

Formatos Avaliativos e a Construção da Docência: implicações políticas e pedagógicas¹

Maria Isabel Cunha

Resumo: No Brasil, o Ministério da Educação apostou nos processos avaliativos como capazes de trazer resultados positivos para o ensino superior, independente da discussão preliminar de um projeto político pedagógico para este grau de ensino. Esta iniciativa colocou o tema da avaliação na berlinda, ocupando espaços acadêmicos, institucionais e sindicais, incluindo os principais meios de comunicação. Em que pese o fato destes Projetos não explicitarem, com total transparência, a concepção político-pedagógica em que se baseiam, eles trazem, por si sós, concepção filosófica e epistemológica que está incidindo sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre a profissionalidade dos docentes do terceiro grau, dando novos contornos à construção da cultura universitária, gestada por professores e alunos. É preciso refletir, de forma mais sistemática e rigorosa, estes processos avaliativos, tentando verificar suas bases de sustentação, tanto numa perspectiva ampla posta no projeto social, quanto nas repercussões para a prática pedagógica, direcionando os currículos, a formação dos estudantes e o papel do professor. As idéias de Santos (1986, 1994, 2000) têm auxiliado a compreensão do tema, discutindo a relação entre emancipação e regulação como forças explicitadoras dos projetos políticos sociais.

Palavras-chave: formação de professores; avaliação institucional; universidade

Abstract: In Brazil, the Ministry of Education has been considering the evaluative processes as capable of bringing up positive results to university level education independently from any preliminary discussions related to political and pedagogical projects for this level of education. Such a move brought evaluation to the centre of discussion in academic, institutional and trade union contexts, besides the mídia. The evaluative processes do not make explicit the political and pedagogical principles that guide them although their philosophical and epistemological conceptions influence teaching/learning and the professionalizing of university teachers, giving new contours to the university cultures built by these professionals and their students. The present investigation aims at analysing, in a systematic and rigorous way, the evaluation processes that are being carried out. It makes an attempt at examining their supporting elements, from a broad perspective expressed in social projects, and their repercussions in terms of pedagogical practices that direct curricula, students' training and, mostly, teachers' roles.

Key-words: teacher training; educational evaluation; university.

As atividades de ensino e pesquisa no campo da formação de professores estão provocando a necessidade de refletir sobre a relação entre avaliação e docência que fortemente está posta no panorama educacional nesta transição de século. Percebe-se que, em que pese a existência de uma literatura contemporânea que procura redimensionar a profissionalidade docente no sentido da autonomia e da reflexão, os mecanismos oficiais que avaliam o que chamam de competência profissional centram-se, fundamentalmente, na racionalidade técnica. E, indubitavelmente, eles têm muito mais força do que os primeiros.

O mais grave de tudo, porém, é perceber o quanto é subliminar esta construção da profissionalidade e como ela invade o nosso imaginário docente e a nossa prática cotidiana, especialmente pelos mecanismos de avaliação do ensino superior brasileiro. Os questionamentos, então, afloram.

O discurso da profissionalização docente que há alguns anos começou a tomar corpo nos países desen-

volvidos, parece estar definitivamente entre os mais abordados nas discussões pedagógicas da atualidade, no Brasil. A crise que assola a educação formal tem profundas repercussões na definição do papel docente, em sua conformação e expectativas.

O professor é hoje posto em cheque principalmente pela sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época. Entre eles, talvez os mais significativos sejam: as novas tecnologias de informação, a transferência de funções da família para a escola e a lógica de produtividade e mercado que estão definindo os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea.

Historicamente o professor construiu para si, cumprindo a expectativa da sociedade, a idéia de que a sua função era ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que os mesmos representavam. O caráter pragmático e utilitário deste conhecimento poderia até ser objeto da escolarização como decorrência da construção teórica, mas não como princípio.

