

A avaliação da aprendizagem no ensino superior

Maria Isabel da Cunha¹

Resumo: O texto se propõe a fazer uma reflexão sobre a avaliação do ensino na universidade, seus condicionantes e impasses. Neste intento resgata questões pedagógicas, epistemológicas e referentes à estrutura de poder presentes na sociedade e no ensino superior. Defende a avaliação como parte de um processo que está exigindo rupturas com as formas tradicionais do ensinar e do aprender. Estabelece relações entre a possibilidade de uma avaliação de ensino na perspectiva emancipatória com os formatos avaliativos institucionais defendidos pelo Estado brasileiro que caminham na direção da lógica do controle e da produtividade.

Palavras-chave: Avaliação, Universidade, Ensino Superior

Abstract: This paper is aimed at reflecting on the evaluation of teaching at university level and its conditioning factors and impasses. With such an aim in mind, the paper ransoms questions related to pedagogy, epistemology and the power structure present in society and in higher education. The work supports the idea that evaluation is part of a process that is demanding ruptures with the traditional ways of teaching and learning. It establishes relations between the possibility of an evaluation of teaching guided by an emancipatory perspective and the institutional evaluation frameworks proposed by the Brazilian State which follow the logic of control and productivity.

Key-words: Evaluation, University, Higher Education

Entre os temas mais complexos da tarefa educativa, no dizer dos professores de todos os níveis, está a avaliação. As causas desta condição certamente são muitas e de distintas naturezas: epistemológicas, pedagógicas e provenientes da estrutura de poder. Não raras vezes esta dificuldade é analisada equivocadamente como um fator em si, sem que se percorra as variáveis que estão em jogo no processo avaliativo.

A avaliação não pode ser tratada como elemento isolado. Ela é fundamentalmente decorrente de decisões tomadas em outras instâncias e reveladora de valores anteriormente definidos.

Por algum tempo, tentou-se analisar as questões e dificuldades próprias da avaliação apenas no âmbito pedagógico, numa perspectiva tecnicista. Centravam-se os esforços no aperfeiçoamento das técnicas de elaboração de questões, especialmente as de testes objetivos. Uma significativa literatura a respeito povoava as aulas de didática e metodologia do ensino superior. Sem negar a importância da elaboração adequada deste tipo de questões, logo percebeu-se que o problema era mais amplo e requere-

ria uma leitura mais complexa. O que estava em jogo era muito mais a função da avaliação do que a sua execução. A lógica da avaliação classificatória predominava sobre a da avaliação diagnóstica, com prováveis repercussões até os tempos atuais. Lüdke e Salles, em pesquisa realizada, apontam que *as concepções de avaliação emitidas por professores universitários ainda envolvem, fundamentalmente, pontos como avaliar para a competitividade, com ênfase na memorização de conteúdos e na desvalorização de mecanismos de avaliação diferentes das tradicionais provas* (1997, p. 174).

É fato que, olhada na perspectiva da sua natureza, a avaliação está imersa numa condição pedagógica que não se resume apenas aos aspectos de tecnologia da construção de questões. A avaliação é dependente da condição pedagógica porque ela é a expressão valorativa de uma pedagogia e decorrente de um processo de ensinar e de aprender. Além disso, a avaliação da aprendizagem acontece de forma situada, numa instituição que, implícita ou explicitamente, tem um projeto político-pedagógico. Reforçam esta idéia as palavras de Luckesi (1998), para quem *a avaliação da aprendizagem adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido* (p. 85).

¹ Doutora em Educação. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Se se entende que a principal função do processo ensino-aprendizagem é a transmissão de conhecimentos acumulados historicamente, certamente desenvolver-se-á uma prática avaliativa que privilegie a memória e a reprodução. Melhor aluno será aquele capaz de repetir, com mais precisão, as informações transmitidas pelos livros e pela palavra do professor.

Esta perspectiva pedagógica tem suas bases em outra dimensão fundamental para referenciar a avaliação, que é a concepção epistemológica, isto é, a forma pela qual se entende o conhecimento. O paradigma da modernidade nos legou a perspectiva do conhecimento muito mais como produto do que como processo. Só é legitimada aquela formulação científica que é fruto da generalização, sedimentada pela lógica demonstrativa, aquilo que Boaventura Santos (1989) chama de dogmatização da ciência isto é, *de uma concepção de ciência que vê nesta o aparelho privilegiado da representação do mundo, sem outros fundamentos que não as proposições básicas sobre a coincidência entre a linguagem inequívoca da ciência e a experiência ou observação imediatas, sem outros limites que não os que resultam do estágio do desenvolvimento dos instrumentos experimentais ou lógico-dedutivos* (p. 22).

