

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O DILEMA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A PRODUÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM CONSEQÜENTE

UNIVERSITY TEACHING AND THE DILEMMA OF PEDAGOGICAL TRAINING FOR THE PRODUCTION OF ASSESSMENT OF CONSEQUENT LEARNING

Mara Regina Lemes de SORDI¹

RESUMO

O texto discute a complexidade da avaliação da aprendizagem, tomando como referência o território da docência universitária, os interesses econômicos e políticos que o afetam, e introduz a reflexão sobre a necessidade de uma formação docente diferenciada que articule a avaliação à totalidade do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Trabalho Pedagógico; Avaliação; Ensino Superior; Docência Universitária.

ABSTRACT

The text discusses the complexity of the assessment of learning when taking as a reference the territory of university teaching, the economic and political interests that affect it and introducing the reflection about the need of a differentiated teacher training that articulates assessment with the totality of pedagogical work.

Keywords: *Pedagogical Work; Assessment; Higher Education; University Teaching.*

Aproximações necessárias

O desafio da formação universitária diferenciada cresce numa razão diretamente proporcional aos grandes dilemas sociais que caracterizam a sociedade contemporânea. Quanto mais os avanços tecnológicos são

tomados como signos do progresso e promessa de uma vida melhor, mais se observa o crescimento de sentimentos de desencanto e insegurança em relação ao futuro da humanidade.

Que surpresas nos aguardam nesta empreitada rumo a um futuro que parece passar ao largo de nosso poder de interferência? Muitas

¹ Docente, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP, Brasil. E-mail: <maradesordi@uol.com.br>.

são as denúncias sobre a disfuncionalidade desse progresso que tem custado muito aos homens, posto que é um progresso assentado na política das coisas, do ter em detrimento do ser. Parece-nos que isso reclama por uma tomada de posição dos educadores e, nesse sentido, cresce o compromisso social que se espera dos cursos de graduação, o que convoca o professor universitário a novas missões ampliando seu leque de preocupação para além da dimensão técnico-pedagógica. Examinemos com algum rigor essa questão.

Acreditamos que não seja impertinente assumir que nossa sociedade está doente. Bauman (2001, p.29) nos adverte que

[...] diagnosticar uma doença não é o mesmo que curá-la – esta regra vale tanto para os diagnósticos sociológicos como os médicos [...] Está doente uma sociedade que deixa de se questionar e nem poderia ser diferente - considerando que quer saiba ou não – a sociedade é autônoma e portanto suas instituições são feitas por humanos e podem ser desfeitas por humanos e que a suspensão do auto questionamento impede a consciência da autonomia , ao mesmo tempo em que promove a ilusão da heteronomia com as conseqüências fatalistas inevitáveis .

Sendo assim, nossa preocupação com os problemas de “saúde” da docência universitária em tempos tão taciturnos, depende da pronta decisão de desocultação dos sinais de sua doença, captando suas raízes, em um esforço de enxergar, para bem tratar, as evidências nem sempre tão claras, mas, nem por isso, ausentes. Como na saúde, o preço da não antecipação é também caro na educação.

Cresce o número de docentes universitários que revelam uma certa insegurança de sua “competência” para o ensinar, pela quase absoluta ausência de formação pedagógica. Premidos pelas condições objetivas de trabalho que as

instituições de ensino lhes oferecem; constrangidos pela cobrança constante de bons resultados de seus alunos nos “Provões” da vida; embaraçados pelos entraves administrativos que, via de regra, cerceiam ou desaconselham iniciativas inovadoras que abalem o instituído, experimentam um certo desconforto na condução do trabalho pedagógico, sobretudo nos processos avaliatórios das aprendizagens de seus alunos.

Para, criticamente, entendermos essa crise vivida pelos educadores e que tem conseqüências nos estudantes, precisamos buscar sua gênese e isso nos obriga a direcionar nosso olhar para fora das instituições de ensino, ou seja, para a realidade social à procura de explicações para fenômeno complexo e multifacetado. Esse esforço contribuirá, quem sabe, para que outras abordagens possam ser acionadas pelas instituições de ensino, levando a que ultrapassem o viés tecnicista que comumente caracteriza os cursos de capacitação pedagógica que concebem para seus docentes.

Gadotti entende “por sociedade de conflito aquela que conquistou o direito de falar, de dar voz ao seu grito sufocado, uma sociedade que ainda não conquistou sua liberdade, mas a possibilidade de dizer que não é livre.” (GADOTTI, 1997, p.86)

Admitamos seja essa a situação da docência universitária na atualidade. Sabemos que seu modelo não nos satisfaz, menos ainda os determinantes extraescola que o explicam. Reconhecemos as dificuldades para mudar esse estado de coisas. Mas já reconhecemos em nós algum poder para não nos conformar com esse formato. Motiva-nos a esperança de que a reflexão sobre esse estado de coisas nos devolverá as condições de enfrentar, com prudência e decência, os embates que se fazem precisos para que novos pactos de qualidade possam ser realizados, gerando impactos diferenciados, no ensino de graduação que defendemos.