Os instrumentos principais que os professores utilizavam para desenvolver seu ofício eram a palavra

¹ Texto vinculado à pesquisa *Formatos avaliativos e concepção de docência* (apoio CNPq/FAPERGS).

escrita e falada. Esta continha os elementos de verdade, pois representava o discurso oficial da ciência e da cultura. A escola, além de tudo, tinha praticamente o monopólio da transmissão do conhecimento e da informação.

Estes aspectos sofreram modificação radical, especialmente na segunda metade deste século. A presença quase universal da televisão, já se generalizando agora para o computador, com recursos visuais e, recentemente, virtuais, definiram a obsolescência da exclusividade da palavra como recurso informativo. Além disso, o locus principal desta revolução comunicacional esteve distante da escola, o que a colocou em visível desvantagem no espaço cultural.

Como se isto não bastasse, a lógica capitalista da organização da sociedade começou a exigir, com maior ênfase, que a escola passasse a realizar a preparação para o trabalho, isto é, fizesse o conhecimento científico se tornar aplicável às necessidades do mercado. Correia e Matos (1998) alertam para o fato de que hoje se reconhece explicitamente a legitimidade do econômico interferir e mesmo determinar as prioridades do conhecimento científico e tecnológico, nomeadamente aquele que é distribuído pelas escolas, contribuindo para que a ciência e a tecnologia tendam a deixar de ser encaradas simbolicamente como um patrimônio da humanidade para passarem a ser consideradas um bem econômico, ou seja, como instrumento imprescindível ao aumento da competitividade nacional nos mercados internacionais (p.3).

Além disso, e talvez a principal mudança que esta perspectiva trouxe para a escola e para o trabalho docente, foi a incorporação à escola da lógica da empresa, tanto na organização do trabalho escolar como na estrutura avaliativa do aproveitamento dos alunos. A intensificação do trabalho do professor e a avaliação externa da aprendizagem dos alunos, valorizando especialmente o produto final, são exemplos tácitos deste fenômeno, interferindo na sua condição profissional.

Questões da profissionalização docente

Estas considerações têm o objetivo de indicar a dificuldade de tratar com a questão da profissionalização docente como um referencial para a compreensão de suas características e atributos, se não se tomar como pano de fundo o quadro político-econômico que lhe está definindo. A crise econômica e o avanço das políticas neoliberais tem trazido para a educação a ideologia social do mercado, dos discursos da excelência e da privatização que estão gerando novas exigências para os sistemas educativos. Suas principais características são a redução dos investimentos públicos na educação e o conse-

quente estímulo aos espaços privados; um forte controle, mesmo que indireto, sobre os sistemas escolares garantindo sua hegemonia e, ainda, a responsabilização particular das escolas sobre seu sucesso e alcance de objetivos. Como explica Angulo (1999), *dado que as exigências externas do mercado estão marcadas e são provavelmente maiores do que aquelas que as escolas tradicionalmente têm suportado, não resta outra opção senão abraçar o mercado... porque qualquer outra coisa é perda de excelência educativa, falta de qualidade, ineficiência e burocracia escolar* (p. 16).

A burocratização do trabalho docente está incluída neste panorama dentro de uma nova ordem da divisão social do trabalho, onde as decisões mais importantes da ação educativa estão a cargo de especialistas e do poder central ficando, aos professores, as tarefas de aplicação das políticas previamente definidas. Os problemas pedagógicos se transformam em problemas técnicos, cuja solução exige o concurso de pessoas especializadas, entre as quais não figuram os professores. A burocratização do trabalho facilmente encaminha para uma forma de controle também burocrático da atividade educativa.

Em geral a burocratização transparece na quantidade de tarefas complementares ao que é essencial e acabam, para fins de valorização, sendo as mais importantes na constelação de atividades. Normalmente os resultados da ação docente podem ser definidos numericamente, e a quantidade é sempre evidência de qualidade. Outro aspecto relevante é que, em geral, a burocratização anula as diferenças contextuais, não as leva em conta, minimizando as subjetividades dos indivíduos envolvidos na profissão.