Costumamos passar para os nossos alunos, na universidade, a tradição da ciência positiva, onde as certezas são valorizadas e as dúvidas punidas. Esta tradição se manifesta em quase todas as práticas usuais de ensino aprendizagem, sendo inspiradoras, inclusive, da lógica com que são organizados os currículos. Há nela a percepção de que a teoria vem antes da prática e que esta deva ser compreendida como aplicação da primeira. Os estágios curriculares, localizados ao final dos cursos de graduação, são um exemplo significativo desta compreensão. Além disso, a dicotomização da realidade se faz pela disciplinarização do conhecimento e pela crescente valorização da especialidade, onde os conhecimentos não migram entre si e, portanto, são sempre parciais e parcializadores da prática. Trazem em si as tradicionais dicotomias entre teoria-prática, alta cultura-cultura popular, conhecimento científico-senso comum, forma-conteúdo, ciência-arte, ciências naturais-ciências sociais e tantas outras de que nos fala Boaventura Santos (1994).

Estas questões têm profundas repercussões sobre a avaliação e só compreenderemos os desafios que enfrentamos no cotidiano da prática pedagógica universitária se formos capazes de ampliar nossa reflexão, abrangendo os fundamentos de nossa ação.

Avaliar, etimologicamente, significa atribuir valor a alguma coisa e é condição própria de todo o ser humano. Entretanto, na qualidade de professores, esta atribuição de valores precisa ser refletida eticamente, ficando distante da condição mecânica e reprodutiva, que entende o conhecimento como justificado por si próprio, numa visão reprodutivista e conservadora.

Cabe a nós procurar respostas para questões como: para quê o conhecimento? Que sentido tem na vida dos estudantes? Que significado representa na sua construção profissional? Como favorece a sua cidadania?

Ao contraponto da tradicional visão do conhecimento como produto há hoje toda uma tendência de entendê-lo como processo que, mais do que armazenagem, exige do aprendiz capacidade de interpretação e ressignificação.

A crescente revolução tecnológica, cada vez mais, coloca à disposição das pessoas a informação organizada. A informatização propicia que em pequeníssimo tempo se tenha disponível uma quantidade notável de conhecimentos, armazenados ao longo da história. Esta possibilidade é, ao mesmo tempo, causa e consequência do que hoje se chama sociedade globalizada, onde, de acordo com Goergen (1998), *há uma interligação dos pontos mais remotos do globo terrestre, através de meios eletrônicos de comunicação, em tempo real. Países, comunidades, empresas e até mesmo indivíduos tornam-se completamente interdependentes* (p. 57).

Este autor, entretanto, chama a atenção para o fato de que as formas de ensinar a ciência não acompanharam a célere mudança ocorridas nas formas de produção da ciência. Mantém-se, em muitas situações, as tradicionais opções de transmissão e repetição, esperando que os alunos estoquem conceitos que correm o risco de até já estar ultrapassados, quando forem exercitar suas atividades profissionais. Longas provas que exigem do aluno horas de “decoreba” de conhecimentos absolutamente desprovidos de sentido, ainda são usuais no ensino superior. Além disso, o erro, que poderia ser um fator de novas aprendizagens, se configura como uma desconfortável situação de ameaça que, além da consequente punição pelas notas, não raras vezes é motivo de ironia e de desprestígio dos alunos frente aos demais colegas. Luckesi (op. cit.) lembra *que é a partir do erro, na prática escolar, que desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida, pois, além de ser castigado por outros, muitas vezes ele sofre ainda a autopunição* (p. 51). E o clima de culpa, castigo e medo impedem que a situação de aprendizagem seja motivo de alegria e satisfação. Muitas pesquisas já mostraram que o componente do prazer na atividade que realizam é um dos principais elementos de êxito no processo de ensinar e aprender, quer para os alunos quer para os professores.

O desafio que se coloca para o ensino universitário é, pois, fazer com que suas práticas se renovem, a fim de poder dar conta de uma nova perspectiva epistemológica, onde as habilidades de intervenção no conhecimento sejam mais valorizadas do que a capacidade de armazená-lo. Neste sentido, passa a ser importante retomar a idéia da indissociabilidade do ensino e da pesquisa como eixo da prática pedagógica.