Parece-nos importante recuperar a capacidade de reflexão sobre nossas ações profissionais no campo da docência, uma vez que não se dissociam de nossa forma de ver as

coisas, e sobre elas construir juízos de valor que acompanham e justificam nosso jeito peculiar de atuar e retroatuar sobre o mundo. Mas olhar e não enxergar pode ser o destino de nossas ações, se não atualizarmos as categorias de análise com que nos aproximamos do fenômeno a examinar, cuja complexidade é inegável.

Ainda que saibamos que o mundo nem sempre se curva à nossa vontade, submetido que está a um campo de forças e interesses marcadamente econômicos e com repercussões políticas sobejamente denunciadas, nada nos impede de exercer nossa teimosia na defesa de valores voltados para a emancipação dos homens.

Muitos, apressadamente, dirão da impossibilidade de resistir ao que está posto, ou advogarão que nem se apercebem de todas as mazelas que alguns teimam em denunciar numa postura que parece aos desavisados beirar a catastrofília.

Tempos difíceis estes: nem sabemos mais contra o que lutamos, dada a multiplicidade de feições que os problemas com que nos defrontamos assumem e que, curiosamente, se assemelham entre si. Parece que, quanto mais os fenômenos sociais a que assistimos mudam de aparência, mais mantêm sua semelhança em seu interior. Como já dissemos, a doença que precisamos combater começa pela disposição de resgatar a capacidade de questionamento. Não podemos nos abster do dever de examinar, confrontar, duvidar do que está posto.

Bauman nos lembra que “[...] somos talvez mais predispostos à crítica, mais assertivos e intransigentes que nossos ancestrais em sua vida cotidiana, mas nossa crítica, é, por assim dizer, desdentada, incapaz de afetar a agenda estabelecida para nossas escolhas na “política-vida”. (BAUMAN, 2003, p.31)

Sendo assim, impõe-se, como forma de luta, a recuperação da reflexão crítica associada a uma ação organizada e coletiva. Parece mister voltar a operar numa outra lógica que não a da crítica do padrão “acampamento” citada por Bauman (2003, p.31), onde os problemas são levantados, mas se sabe que logo os deixaremos

para trás, não se construindo vínculos e nem compromissos com a transformação do lugar, o qual não é nunca afetado pela nossa presença e por nossa passagem por ele num tempo/ espaço que parece negar sua historicidade.

A doença que nos acometeu também age no sentido de desregular e privatizar nossos deveres em relação à produção do bem comum. Individualmente lutamos para sobreviver e parece que essa forma de luta vem-se naturalizando

Bauman (2003, 44) questiona se

[...] quem sabe não seria um remédio manter-se como no passado, ombro a ombro e marchar unidos? Quem sabe se, caso os poderes individuais, tão frágeis e impotentes isoladamente, fossem condensados em ações e posições coletivas, poderíamos realizar em conjunto o que ninguém poderia realizar sozinho? O problema é que [...] a ação conjunta é uma tarefa assustadora, dado que as aflições mais aditivas não podem ser somadas numa causa comum. Podem ser postas lado a lado, mas não se fundirão. Pode-se dizer que desde o começo são moldadas de tal maneira que lhes faltam interfaces para combinar-se com os problemas das demais pessoas

Nossa intenção, ao iniciarmos este ensaio, trazendo à tona as contradições do mundo em que vivemos - cuja fluidez desafia nossa capacidade de entendimento dos pilares que o sustentam -, ancoram nossa forma de entender a tarefa da educação superior, de pensá-la como estratégia de resistência ao que está vigendo, pelo compromisso com a formação humana, pela superação do viés mercadológico como marca única de qualidade a que as instituições de ensino devem se submeter.

Devemos comprometer-nos com a formação de indivíduos, levando-os a reaprenderem a usar suas capacidades esquecidas e a se reapropriarem das ferramentas perdidas da cidadania, sem as quais não estarão à altura da

transformação social inadiável que surge como imperativo ético aos ainda poucos privilegiados que têm acesso à educação superior.

Isso nos remete mais do que nunca a resgatar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos cursos de graduação como eixo de nossas reflexões e a compreender que, quanto mais de cunho transformador eles forem, a eles corresponderá uma nova forma de organização do trabalho pedagógico, na qual o lugar ocupado pela avaliação precisa ser entendido, explicado e alterado. Talvez seja essa uma importante razão para darmos um “zoom” na avaliação da aprendizagem universitária, mas sem perder de vista a riqueza da visão panorâmica, que nos devolverá a visão de totalidade do fenômeno avaliativo. Isso é questão relevante.

O par dialético avaliação/objetivos e seu efeito indutor de inovações na Educação Superior: relações micro/macro

Tomar a avaliação como ponto de partida para essa reflexão justifica-se, porque essa categoria é marcante em nossa vida privada e pública. Tudo parece girar em torno da avaliação e isso nos remete ao âmbito dos referentes que elegemos para construir os juízos de valor que regem a microética de nossa vida privada e que sinalizam e marcam, de alguma forma, nossa forma de viver em sociedade.