É reconhecida a equação entre tomada de decisões e responsabilidade pela ação. Portanto, esta perversa divisão entre quem decide e quem executa, acaba sendo o principal efeito corrosivo da burocratização e com importantes efeitos na desprofissionalização dos professores.

O conceito de intensificação tem sido explorado atualmente, de forma significativa, por Michel Apple (1990), a partir dos estudos de Larson (1980), para caracterizar o fenômeno do aumento de carga de trabalho dos professores, comparado com o que antes realizavam. Neste, a produtividade, interpretada de forma quantitativa, torna-se uma pressão sobre os docentes, exigindo, cada vez mais, que seu tempo seja intensificado e compartimentado. Para Apple (op. cit.) esta é uma das formas mais tangíveis de corroer o processo de profissionalização entendido como uma forma de autonomia, pois o professor não mais tem tempo para qualquer atividade que provenha da sua livre iniciativa, ocupado que está com aquelas que lhe são impostas.

Hargreaves tem dado significativa atenção para a questão do tempo. Diz ele que esta dimensão, junto com as formas de trabalho e as culturas de ensino, formam três eixos básicos para analisar os desafios que estão postos atualmente para os professores. O tempo, continua o autor, *é uma dimensão que estrutura nosso trabalho, mas que, por sua vez, é estruturado por ele; [...] longe de ser uma questão banal, tanto a quantidade de tempo que dispõem o professorado quanto, em maior medida, quem controla este tempo e para que propósito, se convertem em assuntos cruciais* (1996, p.1).

É fácil perceber a relação entre intensificação e proletarização do trabalho docente. Quanto maior o controle do tempo e a intensificação de tarefas, mais se fragiliza a noção de profissionalização do magistério, levando-a à proletarização. Mariano Enguita afirma que um proletário é um trabalhador que perdeu o controle dos meios, dos objetivos e do processo de seu trabalho (1990). Se o professor é levado principalmente a realizar tarefas pré-determinadas por estruturas superiores, a concepção de autonomia, tão necessária à profissionalização, desaparece e produz uma espécie de colonização. Esta seria, especialmente, o controle das ações docentes através da intensificação das atividades. Como não há tempo para pensar e produzir seus próprios processos pedagógicos, fica mais fácil, ao professor, lançar mão dos textos já prontos, manuais elaborados e livros didáticos organizados segundo os chamados parâmetros curriculares nacionalmente definidos. Até mesmo porque o governo, com facilidade e autoridade, coloca-os à disposição dos alunos e professores. Assim, como consequência da perda da autonomia no uso do tempo, o professor perde a autonomia nas decisões de seu campo de trabalho.

Estes fenômenos têm sido estudados, especialmente no campo da sociologia, junto com outro que merece um destaque especial, pelo que representa na estrutura de poder: a crescente feminilização do magistério.

A presença feminina na profissão docente, em especial na educação infantil, é um fenômeno quase universal. Certamente esta relação histórica tem a ver com a combinação que se dá entre maternidade e catequese, tendo como referencial o objetivo da educação e da escola. Além disso, a sociedade de valores preponderantemente masculinos, fazia uma concessão ao trabalho feminino, quando se tratava de crianças e enfermos, a partir de um referencial especificamente moral. Revendo a história da atividade docente é fácil encontrar indícios de que as competências e requisitos para esta profissão estiveram ligadas a evidências de um comportamento quase puritano. Mais do que condições que levassem os alunos a aprender, as professoras tinham que demonstrar padrões tradicionais de conduta, inclusive no vestir.

Se tomarmos a estrutura de poder social, é evidente que profissões com contingentes profissionais femininos se fragilizam e ficam mais débeis na sua condição.

Torres (1991) afirma que *o professorado, ao mesmo tempo que se feminiza, sofre sobre si os efeitos de uma política de desqualificação profissional, uma expropriação de competências, similar ao que padeceram os artesãos em épocas passadas, quando foram despossuídos de seus instrumentos e formas de trabalho ao ir penetrando e impondo um mercado de produção e distribuição capitalista e o trabalho industrial em grande escala* (p. 187).