Em outro artigo já tomei emprestado de Paoli (1986) a idéia de que, no ensino de graduação, é preciso incorpo-

rar a concepção do ensino com pesquisa. Nele, mais do que um compromisso com o produto da investigação, há uma preocupação com o processo de produção do conhecimento. De uma forma mais tradutora, eu diria que é fazer um ensino a partir da lógica da pesquisa. E como se organiza esta proposta? Inicialmente é necessário incorporar no processo ensino-aprendizagem a categoria da dúvida como algo desejável. As certezas congelam a capacidade de reflexão. Como na pesquisa, o ensino que tem a dúvida como ponto de partida, é capaz de trabalhar o conhecimento na sua provisoriidade, factível sempre de novas interpretações e acréscimos. É preciso ensinar o aluno a compreender que todo o conhecimento é uma produção histórica, produzida na contradição das relações humanas. Por mais científica que queira ser a noção a ser trabalhada, ela tem autoria (individual ou coletiva) que revela formas de ver o mundo e suas relações. Portanto nada é definitivo e na ciência não há lugar para verdades absolutas.

Outro ponto fundamental para trabalhar o ensino com pesquisa é a compreensão de que o aluno é um sujeito contextualizado histórica e culturalmente. Ele traz em si muitas matrizes conceituais, cognitivas e afetivas que são chaves no seu processo de aprendizagem do novo, o que nos leva a considerar interessante a afirmativa de Boaventura Santos (1994) quando diz que toda a aprendizagem é sempre autobiográfica. Isto é, ela sempre é construída por um sujeito específico, que ancora o novo na sua estrutura já posta, ressignificando a informação a partir de si mesmo como matriz.

Parece claro que esta concepção de aprendizagem e de conhecimento gera uma proposta avaliativa muito distinta daquela inserida na lógica tradicional da universidade. Nesse caso o que se requer é um aluno capaz de pensar, de transitar nas idéias, de interpretar a informação disponível, de construir alternativas, de dominar processos que levem à novas investigações, de desenvolver o espírito crítico e tantas outras habilidades extremamente necessárias, na ciranda das novas demandas do mundo atual.

É preciso contar, também, com um professor inquieto, que esteja disposto a fazer rupturas com a sua própria história acadêmica, normalmente marcada pela reprodução. Neste sentido o professor tem de substituir a resposta pronta que dá aos alunos pela capacidade de reconstruir com eles o conhecimento. Precisa se expor no seu próprio processo de maturação, incluindo a dúvida epistemológica como ponto nodal da sua concepção de conhecimento.

Os procedimentos avaliativos incluirão atividades em que o conhecimento acumulado é posto à disposição dos alunos, não para que estes o memorizem, mas para que demonstrem ser capazes de com ele interagir. Com certeza farão parte deste rol, pequenas investigações, observação e análise da realidade, interpretação de dados disponíveis, produção de textos, resolução de problemas construídos pelos próprios estudantes e etc.

Não se descarta, também, as tarefas avaliativas comumente chamadas de provas. Só que elas assumem um caráter distinto da lógica tradicional, propondo, em geral, questões dissertativas em que os dados podem ser consultados, exigindo-se do aluno habilidades de intervenção no

conhecimento. Até questões tipo testes podem ser utilizadas, desde que envolvam a exigência de processos mentais complexos e reconheçam o protagonismo do estudante. Tudo é uma questão de articulação entre os objetivos que se tem para o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação.

Cabe ressaltar, ainda, que a avaliação na perspectiva da produção do conhecimento, tem um sentido também de aprendizagem. É um momento privilegiado para o aluno construir possibilidades de síntese, reconhecendo a sua própria aprendizagem, para além da preocupação pragmática com a nota. Esta é uma consequência da perspectiva do ensino como produção do conhecimento e deve servir como balizadora do processo vivido. Os alunos acabam distensionando a fase avaliativa, compreendendo-a fora do espectro ameaçador que historicamente carrega consigo. As relações de poder – tão próprias da condição da avaliação – perdem a sua condição autoritária e o papel do professor é de liderança experiente, alguém que dialoga com eles sobre os objetivos alcançados e os reorienta na correção de trajetórias.