Temos desenvolvido estudos no campo da avaliação nos últimas décadas e gradativamente fomos instigada a espreitar o fenômeno sob uma perspectiva de totalidade. A ingenuidade dos primeiros tempos levava-nos a buscar soluções para um problema cujas raízes estavam fora da sala de aula, de maneira reducionista. Ainda que tenham servido para iluminar nossas opções pedagógicas no âmbito da sala de aula e tenham tornado a ambiência da formação acadêmica mais amigável e prazerosa, olhar o problema da avaliação, sob essa ótica, desacelerou nosso processo de ruptura com os reais determinantes que fizeram essa atividade cercar-se dos vieses classificatórios, comparativos e excludentes, perpetuando a função social que lhe cabia cumprir, consoante ao projeto histórico que a gerou.

Podemos compreender o campo da avaliação como alvo de disputa ferrenha na definição das políticas públicas, de modo a exercer regulação e controle sobre o padrão de qualidade que se quer imprimir às escolas para que essas atendam aos caprichos mercadológicos. Cabe lembrar que essas mudanças econômicas, intensificadas mundialmente, implicaram reformas educacionais centradas na força da avaliação, mas não ocorreram de forma síncrona, e isso permitiu que reações fossem esboçadas. (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001)

A ausência de poder sobre essas políticas avaliatórias não impediu que resistências fossem feitas (intra, inter e extrainstitucionalmente) e isto representou conquistas significativas, pois desacelerou a volúpia da implantação do paradigma avaliatório neoliberal, permitindo reorganização das forças, negociação de novos pactos e recuperação, por parte dos setores progressistas, de alguma governabilidade sobre a situação. (FREITAS, 2002; DIAS SOBRINHO, 2005)

Nesse sentido, o que se pode observar é que, mesmo sendo submetidas a políticas de avaliação de cunho marcadamente regulatório, algumas IES, cujos projetos pedagógicos eram emancipatórios e resultado da ação coletiva de sua comunidade interna, produziram alguma contradição no campo, valendo-se do repertório acumulado. E resistiram à usurpação de seu projeto educacional. Encontraram na resistência a condição de re-existência, a reinvenção de formas alternativas para manter a qualidade social em seus processos educacionais com a preservação de seu ideário norteador. (SORDI, 2005; VARANI, 2005)

Freitas (1995) lembra-nos que a avaliação deve manter diálogo constante com seu par dialético: os objetivos. Assim não podemos dissociar a reflexão sobre a avaliação, que incide em nossas escolas, dos objetivos a que devem servir. Isso nos faz interrogar acerca da qualidade social dos objetivos que queremos promover

A concepção da avaliação como categoria descolada dos demais elementos constitutivos

da forma de organização da escola e do trabalho pedagógico serve ao fim de desviar a atenção dos educadores, estudantes, famílias, do compromisso com a aprendizagem, fazendo-os reféns dos resultados, das notas sinalizadoras dos lugares que lhes cabe ocupar, que usualmente confirmam o lugar social que já ocupam.

A motivação intrínseca que deveria potencializar as ações dos estudantes (dos docentes e das instituições) com vistas à superação de seus próprios escores em relação a um referente detentor de pertinência social, tem cedido lugar para motivadores extrínsecos, quase sempre pontualmente obtidos, sem que, para isso, se leve em conta o processo em que ocorreram e os interesses a que atendem.

Essa lógica de apego aos resultados repete-se em todos os níveis de ensino em que se pratica a avaliação, conduzindo a uma imagem de que seja esse o sentido último da avaliação.

Chamamos a atenção sobre esses aspectos para enfatizar que a mudança nos formatos avaliativos implica mudar a cultura de avaliação que temos e que foi construída para atender a fins precisos, de caráter nitidamente economicistas. As críticas que fazemos à avaliação usando a lente técnica, embora procedentes, dissimulam a perversidade dessa categoria. As conseqüências que a adoção desse modelo de análise pode gerar na vida das pessoas, quando optamos por olhar o processo sob outra perspectiva, são infinitamente maiores.

A admissão da idéia de que processos de avaliação, de qualquer natureza, são práticas eivadas de valores e interesses, e que se sobrepõem à visão da avaliação como processo neutro e dependente apenas de rigor técnico, parece hoje ser mais aceita na comunidade acadêmica.

Dias Sobrinho (2005, p.22) destaca que

[...] a avaliação tem, preponderantemente, uma função ético-política de formação de cidadãos, isto é, de expansão dos processos de emancipação social e de aprofundamento da

democracia. Esse paradigma prioriza a problematização dos sentidos, a compreensão dos processos, os procedimentos heurísticos, qualitativos e subjetivos, sem contudo deixar de considerar, de modo combinado, os procedimentos quantitativos e enfoques objetivos, isto é, estabelecendo uma aliança entre explicação e implicação [...]. A avaliação não é, então, somente derivada de uma razão pura, mas sobretudo de um pensamento constituído do relacional e do qualitativo, do movente e emergente, do imprevisível e incomensurável, do simbólico e polissêmico.