Por outro lado há uma idéia de que as mulheres são menos reivindicativas, mais adaptáveis a uma cultura de colaboração. Há autores que vão mais adiante e, como Acker, afirmam que encontram, em suas investigações, a idéia de que *como as mães, as boas professoras aceitam que o trabalho nunca se acaba* (1992, p.5). Parece ser mais presente entre as mulheres a cultura da colaboração, na expectativa de que a escola seja um ambiente tranquilo, seguro e sem conflitos. Se isto, por um lado, tem uma aparência positiva, por outro, compõem o quadro da obediência, contrária à emancipação. A submissão nunca foi parceira da autonomia, fator básico da profissionalização.

Outro fator importante para análise é o fato de que a intensificação do trabalho se soma a um processo de isolamento. O professor tem muitas tarefas individuais e poucas coletivas. Também tem pouco tempo de convívio com os colegas em ambientes interativos. Por outro lado, as instituições de ensino dificilmente se organizam em torno de um projeto pedagógico próprio, que seja o catalizador das energias grupais. E, para completar o quadro, a lógica da avaliação externa tem como objeto a ação individual, não a coletiva. Isto reforça a percepção do professor como artesão solitário, estimulando o isolamento e criando a idéia de que a autonomia significa um investimento individual.

Em que pese o fato de que esta condição proteja, muitas vezes, o trabalho do professor de forças externas, não há como não considerar que traz muitos prejuízos ao fortalecimento da base epistemológica da profissão. Não há trocas; os bons trabalhos se mantêm no anonimato; não se compatibilizam experiências e resultados que possam gerar conhecimentos e saberes que fortaleçam a profissão. Por outro lado dificilmente pode-se contribuir para possíveis correções de processo, auxiliando o professor na sua profissionalização.

Essa característica profissional tem repercussões importantes na própria carreira docente. Marcelo Garcia critica o que ele chama de carreira plana do magistério, isto é aquela que só premia os incentivos extrínsecos do

magistério e, em geral, de forma individual (cursos feitos, etapas de escolarização vencidas, trabalhos publicados etc). A última novidade, dentro desta perspectiva, é recompensar o professor pelo índice de aprovação dos alunos, sem considerar o processo.

Nenhum valor se dá às motivações intrínsecas dos professores, talvez por serem estas bem mais difíceis de aferir. Entretanto, nos seus discursos e narrativas, os docentes afirmam que o que de melhor há na sua tarefa é o convívio com os alunos; é perceber seu crescimento e as aprendizagens que realizam. São as recompensas intrínsecas e psíquicas as que mais satisfazem.

Nesse sentido a profissionalização estaria dependente da profissionalidade e esta deveria ser incentivada, envolvendo atividades de tutoria, assessoria a jovens professores, discussão e avaliação curricular e outras tarefas que incentivassem o desenvolvimento profissional. Partindo desta lógica, os incentivos intrínsecos à carreira docente poderiam ser mais coletivos, estimulando o trabalho em equipe, favorecendo grupos inovadores, fomentando experiências partilhadas e parcerias interdisciplinares ou interinstitucionais.

Atuar nesta direção seria se contrapor à lógica predominante, onde o pragmatismo é regra e a competição individual é incentivada. A racionalidade que está presente, de forma exacerbada, na organização da sociedade neoliberal, teria que dar lugar a uma compreensão das subjetividades em interação. Em educação, não raras vezes, os processos são muito mais valiosos do que os produtos. Isto tanto vale para os alunos como para os professores.