A intencionalidade do professor de encaminhar sua docência neste sentido não prescinde, porém, do reconhecimento das estruturas de poder que envolvem sua prática universitária. Estudos de vertente sociológica nos têm mostrado que a universidade é um campo de tensões que reproduz as estruturas de poder articuladas na macro-estrutura social e que estas têm profundas repercussões nas decisões pedagógicas.

Na visão de Bourdieu (1983), o espaço universitário, como lugar onde se produz ciência, é um campo social como qualquer outro e, como tal, está sujeito ao estabelecimento de relações de força e monopólios, com disputas concorrenciais para o alcance de interesses e lucros. A comunidade científica não é um espaço neutro e necessa-

A avaliação é dependente da condição pedagógica porque ela é a expressão valorativa de uma pedagogia e decorrente de um processo de ensinar e de aprender.

riamente só regido por idealismos. Ela reflete as mesmas disputas de qualquer campo social na organização capitalista da sociedade. Diz o autor que *o campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar e o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente, nesta luta, é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social* (p.122).

Esta compreensão é importante porque possibilita o entendimento de que esta luta se reproduz na universidade, enquanto ela é uma instituição que organiza e reflete os campos científicos. Daí é que decorrem os perfis diferentes dos diversos grupos de carreiras, já que os valores, em cada campo científico, podem variar. O que para cada um deles é importante são as condições que os fazem reconhecidos junto aos seus pares e para a comunidade científica mais ampla. Para alguns grupos profissionais, por exemplo, é muito importante que seus componentes detenham títulos de mestres e doutores; para outros, pode ser o sucesso como profissional liberal, reconhecido na comunidade, o que mais valha. Para alguns grupos, a capacidade de bem ensinar e se relacionar com os alunos, dá prestígio profissional; para outros, mais importante é pesquisar, ter publicações nacionais e internacionais, ficando o ensino em posição secundária.

As decisões pedagógicas – o que ensinar, como ensinar e por que ensinar e, por conseguinte, o que avaliar, como avaliar e para quê avaliar – são derivadas, em grande parte, das concepções valorativas de cada grupo profissional. A organização do currículo, a concepção de ensino, o entendimento do papel do professor e do aluno e os critérios e as finalidades da avaliação, são dependentes de arbitrários que não estão restritos ao espaço universitário e sim aos valores construídos no espaço da macroestrutura de poder presentes na sociedade. Estas foram as conclusões de estudos realizados por Cunha e Leite (1996), com base nas idéias de Bourdieu e Bernstein, que confirmaram a perspectiva de que não se pode querer entender a lógica do trabalho universitário apenas com base na teoria pedagógica e nos princípios epistemológicos, em que pese a sua importância e significado.

A constatação dessa perspectiva não pode ser motivo de uma postura passiva de parte da universidade e seus professores. O reconhecimento da realidade nunca deve ser entendido como imutável, estruturador de todas as decisões. Ao contrário, a compreensão da realidade em que vivemos, desvelando suas condições e possibilidades, devem servir para produzir maior lucidez nos processos decisórios que precisamos tomar. Os professores devem reconhecer e discutir os valores do campo científico em que se inserem e, de maneira reflexiva, encontrar alternativas de redefinição de suas práticas e valores, tornando-se sujeitos do processo que protagonizam e não apenas

reprodutores de uma ordem social arbitrária. A perspectiva dialética que preside a ação humana propicia, sempre, a possibilidade da transformação e é neste sentido que devemos entender os processos inovadores.

A crença de que a avaliação deve ter uma virtude emancipatória faz parte da luta dos que querem construir, também pela educação, uma sociedade mais democrática.

Não tem sido fácil, porém, esta empreitada. Não bastasse o peso da concepção reprodutivista que a sociedade impõem à escola e à universidade e o modelo da ciência positiva influenciando fortemente nosso comportamento docente e as formas de ensinar/aprender, atualmente enfrentamos a força da perspectiva capitalista de produtividade a formatar nossas ações acadêmicas.