Inúmeros estudos sinalizam diferentes tipos de desconforto com a prática da avaliação, tais como a escolha de critérios, a concepção dos instrumentos, a atribuição de valor ao material produzido, a preocupação com o subjetivismo dos julgamentos, a dimensão formal/informal da avaliação, as condições objetivas de trabalho docente que obstaculizam um tratamento diferenciado aos estudantes, o medo de reprovar e o medo, maior ainda, de aprovar sem ter agregado algum conhecimento.

Têm crescido, também, estudos que abordam o fenômeno avaliativo sob uma perspectiva sociológica, política e aí as preocupações deslocam-se para o campo das desigualdades sociais e sua conversão em desigualdades escolares, para as questões do poder, as diferentes lógicas da avaliação e as relações contraditórias entre inclusão/exclusão, manutenção/eliminação, regulação/emancipação, entre outras.

A verdade é que a avaliação na formoescola que conhecemos tem pertencido ao campo do sagrado e, como tal, constituído seu corpo teórico como algo neutro, técnico, objetivo, sob a égide da visão positivista de ciência e conhecimento.

Os componentes sagrados são praticamente inalteráveis, porque

constituem a base (não só racional, como também irracional) da cultura do grupo. A tendência à inércia predomina sobre a tendência à mudança, mas a resistência adquire níveis mais dramáticos quando a mudança diz respeito aos aspectos “sagrados” da dinâmica social (os mais básicos e sustentadores, os que nutrem os símbolos de identidade do grupo com maior domínio e com maior poder). As mudanças em termos das questões “profanas” são mais exequíveis para as instituições por não romperem com a inércia. O problema dessa dicotomia é que a natureza do “sagrado” (do inalterável) nem sempre é baseada em justificativas lógicas ou racionais. A categoria dos “sagrados” sustenta-se, com frequência, de temores, presunções, rotinas, interesses disfarçados de argumento *ad hoc* (CORBETT et al. apud. ZABALZA, 2004 p.85).

Isso ajuda a entender porque qualquer tentativa de desvelar a falsidade do fenômeno avaliativo tende a ser entendida como atitude profana, “leigos, não-iniciados” diante do templo tentando infringir regras seculares (SORDI, 2003). Disso deriva a cultura de avaliação que conhecemos e tendemos a reproduzir, convencidos de que essa é a única possibilidade que se apresenta.

Essa abordagem traz hoje importantes repercussões. Advoga-se que as escolas devam rejuvenescer seus objetivos de formação defasados em relação às demandas do mercado. Mas como fazê-lo, se não mudarmos a avaliação? Mas como mudar avaliação, se não mudarmos o sentido de nossas práticas pedagógicas como um todo? Trata-se, pois, de se tentar alargar nossa capacidade de avaliar a avaliação que praticamos e sofremos, com outras categorias de análise, sem o que o desejo de formar para o futuro continuará sendo regido pôr lógicas do passado, e surpreendente será nos indignarmos com o desfecho da história.

Um olhar mais ampliado e cuidadoso sobre a avaliação permitirá enxergar a repetição e regularidade dessas lógicas e seus vieses, não apenas no que tange à aprendizagem, mas também no campo da avaliação institucional e na avaliação de sistemas. Temos, hoje, como afirmar que a avaliação da aprendizagem apenas e tão somente espelha decisões de natureza política, tomadas fora da escola, mas que repercutem nesse espaço, usando-o como legitimador e reproduzidor de uma ordem social que interessa ao processo de acumulação material.

Deriva daí a prudência ao desvelar esse intrincado processo que se vale da avaliação para classificar, rotular e submeter as pessoas, as instituições de ensino, as nações, para reconstruí-lo e utilizá-lo em favor de uma outra realidade social, mais produtora de solidariedade entre as pessoas.

Os constrangimentos à arquitetura de um processo de uma avaliação sintonizado com a formação emancipatória.

Seria de estranhar pudessem os docentes universitários formatar práticas avaliativas diferenciadas e capazes de promover uma formação comprometida com uma concepção de qualidade socialmente relevante. Teriam que ter, no mínimo, condição real para elaborar crítica sobre o trabalho pedagógico que desenvolvem, interrogando suas conseqüências. Teriam que saber usar a avaliação para se autoconhecerem, interrogarem os rumos da docência que praticam e decidirem sobre ela.

Em que pese a importância da reflexão e da autonomia como marcas de uma docência produtiva, as políticas de avaliação do trabalho docente centram-se na racionalidade técnica para selecionar indicadores de uma boa docência, e assim parece que, ao ideal de uma docência produtiva, se contrapõe a idéia de produtividade da docência universitária.