Por fim, outra dimensão importante a salientar, quando se trata de compreender o contexto atual da profissionalização docente, refere-se aos riscos psicológicos que envolvem esta atividade. É o “stress” ou mal estar docente que tem sido tema de muitas investigações atuais, quando se trata do professor. Poderia se caracterizar como uma sensação de frustração psicológica ou física decorrente das precárias condições de trabalho, da falta de valorização social e da crise de identidade profissional. Estas condições poderiam ser entendidas como extrínsecas e se somam àquelas de natureza intrínseca, como a ansiedade, a insegurança e a instabilidade vivida pelo professor num contexto que cada vez mais lhe fazem exigências e lhe impõem uma sobrecarga de trabalho.

A falta de satisfação na atividade docente decorre, também, do fenômeno da intensificação, pois o professor não tem tempo para organizar o seu trabalho, envolvido com as pressões da produtividade. Ele tem consciência de que sua docência poderia ser muito melhor e assume a condição de culpabilidade, tão bem explorada por Hargreaves e Tucker (1991). Para estes autores, o

“stress” é uma situação mais ou menos limite a que os professores chegam quando os níveis de culpabilidade se incrementam consideravelmente.

Sem dar a esta constatação um tom queixoso ou de eterna desvantagem, ter-se-ia de entender que essa ampliação de funções, necessariamente, deveria prever mais tempo para a sua execução e mais retorno financeiro, bem como maior prestígio social.

Os diferentes condicionantes da profissão docente apontados por Marcelo Garcia e acima descritos, são mais um alerta no sentido de que o discurso da profissionalização, descolado da análise contextual do trabalho docente, no marco das políticas neoliberais, pode ser uma forma de escamotear as verdadeiras emergências de reconstrução do trabalho do professor.

As políticas de avaliação externa e a formação de professores

No âmbito da Universidade, tomando como base o Brasil, o desencadear de distintas formas de avaliação, especialmente as externas, estão representando movimentos conformadores da profissão e da profissionalidade docente. Como já explicitado anteriormente, é possível haver distintas concepções do papel docente, que tem variação espacial e territorial. A idéia do professor desejado está sempre configurada a partir de um projeto de sociedade e de educação.

Interessante é notar, porém, 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, de maneira bastante significativa, desencadearam-se 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.

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 insti-

tuições 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.

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 integrantes 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 Universidades Brasileiras (PAIUB), por pressão da ANDIFES, (Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), entre outras, em dezembro de 1993.

Guardadas as diferenças de envolvimento e compromisso 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 balizadoras 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 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”, e conduzidos por grupos externos à universidade e o uso de indicadores quantitativos, 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 pelo atual governo brasileiro. 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 são os docentes, melhor será 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 (ATI), 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.*

A crise que assola a educação formal tem profundas repercussões na definição do papel docente, em sua conformação e expectativas.

Em que pesem 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 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, nota-se uma nova percepção de profissionalidade, presidida pela racionalidade técnica, baseada na produtividade e competição. Em que pese o fato de existirem manifestações de resistência, tanto individuais como grupais, percebe-se que estas forças não têm sido capazes de deter as políticas avaliativas, sendo tragadas pelo discurso e pela ordem dominante.

Cabe então perguntar: o que é ser professor de sucesso para este parâmetro avaliativo? Que conhecimentos, habilidades, valores, compromissos se requer deste professor? Qual a sua principal tarefa para ser bem avaliado? Que lógica preside a sua formação? Que racionalidade está conformando o seu fazer? Como ele mesmo está construindo seu imaginário docente?

Estas não são questões discutidas e suficientes explicitadas da mesma forma como não o é o projeto político-pedagógico para a universidade brasileira. 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 consumidores e para isto estamos sendo conformados, inclusive na nossa professoralidade.

Paradoxalmente, porém, há um esforço na literatura internacional, para redimensionar a condição da profissão docente num sentido mais autônomo e ético. Posições e contribuições como as de Apple, Stenhouse,

Schön, Zeichner, Perez Gomes, Gimeno Sacristan, Nóvoa vem 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.