Interessante é notar que, em nosso país, especialmente após o chamado processo de redemocratização das últimas duas décadas, fugiu-se da tarefa de discutir e explicitar um projeto pedagógico para as universidades, que tivesse um caráter político e social. Aquelas instituições que o fizeram não tiveram seus esforços sustentados por estímulos oficiais. Entretanto, especialmente nos últimos dez anos, desencadearam-se, de maneira bastante significativa, os processos avaliativos, acompanhando uma tendência mundial. Esta tendência fez com que, sem um projeto político pedagógico explícito, os critérios de avaliação ficassem pouco claros. Avaliar em função de que? Como não foram explicitadas as respostas para as indagações chaves - universidade para quê? para quem? qual sua finalidade? – o parâmetro de qualidade não se delineou com clareza, favorecendo a tendência tradicional, atingida pela forte onda de privilégio do mercado, própria dos tempos atuais. Não se trata de ser contra os processos de avaliação institucional, mas de analisá-los na sua concepção e trajetória.

Inicialmente o discurso pró-avaliação sustentou-se na inoperância da instituição universitária, afirmando-a pouco capaz de cumprir adequadamente sua missão. No âmbito das universidades públicas, este discurso revestiu-se de um caráter financista, tentando conquistar apoios para a pretensa “moralização” da universidade e racionalização de recursos; no espaço das instituições privadas, a linha foi a de denunciar o pouco rigor e compromisso com a qualidade profissional do egresso, necessitando medidas que “protegessem a população” dos maus profissionais.

Reforço que o propósito da análise aqui feita não é anular a importância da avaliação. As próprias comunidades universitárias, representadas pelas Associações e Sindicatos vinham, já há algum tempo, defendendo os processos avaliativos como necessários e legítimos. Reivindicavam, entretanto, um caráter pedagógico para estes processos, que respeitassem a história, os valores e a cultura universitária. Propuseram sempre que os próprios inte-

grantes das universidades fossem os artífices dos processos avaliativos, reconhecendo padrões internacionais de qualidade e a oportunidade de inserção das opiniões externas. Tudo indica que nesta perspectiva é que foi criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidade Brasileiras (PAIUB), por pressão da ANDIFES (Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), entre outras, em julho de 1993.

Guardadas as diferenças de envolvimento e compromisso em que naquele momento histórico se encontravam as universidades, a inserção neste Programa defendia que a Universidade fosse olhada de forma crítica e compreensiva, na plenitude de suas estruturas e relações internas e externas e que a característica de institucionalidade se daria na medida em que os sujeitos - professores, alunos, funcionários e outros- construíssem ativamente os processos vivenciados (Dias Sobrinho, 1996). Nesta perspectiva haveria um respeito à história, vocação e circunstância de cada Instituição e a avaliação teria um caráter pedagógico principal, em que o processo de discussão e auto-análise poderia ser o principal produto. Essa perspectiva contemplava e reforçava pontos fundamentais das reflexões sobre o tema, desenvolvida no âmbito da Associação Nacional de Docentes (ANDES), desde a década de oitenta.

O conceito de avaliação então defendido foi explicitado por Dias Sobrinho quando afirmou que *a avaliação implica um fundamentado conhecimento daquilo que interrogamos e atribuição de significados aos fatos, dados e informações que colhemos. Para além dos fatos e a partir deles, a produção dos juízos de valor. Avaliar é uma ação que não admite neutralidade. Ultrapassa as descrições objetivas e as análises de coerência interna da realidade tomada por objeto. É um processo de forte conteúdo ético, pois indaga valores e significados sociais* (p.72).

Cabe salientar porém que Cardoso, em 1991, já apontava a possibilidade da existência de duas grandes vertentes balisadoras para a avaliação universitária: a que entende qualidade como eficiência e produtividade, baseada no modelo neotaylorista e a que considera a qualidade numa perspectiva acadêmico-crítica. Defendendo esta última, diz a autora que o que é central e decisivo se situa além da mera produtividade como medida de desempenho de cada instituição, mas, diferentemente, toma como eixo norteador a capacidade de produção que responda às questões importantes para a ciência e para a sociedade.

Grego, com base nas idéias de Aoki (1986) que, por sua vez utiliza Habermas, explicita três vertentes paradigmáticas ou orientações de avaliação educacional: a

de orientação técnica, a de orientação subjetiva-interpretativa e a de orientação teórico-crítica (1997).

Vamos explorar a primeira porque aí estão localizadas as experiências principais de avaliação das IES, patrocinadas atualmente pelo MEC. Elas aliam-se à maioria dos modelos de natureza somativa que têm como valores a produtividade, a eficiência, a certeza e a predição com a básica função de controle. Nesta orientação paradigmática estariam os estudos reputacionais, conhecidos como "ranking", conduzidos por grupos externos à universidade e o uso de indicadores qualitativos, presentes nas atuais propostas de avaliação do governo brasileiro. Neste enfoque, a qualidade de uma instituição é definida como prestígio e os critérios mais importantes

na determinação deste prestígio são a produção científica e titulação do corpo docente e a qualificação do corpo discente.