A reflexão sobre o trabalho pedagógico e suas conseqüências implica uma outra forma de gestão do tempo do professor que inclua um tempo de construção da docência universitária

[...] o caráter objetivo do trabalho do professor se organizará no *chronos* mas o caráter subjetivo e singular do seu trabalho dependerá, sem dúvida, da sua vivência do *kairos*. A qualidade da criação presente na docência, que será uma das medidas da competência dos professores, dependerá de uma vivência rica do *chronos*, que terá o seu significado no acontecimento do *kairos*. [...] O tempo de construção é um tempo de tecelagem da formação dos professores e de sua práxis. Não se trata de uma tarefa individual e solitária e sim individual e coletiva (PONCE, 2004 p.113).

Cunha (2005) lembra-nos que o professor universitário perdeu controle sobre os meios de produção de seu trabalho. Escravo da burocracia imposta pelas políticas de avaliação externas que recaem sobre seu trabalho, e submetido a um excesso de demandas complementares que lhe tomam todo o tempo livre, o docente vê esvaziar-se a essência do seu papel educativo e formador. O tempo necessário à criação e reinvenção é usurpado pelo controle central e burocrático que os gestores universitários tratam de garantir, de modo a atender às demandas do sistema de avaliação externa, que, por sua vez, os submete sem que se apercebam da relatividade de seu poder. Ou, quando o percebem, tendem a construir rotas de fuga, de evitação de problemas, optam por não arriscar qualquer ato de insubordinação que os coloque em situação de risco.

Alguns docentes, ao assumirem cargos de gestão, parecem, inclusive, esquecerem-se das críticas que faziam no antigo papel e, mais ainda, parecem não levarem em conta, contraditoriamente, a ampliação de sua margem de interferência nos rumos do ensino, da pesquisa e da extensão que querem consolidar. Tendem a rapidamente assimilar o discurso da impossibilidade, adotando um certo social conformismo (SANTOS, 2005).

Se considerarmos que a colegialidade tem sido a forma mais usual de se organizarem

os processos decisórios no ensino superior, independente da maneira diversificada como ele se estrutura, temos que considerar o importante papel que os gestores intermediários (coordenadores de cursos, departamentos, faculdades entre outros) podem exercer na ampliação de oportunidades para que a docência universitária possa ser aprimorada.

Zabalza (2004, p.94-95) lembra que esses líderes intermediários exercem duas funções: a de liderança transacional - momento em que se constituem como elo entre as cúpulas institucionais e as bases e usam o poder delegado pela instituição para garantir a disseminação de seus interesses, num processo claramente direcionado *top-down* -, e a função de liderança transformacional - quando usam o espaço de poder para transcender a gestão que se limita à estrutura e à burocracia, a fim de provocar impacto na cultura institucional para modificá-la). Devem, portanto, fazer escolhas e correr riscos, se quiserem transformar as instituições e levá-las ao desenvolvimento.

Reconhecemos que a liberdade dos gestores para usar seu poder decisório é relativa e monitorada, pois a expectativa é a de que ajam dentro do conjunto de regras existentes, para que se mantenham em equilíbrio no exercício de sua tarefa de administrar. São chamados ao poder para manter o instituído e devem conformar-se com essa margem de ação insignificante. Uma estranha sensação de "liberdade prisioneira", que para alguns chega até a ensejar sensação de conforto.

Bauman (2003, p 25) refere que "[...] ameaça mais sombria atormentava o coração dos filósofos: que as pessoas pudessem simplesmente não querer ser livres e rejeitassem a perspectiva da libertação pelas dificuldades que o exercício da liberdade pode acarretar."

Destacamos esse dilema que temos observado em nossas instituições educacionais: o tempo todo transitando entre aquilo que aspiram ser (seu PPP e o discurso sobre seus eixos) e a realidade, aquilo que conseguem ser. A liberdade de ser traz contraditoriamente o risco do ser!

Nesse embate, surge o equilíbrio maduro e prudente ou o equilíbrio fabricado à custa da omissão e do não enfrentamento.

Temos aprendido que não há possibilidades de avanços qualitativos em tempos de modernidade líquida (BAUMAN, 2001), salvo por incorporação das contradições, única forma de superação disponível.

A docência universitária que almejamos construir para gerar ensino de graduação comprometido com a qualidade social é constrangida pela natureza do processo de trabalho que tipifica a docência universitária. Cunha (2005, p.11) assim o caracteriza: “Poucas tarefas coletivas e muitas individuais o que desabilita a partilha e a construção de uma base epistemológica da profissão.”

Como viver projeto emancipatório, se não há espaços que nos permitam o encontro com os outros atores sociais que interferem na qualidade de nosso trabalho pedagógico? (SORDI; MERLIN, 2007).

O docente universitário forma-se nos espaços de trabalho em que atua e que lhe servem, complementar e simultaneamente, como territórios de ensino e de aprendizagem. Subtraídos do tempo/espaço do encontro com seus pares, a tarefa de se fazer docente e entender seu ofício é vivida solitariamente, postergando-se as grandes sínteses derivadas do e enriquecidas no trabalho coletivo.

Coelho (2005, p.74). lembra-nos que “educação, escola e trabalho docente e discente não são coisas, produtos acabados, mas acontecimentos históricos e sócio-culturais, realidades complexas e perpassadas pelas contradições sociais, em processo de permanente constituição e superação de si mesmas.”