No espaço das Faculdades de Educação a contradição é mais evidente. Enquanto lá há um envolvimento com pesquisas e tentativas de projetos de formação que contribuam para a quebra da racionalidade técnica, há uma submissão, sob a batuta dos programas avaliadores, à lógica desta mesma racionalidade. E o mais grave é o fato deste processo ser subliminar, instalando-se nas consciências e definindo estruturas de pensamento e ação, reforçadas pelas competitivas estruturas de poder. Com certeza muito mais fortes do que as teorias e experiências típicas que podemos construir.

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 profissão.

O objetivo desta reflexão é chamar atenção sobre a contradição que estamos vivendo enquanto professores universitários e ajudar a explicitação das demandas dos processos avaliativos na conformação da professoralidade dos docentes. Sua intenção é provocar respostas investigativas e analíticas sobre contexto político-educativo que estamos vivendo.

Compreendendo o contexto político-epistemológico

Santos (1986, 1994, 2000) têm nos auxiliado significativamente nesta caminhada. Especialmente na sua última obra publicada no Brasil (2000), o autor analisa a dificuldade de se construir uma teoria crítica que estabeleça um campo de possibilidades. Partindo da sua reflexão anterior (1986 e 1984), onde analisa os paradigmas político-epistemológicos que vêm sustentando diferentes visões de mundo, conclui que as grandes promes-

É fácil perceber a relação entre intensificação e proletarização do trabalho docente.

sas da modernidade, tanto na experiência capitalista como na socialista, ou permaneceram incumpridas ou redundaram em efeitos discutíveis. Percorrendo criticamente este caminho aponta para algumas superações necessárias para que se possa repensar a transformação social. Entre elas aborda a importância de entender que não existe uma única forma de dominação; suas facetas são múltiplas assim como as resistências e os agentes que as protagonizam. Ressalta, também que é um mito pensar que a industrialização é necessariamente o motor do progresso, como anunciava a expectativa dos tempos modernos. A devastação do meio ambiente e os processos de exclusão social da humanidade são frutos dos processos industriais, acarretando um assustador crescimento da desigualdade entre os países ricos e pobres.

Muitas das energias deste século foram investidas na tensão entre capitalismo e socialismo, ambas construções da modernidade. Aos poucos esta oposição *foi sendo substituída pelo ícone da sociedade industrial, sociedade pós-industrial e, finalmente, sociedade de informação* (p. 26), que acabou redundando no conceito híbrido de globalização. Nela a dificuldade tem sido definir o adversário, as forças causadoras dos desequilíbrios, pois atrás de umas aparecem sempre outras, num nebuloso processo de identidades aparentes.

Para Santos, o mundo hoje enfrenta *problemas modernos para os quais não há soluções modernas* (2000, p. 29). Por isso é preciso enfrentar o desafio de construir o novo, não procurando uma alternativa ao existente e sim construindo uma alternativa à alternativa. Para alcançar este intento o autor aponta algumas possibilidades.

Inicialmente é preciso entender que a modernidade preocupou-se com duas formas de conhecimento: o *conhecimento regulação*, onde a ausência deste é entendida como caos e a presença é entendida como ordem e o *conhecimento-emancipação*, onde a ignorância é o colonialismo e esta significa entender o outro como objeto, ou seja, não reconhecer nele a capacidade de ser sujeito. No conhecimento-emancipação *conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de levar o outro da condição de objeto para a condição de sujeito. Esse conhecimento-reconhecimento é o que designa por solidariedade*, diz o autor (p. 30). Porém, está tão enraizado em nós o conhecimento como princípio de ordem e controle sobre as coisas que, ser capaz de chegar à prática do conhecimento solidariedade, tem sido muito complexo e parece estar exigindo, como nos ensina Santos, pelo menos, três condições.