Vale a pena analisar mais profundamente esta tendência avaliativa porque ela tem sido privilegiada nos tempos atuais. Na lógica do uso de indicadores quantitativos, a qualidade de um curso se mede pelos recursos educacionais, físicos, financeiros e pedagógicos da instituição. A premissa básica é de que, quanto mais titulados os docentes, melhor a qualidade de ensino. Dois indicadores principais têm sido utilizados para definir qualidade, especialmente dos cursos de graduação: a taxa de sucesso, que é a capacidade dos alunos que ingressam concluírem seus cursos em tempo hábil e o grau de participação estudantil, medido pelo grau de utilização da capacidade instalada e a velocidade de integralizar o currículo. Compara o número de alunos em tempo integral (ATT), com o número total de alunos ativos (Brasil/MEC, 1994: p.27). A eles tem se somado um terceiro e impactante indicador: o domínio de conhecimentos do aluno concluinte, medido através do Exame Nacional de Cursos.

Em que pese as distintas e significativas experiências avaliativas, realizadas pelas IES brasileiras dentro dos princípios do Programa PAIUB e levando em conta todas as limitações que estas experiências ainda evidenciavam, a partir de 1995, o Ministério de Educação começou a dar novos rumos às políticas educacionais, reforçando os mecanismos de controle pela avaliação, numa perspectiva em que o discurso modernista passou a substituir os emancipatórios. As palavras chaves passaram a ser competência, excelência e produtividade tomando, especialmente, resultados finais da produção docente e discente, negando-se a fazer a mais pura abstração das ricas cadeias de mediação e do processo histórico de sua produção que

**A crença de que a avaliação
deve ter uma virtude
emancipatória faz parte da luta
dos que querem construir,
também pela educação, uma
sociedade mais democrática.**

explicam os escores finais individuais de carga didática por professor, número de orientandos por orientador etc (Sguissardi, 1997).

Nesta lógica é que estão sendo aplicadas as medidas avaliativas prestigiadas pelo MEC e com a cobertura incondicional da mídia. O Exame Nacional de Cursos, conhecido popularmente como Provão, é o exemplo mais evidente desta política. Mas há outros. A idéia de avaliação classificatória está permeando toda a lógica ministerial e dando destaque para esta faceta na própria tradicional e reconhecida Avaliação do Programas de Pós-Graduação da CAPES.

O que se percebe, então, é que a comunidade docente, submetida aos processos de avaliação oficiais, começa a redimensionar, por forças das circunstâncias, o sentido da sua profissionalidade. Nos recortes discursivos que se consegue apreender nos diferentes espaços onde se reúnem os professores percebe-se uma nova percepção de profissionalidade, presidida pela racionalidade técnica, baseada na produtividade e competição. Em que pese o fato de manifestações de resistência, tanto individuais como grupais, estas forças não têm sido suficientes e acabam subsumidas pela ordem dominante.

O que é um processo pedagógico de sucesso para este parâmetro avaliativo? Que conhecimentos, habilidades, valores, compromissos se requer dos professores que o desenvolvem? Qual a principal tarefa da educação universitária? Que aluno se quer formar? Que lógica preside a sua formação? Que racionalidade está conformando o seu fazer? A teia em que nos vimos envolvidos leva de roldão toda a reflexão ética e valorativa, fazendo valer os interesses da produtividade, fortemente marcados pelo interesse de mercado. De cidadãos passamos a ser vistos como con-

sumidores e para isto estamos sendo conformados, inclusive na nossa professoralidade.

Paradoxalmente, porém, há um esforço na literatura internacional, para redimensionar a condição da ação docente num sentido mais autônomo e ético. Posições e contribuições como as de Apple, Stenhouse, Schön, Zeichner, Perez Gomes, Gimeno Sacristan, Nóvoa vêm se somando

aos estudos nacionais de Ludke, André, Penin, Pimenta, Bordah, Pereira, Fazenda, Balzan e tantos outros autores preocupados com uma profissionalidade reflexiva, produtora de uma profissionalidade docente emancipatória, distinta da racionalidade técnica.