Concordamos com o autor e isso mantém o desafio de forjar novos caminhos na direção da utopia. Assumimos utopia na perspectiva defendida por Santos (2005, p.36) “[...] um realismo desesperado de uma espera que se permite lutar pelo conteúdo da espera. Recuperar a esperança

significa, nesse contexto, alterar o estatuto da espera, tornando-a simultaneamente mais activa e menos ambígua.”.

Reconhecemos a precariedade das condições de trabalho e formação do docente universitário, especialmente daqueles atuantes em instituições privadas, que atualmente hegemonomizam a formação em nível de graduação. Ao tomarmos a avaliação como foco de análise não podemos nos desresponsabilizar de percorrer o conjunto de categorias que interfere nessa atividade. Assim, as explicações do fenômeno implicam uma noção de totalidade e a sua devolução ao conjunto de categorias do trabalho pedagógico, dentro de um determinado contexto histórico. A complexidade da avaliação contraindica seu exame a partir de uma ótica fragmentada e descontextualizada.

O lugar da avaliação da aprendizagem no território da pedagogia universitária

A metáfora do território da pedagogia universitária contempla a concepção que temos da avaliação da aprendizagem como uma categoria pertencente ao trabalho pedagógico. Situa-nos em relação ao lugar que a avaliação deve ocupar no vasto território da docência.

Sob essa perspectiva, a capacitação do docente universitário para a tarefa avaliativa implica um olhar para as microdecisões que toma, ao definir as formas de organização/condução e monitoramento da tríade ensinar-aprender-avaliar que pretende por em execução. Esse é lugar da avaliação. Nem acima, nem abaixo do ensino e da aprendizagem. Sem qualquer prerrogativa que lhe conceda o direito de usurpar a atenção dos estudantes e dos professores do processo de ensinagem conforme definição de Anastasiou e Alves (2003).

Defendemos que a docência deve ser vocacionada para a aprendizagem mais do que para o ensino, e muito menos ainda para a avaliação, especialmente se esta estiver limitada a sucessivos processos de medição de desempenhos dos estudantes, orientada pelo viés do exame (função classificatória e somativa).

Zabalza (2004, p.156) destaca que um dos dilemas vividos pelos docentes universitários é deslocar o eixo da “formação centrada no ensino” para uma “formação centrada na aprendizagem”. Esse deveria ser o foco dos processos de capacitação pedagógica: “O importante não é que se fale ou explique bem os conteúdos: o importante é como eles são entendidos, organizados e integrados em um conjunto significativo de conhecimentos e habilidades novas.”

À avaliação interessa colocar-se a serviço da aprendizagem, assistindo ao professor e aos estudantes, orientando-os formativamente a reverem seus avanços e vulnerabilidades e a construir possibilidades de superação, rumo ao alcance das competências pactuadas sob a forma do contrato pedagógico que firmaram.

A avaliação serve como bússola para que ambos se mantenham fiéis na rota que definiram. Logo, a avaliação é meio e não fim. Deve servir de pretexto para que o diálogo aconteça, baseado em evidências que espelhem como ambos (professor e aluno) se organizam para que o trabalho pedagógico expresse a intenção educativa que o sustenta.

A avaliação é um ato de comunicação, de produção de sentidos. Implica apropriação qualificada e qualificadora dos dados do processo para retomadas potentes, propulsoras do alcance dos objetivos que estão em jogo. Professores e alunos; alunos e alunos, devem viver plenamente esses momentos de formação mútua, fruto do encontro que os une com suas diferentes experiências e diferentes papéis, na construção de uma profissionalidade consciente de seus compromissos públicos. Devem tornar-se exímios na manutenção de um processo comunicacional multidimensional, plural, fruto do clima de confiança e de esperança no crescimento que a ambos segmentos desafia e enriquece. Do encontro professor-aluno e aluno-alunos com o conhecimento, nascem possibilidades infinitas de construção e produção de conhecimento.

[...] assim, o conhecimento, embora se mantenha como uma aquisição pessoal, surge das contribuições alheias e do confronto com as próprias idéias (quando já existentes) e as dos outros. Desse modo a metáfora do “diálogo” funde-se com a do “Lego” (jogo de peças que permite que construções dos mais diversos tipos, sejam desenvolvidas) (ZABALZA, 2004 p.195).

Se defendemos que o processo de avaliação deva ser contínuo e integrado ao processo de ensinagem, parece óbvio que a recuperação dos estudantes igualmente deva fazer parte do conjunto da obra. Constitui-se, portanto, um ato pedagógico - político que se coloca a serviço da inclusão real e não formal dos estudantes no processo, devendo possibilitar uma regulação proativa e não retrospectiva do processo de ensinagem.

O entendimento do lugar da avaliação no trabalho pedagógico desenvolvido por estudantes e docentes universitários sinaliza-nos uma concepção de educação e de mundo. Fala-nos das relações de poder que transitam e povoam os processos relacionais que os envolve. Fala-nos da intersubjetividade que acompanha esses processos e dá o tom da conversa, do diálogo que travam e que tem conseqüências para as quais não faz sentido alegar inocência.