A primeira diz respeito a *passar do monoculturalismo para o multiculturalismo*, condição necessária para o reconhecimento do outro. Esta perspectiva do conhecimento solidário prevê a necessidade da teoria da

tradução, onde uma prática de uma cultura possa ser compreensível e inteligível na outra. *O conhecimento-emancipação não aspira a uma grande teoria, aspira, sim, a uma teoria da tradução que sirva de suporte epistemológico às práticas emancipatórias, todas elas finitas e incompletas e, por isso mesmo, apenas sustentáveis quando ligadas em rede* (p. 31). Talvez resida aí a gênese da solidariedade.

O segundo desafio do conhecimento emancipação é o trânsito, na linguagem do autor, *da peritagem heróica ao conhecimento edificante*. Critica Santos, nesta formulação, a pretensão da ciência moderna de produzir conhecimento potencialmente absoluto e universal, condição que lhe possibilita escapar das consequências de sua produção. A emergência, diz o autor, é fazer a distinção entre objetividade e neutralidade. A objetividade é condição necessária ao rigor, inclusive *ajudando a identificar os preconceitos, interesses e valores que subjazem à investigação científica supostamente desprovida deles* (p.31). Já a neutralidade nega esta condição. Entender que o conhecimento é sempre contextualizado pelas condições que o tornam possível é próprio da perspectiva emancipatória, que assume e explicita as relações de poder que podem estar permeando sua produção.

Se o conhecimento é sempre uma produção interessada e tem a finalidade de melhorar a condição de vida da humanidade é compreensível que se organize em formas aplicadas das quais acabam redundando as profissões. *A profissionalização do conhecimento é indispensável*, afirma o autor, *mas apenas na medida em que torna possível, eficaz e acessível a aplicação partilhada e desprofissionalizada do conhecimento. Esta corresponsabilização contém, na sua base, um compromisso ético* (p. 32).

A dualidade entre profissionalização na produção do conhecimento e desprofissionalização na partilha é um complexo processo que poderia alterar o perfil do mundo contemporâneo, tão fortemente definido pela lógica do mercado. E é daí que decorre a possibilidade da resistência e da procura de alternativas, produzindo o terceiro desafio.

A formulação de Santos para o terceiro desafio propõe a necessidade de desencadear uma energia que transite *da ação conformista à ação rebelde*, superando a dicotomia estrutura/ação, construtora dos principais quadros analíticos e teóricos que articulam quase sempre a dicotomia determinismo/contingência, tão própria da organização da ciência moderna.

A modificação desta condição exige a compreensão de que as estruturas são tão dinâmicas como as ações que elas consolidam, criando sempre novas possibilidades e, por isto, tanto são excludentes como potencializa-

doras e são definidas, principalmente, pelas subjetividades dos envolvidos. Na idéia de Santos, *as ações e as subjetividades são tanto produtos como produtores dos processos sociais* (p. 33).

Na economia de mercado, a ação-rebelde e a ação conformista muitas vezes se confundem porque *as fronteiras parecem existir apenas para poderem ser ultrapassadas* (p. 33). As determinações tendem a naturalizar-se dominando as *subjetividades orientadas* para se conformarem com elas. Esta nebulosidade tem tornado muito difícil a identificação da resistência aos modelos dominantes, gerando, cada vez mais, a intensificação das ações conformistas.

É neste contexto que se torna necessária a reconstrução das idéias e práticas que levem à transformação social emancipatória. E é preciso decidir de que lado nós estamos. É preciso perguntar que projeto de sociedade e de educação será capaz de produzir subjetividades inconformistas e capazes de indignação e como o próprio processo pode ser socialmente produtor de inconformidades.

Identificada a idéia de modernidade com a de progresso e percebidos os efeitos excludentes de suas promessas para a contemporaneidade, o desafio maior parece estar na possibilidade de realizar rupturas que, sem negar os benefícios da modernidade, extrapolem a idéia tradicional de progresso.