**De cidadãos passamos a ser vistos
como consumidores e para isto
estamos sendo conformados, inclusive
na nossa professoralidade.**

Os saberes constitutivos da profissão docente implicam consciência, compreensão e conhecimento. Sobre estas bases é que se pode estabelecer a reflexividade e, com ela, uma perspectiva mais emancipatória da tarefa educativa, especialmente no processo de avaliação.

Aliás, cabe salientar, que a vivência desse processo atual de avaliação insitucional patrocinada pelo MEC, pode trazer a nós, docentes universitários, uma aprendizagem fundamental: reconhecer como a ação avaliativa é conformadora das pessoas e das instituições e o poder que ela tem de dar rumos arbitrários aos nossos procedimentos. Se pensarmos, num processo enriquecedor de autocrítica, que a nossa ação sobre os estudantes tem também esta força, com certeza iniciaremos aí, um processo rupturante e transformador.

É certo que não vivemos numa ilha, como nos ensinou a famosa analogia de Hemingway. Não temos como nos furtar de viver as contradições de nosso tempo. É importante reconhecer os limites que elas nos impõem mas também garimpar, entre elas, os espaços possíveis da resistência e inovação.

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. "O campo científico" In: ORTIZ, Renato (org) **Pierre Bourdieu**. Ed. Ática, 1983.
- CARDOSO, Míriam. "A avaliação da universidade: concepções e perspectivas". In: **Universidade e Sociedade**, Brasília, Vol 1, no 1, pp. 14-24, set. 1991.
- CORREIA, José Alberto, MATOS, Manuel. "Do poder à autoridade do professor: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalização docente". Seminário de Pesquisa. Universidade do Porto, 1998, mimeo.
- CUNHA Maria Isabel, LEITE, Denise. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas, Papirus, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel. "Relação ensino e pesquisa". In: VEIGA, Ilma (org.) **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, Papirus, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara, Ed. JM, 1998.
- DIAS SOBRINHO, José. "Avaliação institucional: marcos teóricos e campos políticos". **Avaliação**. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Ano I, no 1, julho/96, Brasil.
- _____. "Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa". In: SGUISSARDI, Valdemar (org.) **Avaliação universitária em questão**. Campinas. Editora Autores Associados, 1997.
- GARCIA, Carlos Marcelo. "Constantes y desafíos actuales de la profesión docente." **Revista de Educación**, no.306, 1995, pp. 205-242.
- GOERGEN, Pedro. "Ciência, sociedade e universidade". **Educação e Sociedade**, ano XIX, no.63, agosto/1998.
- GREGO, Sônia M. D. "A meta-avaliação como referencial de análise e reflexão". In: SGUISSARDI, Valdemar (org.) **Avaliação Universitária em questão**. Campinas, Editora Autores Associados, 1997.
- LEITE, Denise. "Aprendizagens do estudante universitário". In: LEITE, Denise, MOROSINI, Marília. (org.) **Universidade Futurante**. Campinas, Papirus, 1998.
- LEITE, D., BRAGA, A. M., FERNANDES, C., GENRO, M.E., FERLA, "A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna". In: MASETTO, Marcos. **Docência na universidade**. Campinas, Papirus, 1998.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez Editora, 1998, 8a edição.
- LÜDKE, Menga, SALLES, Mercedes. "A avaliação da aprendizagem na educação superior". In: LEITE, Denise, MOROSINI, Marília (org.) **Universidade Futurante**. Campinas, Papirus, 1998.
- MARTIN-MOLERO, Francisca. "La profesionalización de la docencia: entre la enseñanza y la realidad". **Revista Complutense de Educación**. Vol 2, no2, 1991, pp. 197-206.
- MOROSINI, Marília, LEITE, Denise. "Avaliação institucional como organizador qualificado". In: SGUISSARDI, Valdemar (org.) **Avaliação universitária em questão**. Campinas. Editora Autores Associados, 1997.
- MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. Campinas, Papirus, 1998.
- PAOLI, Niuvenius. **Para repensar a universidade e a pós-graduação**. Campinas. Ed. UNICAMP, 1985.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre a ciência**. Porto, Afrontamento, 1988.
- _____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, Graal, 1989.
- _____. **Pela mão de Alice, o social e o político na pós-modernidade**. Porto, Edições Afrontamento, 1994.
- SGUISSARDI, Valdemar. "Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior". In: SGUISSARDI, Valdemar (org.) **Avaliação universitária em questão**. Campinas, Editora Autores Associados, 1997.