Os impactos desse processo podem ser formativos, (con)formativos ou até (de)formativos. Sob esse aspecto, a avaliação e sua histórica centralidade nas práticas pedagógicas deixam marcas. Práticas democráticas devem ocupar os cenários da aprendizagem universitária e reger as relações interpessoais, inclusive, e, sobretudo, nos processos de avaliação. A territorialidade da avaliação não envolve exclusivamente o professor. Deve constituir-se processo participativo, abrigar e estimular ações protagônicas dos estudantes universitários numa atividade que a eles deve interessar como valor de uso, e não visando apenas à obtenção de uma nota.

Acreditamos que uma nova organização do trabalho pedagógico precisa nascer, fruto da ousadia de docentes universitários que não temem propor modelos contra-hegemônicos. Pela leitura clara do esgotamento das atuais formas de trabalho docente, a insistência no uso da avaliação como classificação e recurso disciplinador, subtrai dessa atividade todo seu potencial educativo, formativo e emancipatório. E, contraditoriamente, reacendem seus efeitos conformadores e até deformadores nas subjetividades dos estudantes/profissionais.

Segundo Leite (2005, p.109), “[...] a avaliação de características participativas vincula-se diretamente a uma forma de democracia forte, entendida como regime de governo que se caracteriza pela formação de uma comunidade capaz de resolver suas questões e conflitos através de uma política de participação, de autocrítica e autolegislação”

Se utilizarmos os espaços da formação para desenvolver nos estudantes o compromisso com a apropriação edificante dos saberes, certamente eles aprenderão que não podem dar-se o direito do não saber. Reconhecerão, por antecipação, que os direitos da população não podem ser desrespeitados.

As conseqüências das opções rigorosas na forma de organização do trabalho pedagógico, como se pode deduzir, extrapolam a ambiência da sala de aula, constituindo-se, por si só, também um componente da formação universitária.

A participação é componente necessário à vida cidadã. Deve ser aprendida e conquistada pelo exercício diuturno nos diferentes cenários de aprendizagem oferecidos aos estudantes. Participar desse “mutirão” social implica experimentar, em situações privilegiadas - ou seja, ainda sob alguma proteção -, o exercício da “isonomia, isegoria e isocracia”, ou seja, igualdade de direitos perante a lei, igualdade e franqueza no falar e a igualdade no poder. (LEITE, 2005 p.110). Parece desnecessário dizer que a universidade pode vir a ser o *locus* privilegiado para esse aprendizado. Isso deve constituir-se objeto de

preocupação da concepção de docência universitária que queremos firmar e não pode ser interdita pelos processos de avaliação que implementamos.

Escolhas que podemos fazer...

Pode-se dizer que o jogo da avaliação realiza-se num misto de luz e sombra. Quanto mais pensamos sobre ele, mais percebemos como precisa ser desvelado. Uma primeira ruptura corresponde ao entendimento de sua inescapável face política e a intrincada rede de interesses que o acompanha. Outro desafio é compreender e agir em conformidade com o entendimento de sua indissociação do trabalho pedagógico, sujeito assim a todas as contradições que o perpassam.

Sendo assim, quando passamos a enxergar a avaliação sob essa perspectiva, fica mais fácil entender quais as razões objetivas e subjetivas que tornam essa prática tão resistente a mudanças. Talvez porque essas mudanças desestabilizem, de alguma forma, a função social que a avaliação vem cumprindo em nossas instituições de ensino à luz dos interesses econômicos que, hoje, ainda mais marcadamente, detêm a hegemonia na definição das políticas públicas e nas reformas educacionais.

Encaminhamos nossas reflexões finais no sentido de provocar uma reação ao já reconhecido problema da falta de capacitação pedagógica dos docentes universitários. Mas depois de olhar esse fenômeno em sua inteireza e enxergar suas contradições, não podemos desconsiderar que o preenchimento desse vazio de formação pedagógica não pode ser feito levemente.

Importa discutir que tipo de capacitação deve ser providenciado para que o processo de formação universitária extrapole o mero compromisso com a dimensão profissional e que instrumentalize os docentes universitários, em especial aqueles profissionais/professores, a ampliar, por meio de suas decisões pedagógicas, a dimensão acadêmica e humana que deve recuperar sua centralidade nos projetos pedagógicos dos cursos das diferentes áreas do

conhecimento. Importa discutir o trabalho pedagógico que executam, adjetivando-o para que se tornem substantivas as mudanças propostas.

Trata-se de algo muito mais sério e profundo, que implica necessariamente a redefinição do que seja um processo de formação pedagógica de profissionais que tenham forte domínio dos conteúdos das disciplinas que se proponham a ensinar, mas, ao mesmo tempo, possuam uma cultura geral bastante ampla, pois só sujeitos assim formados serão capazes de abrir mão de seus próprios conteúdos como fins em si mesmos, trabalhando-os na direção da formação de profissionais com mentes abertas e críticas, inquiridoras e investigativas. Essa coerência deverá ser percebida nas decisões que são depois estendidas ao processo de avaliação da aprendizagem que praticarem.

