.

Fugir da pedagogia da resposta pronta e definitiva é condição decisiva para projetos pedagógicos inovadores e críticos. E isto inclui retirar a avaliação dos moldes atuais que aprisionam sua potencialidade educativa. Segundo Meirieu (1998, p.52):

A colocação sob tutela dos corpos exortados ou forçados a ocupar um espaço durante um tempo determinado, a colocarem-se em posição de conformidade receptiva, substitui, de certa forma as operações mentais solicitadas e a suas condições de possibilidade.(...) Assim acreditamos nas aquisições sem história, postulamos incessantemente a existência de máquinas de aprender, ocultamos eternamente o processo em benefício do produto. Esquecemos, até mesmo, a gênese de nossos próprios conhecimentos e, não lembrando mais tê-los construído, acreditamos poder transmiti-los.

O estímulo à formulação de perguntas, pelos alunos, demonstra que eles têm questões a colocar desde que lhes sejam fornecidas condições adequadas para a tomada da palavra, sem matematizar o quanto de tempo se perde ao permitir que eles falem. Cabe indagar o quanto eles aprendem quando são condenados a ouvir e a responder o já previsto. Einstein já ensinava que o processo de formulação de um problema pode ser considerado mais importante do que sua solução. Contudo vale lembrar, citando Jesus (1995, p.130), *“que um indivíduo pode não ter informação suficiente que lhe permita por questões ou pode dispor de tanta informação que não sinta necessidade de as formular”*. Porém, em ambas situações, as concepções de avaliação adotadas podem fazer diferença. Podem servir para a inclusão/exclusão, podem silenciar ou fazer falar, podem emancipar ou controlar, podem transformar ou manter o ensino nas mesmas bases anteriores e que se mostram insuficientes para gerar pessoas/profissionais capazes de enfrentar os desafios contemporâneos com um conceito alargado de competência.

Considerações Finais

Os professores da área de Ciências Sociais Aplicadas, sujeitos chamados a se manifestar neste estudo, foram unânimes em reconhecer que o paradigma da formação universitária está mudando e que é necessário repensar os atributos que adjetivam o perfil profissional necessário aos novos tempos. O estranho sentimento que atinge professores universitários, quando se encontram em plena cena pedagógica, deriva da sensação de que desconfiam que alguma coisa não caminha bem, falta alguma coisa. Somamo-nos a Meirieu quando explica com brilhantismo que falta quase nada:

O quase nada é aquilo que falta quando, pelo menos aparentemente, não falta nada: é a inexplicável, irritante, irônica insuficiência de uma totalidade completa contra a qual nada se pode dizer e que nos deixa curiosamente insatisfeitos e perplexos... Quando nada está faltando, falta algo que não é nada; falta, portanto, quase nada. Falta, apenas o essencial.

E o essencial é continuar problematizando o que seja hoje uma educação superior de qualidade social inequívoca, para cuja reflexão, a avaliação pode ser instrumento ímpar de captação e transformação da realidade. Mas, o potencial inovador que está contido na avaliação que defendemos necessária para produzir uma formação universitária de maior qualidade social se afasta daquela visão de avaliação/controle, avaliação que não avalia, apenas mede, diagnostica e julga compromissada com o ranqueamento das pessoas, dos desempenhos, das instituições. É preciso que morra essa avaliação para que a verdadeira avaliação ressurgir e possa produzir sentidos verdadeiramente significativos e socialmente relevantes.

Referências Bibliográficas

BALZAN, Newton Cesar. O papel do professor frente aos desafios de uma sociedade em processo de mudança acelerada. **Caderno de**

Textos Educação. v.2, nº 3, CCHE, UNAMA, Dezembro, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

GIROUX, Henry. Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: Castells, M. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

HADJI, Charles. **Pensar e agir a educação**: da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

JESUS, M. H.T.P. As perguntas dos alunos como meio auxiliar de ensino-aprendizagem:

contributos para uma prática auto-reflexiva. In: Alarcão, I. (org.) **Supervisão de professores e inovação educacional**. Aveiro: CIDINE, 1995.

MADAUS, G. F. The influence of testing on the currículo. In: L. N. Tanner (Ed.) **Critical Issues in Curriculum**. Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Parte I, p.83-121, Chicago: University of Chicago Press, 1988.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

PINEDO, V. **Tsunami: construindo organizações capazes de prosperar em maremotos**. São Paulo, Ed. Gente, 2002.

SIROTA, Regine. **A escola primária no cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SORDI, Mara Regina Lemes De. **Relatório técnico de pesquisa**. PUC-Campinas, 2002.