As denúncias da disfuncionalidade dos processos de ensinagem universitária crescem de forma geométrica, mas as ousadias pedagógicas não se efetivam com a mesma disposição. Há uma anemia das práticas inovadoras. Qual será a gênese desse entrave?

Parece sensato provocarmos uma parada obrigatória do coletivo das escolas para refletirem sobre o sentido de seu trabalho. Alarcão (2001, p.19.) sinaliza que

[...] sendo a escola um lugar, um tempo e um contexto, sendo ela organização e vida, devendo ela espelhar um rosto de cidadania, que escola temos e que escola precisamos ter? [...] Uma coisa é certa. Urge mudá-la. Não apenas nos currículos que são ministrados, mas na organização disciplinar, pedagógica, organizacional. Nos valores e nas relações humanas que nela se vivem. É preciso repensá-la, pensando-a em contexto. Mas não basta que fiquemos apenas no pensar. Depois, é preciso agir para transformá-la.

Como educadores conhecedores dos maus usos da avaliação e conscientes de suas

repercussões observáveis e inobserváveis na vida dos estudantes, cumpre-nos tomar partido, pois saber e não agir pode nos colocar na coluna dos que ainda não sabem, mesmo quando se julgam conhecedores. Cumpre-nos assumir nosso dever de transparência e de coerência. Talvez tenha chegado a hora de sairmos da (in)dignação e passarmos a uma digna ação em prol de uma avaliação recuperadora de nossa cidadania na escola e na vida condizente com nossa concepção de educação e de mundo. (SORDI, 2005)

Para isso nos recomenda Santos (2005, p.345) a importância do resgate da utopia que, no entanto, reclama por uma outra subjetividade a que ele chama de emergente:

Esta subjetividade tem, por um lado, que se conhecer a si mesma e ao mundo através do conhecimento-emancipação, recorrendo a uma retórica dialógica e a uma lógica emancipatória; por outro lado, tem de ser capaz de conceber e desejar alternativas sociais assentes na transformação das relações de poder, em relações de autoridade partilhada e na transformação das ordens jurídicas despóticas em ordens jurídicas democráticas. Em suma, há que inventar uma subjetividade constituída pelo topos de um conhecimento prudente para uma ciência decente.

Sem a pretensão e sequer a possibilidade de apresentar receitas para uma avaliação universitária condizente com a concepção de docência necessária para enfrentar os desafios do século XXI, ocorre-nos uma última provocação: se enxergar melhor o contexto que afeta o trabalho docente universitário ilumina nossas reflexões, embora amplie nossas responsabilidades, desconfortos e paradoxalmente alimente nossas esperanças, a quem pode interessar tanto nos manter na escuridão?

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. (Org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ANASTASIOU, Lea G. C. & ALVES, Leonir P. (Org.) *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univille, 2003.
- BAUMAN, Zygmund. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001
- _____. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003
- CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de e DOURADO, Luiz F. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. *Avaliação. Campinas*, vol.6 N.4 (22), p.7-15, dez. 2001.
- COELHO, Ildeu M. A universidade, o saber e o ensino em questão In: Veiga, I.P.A. & Naves, M.L.P (Org.) *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005
- CUNHA, Maria Isabel da (Org.) *Formatos avaliativos e concepções de docência* Campinas: Autores Associados, 2005
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como instrumento da formação cidadã e desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, D. & ALMEIDA JUNIOR, V.P. *Avaliação participativa, perspectivas e desafios*. Brasília, INEP, 2005
- FREITAS, Luiz C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.
- FREITAS, Luiz C. (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.
- GADOTTI, Moacir *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 1997.
- LEITE, Denise. *Reformas universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis: Vozes, 2005
- PONCE, Branca J. O tempo na construção da docência In: ROMANOWSKI, J; MARTINS, P., JUNQUEIRA, S. (Org.) *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Anais do XII ENDIPE. Curitiba: Champagnat, 2004, v.1, p.99-114.
- SANTOS, Boaventura S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, v.1, 2005.
- SORDI, Mara R.L. A avaliação e seu potencial inovador nos processos de formação na área de ciências sociais aplicadas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 15, nov. 2003.
- SORDI, Mara R.L. Avaliação universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para a construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? In: VEIGA, I.P.A. & NAVES, M.L.P (Org.) *Currículo e avaliação na educação superior* Araraquara: Junqueira& Marin, 2005.
- SORDI, Mara R.L & MERLIN, J.R. Os espaços como categoria reveladora dos projetos pedagógicos das instituições de educação superior. In: DUARTE, C. R. ; RHEINGANTZ, P.A; AZEVEDO, G e BRONSTEIN ,L. *O lugar do projeto no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007.
- VARANI, Adriana. *Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais* Tese. Doutorado em Educação Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2005.
- ZABALZA, Miguel. A. *O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em 8/8/2008 e aceito para publicação em 9/10/2008.