Nas inspiradas palavras de Santos, *a utopia é, assim, o realismo desesperado de uma espera que se*

permite lutar pelo conteúdo da espera, não em geral, mas no exato lugar e tempo em que se encontra. A esperança não reside, pois, num princípio geral que providencia por um futuro geral. Reside, antes, na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e lugares, exceto naqueles em que ocorrem efetivamente. É este o realismo utópico que preside as iniciativas dos grupos oprimidos que, num mundo onde parece ter desaparecido as alternativas, vão construindo, um pouco por toda parte, alternativas locais que tornam possível uma vida digna e decente (p. 36).

Acarinhar a utopia é fundamental. Como diz Santos, *jamais me envergonharei do fato de ter esperança* (2000). Entretanto é cada vez mais necessário que se compreenda as armadilhas das contradições em que vivemos. Este é um caminho fundamental para passar da ação conformista à ação rebelde.

O investimento em explicitar as contradições do modelo neoliberal imposto pelas políticas matriciadas nos países dominantes, quer ser, através da pesquisa, uma forma de resistência. É neste contexto que as relações entre os processos de avaliação externa, eleitos como alternativa preferencial de formatação da educação brasileira, e a construção do projeto educativo onde se aninha uma compreensão de docência, parecem ser importantes.

Referências bibliográficas

- ACKER, S. "Cendre, collegiality and teachers workplace culture in Britain" in *Search of womens culture. Paper presented at AERA*, 1992 a.
- . "Creating Careers: women teateachers at work". *Curriculum Inquiry*. Vol.22, 2, 1992b pp.141-163.
- ANGULO, J. F. "Inovação, universidade e sociedade de rede". *Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Vol.4 – no.2 (12), jun, 1999, p.9-27.
- APPLE, Michael. "Trabajo, enseñanza y discriminación sexual". In T. Popkewitz (ed.), *Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica*. Valencia, Universitat de Valencia, pp. 55-78.
- BULLOUGH, R. "Acommodation and tension: teachers, teachers role and culture os teaching". In: SMYTH, J. (ed.) *Education teachers*. London, Falmer Press, 1987.
- BULLOUGH, R. "Teacher education and teacher reflexivity". *Journal of Teacher Education*, XXXX 2, pp. 15-21, 1989.
- CARDOSO, Míriam. "A avaliação da universidade: concepções e perspectivas". In: *Universidade e Sociedade*, Brasília, Vol 1, no 1, pp. 14-24, set. 1991.
- CONTRERAS, José. *La autonomia del profesorado*. Madri, Morata, 1997.
- 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. *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.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. *La escuela a examen*. Madri, Eudema, 1990.
- GARCIA, Carlos Marcelo. "Constantes y desafíos actuales de la profesión docente." *Revista de Educación*, no.306, 1995, pp. 205-242.
- GARCIA de LEON, Maria Antonia. "Los docentes, unos profesionales acosados". *Revista Complutense de Educación*, Vol.2, no2, 1991, pp.267-276, 1991.
- GIMENO SACRISTAN, José. "Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional". In: IBERNON, F. (coord). *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona. ICE universitat de Barcelona-Horsori, pp. 53-92, 1993.
- "Poderes inestables en educación". Madri, Morata, 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.
- GRUNDY, Shirley. "Mas alla de la profesionalidad". In: CARR, Wilfred (org). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilha, Díada Editorial, 1993.
- GUERRERO SERÓN, Antonio. "Perspectivas teóricas sobre la profesión docente". *Revista Complutense de Educación*, Vol 3, no1 y 2, Madri, 1992, pp. 43-70.
- GUERRERO SERÓN, Antonio. "La construcción social del Magistério: orígenes sociales, trayectoria académica y motivaciones." *Revista de Educación*, no 306, 1995, pp. 127-152.
- "Manual de Sociologia de la Educación". Madri, Editorial Síntesis, 1996.
- HARGREAVES, A., TUCKER, E. "Teaching and guilt: exploring the feelings of teaching." *Teaching and teacher education*. No 7, pp. 491-506.
- HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madri, Morata, 1996.
- LAWN, M. Y OZGA, J. "Trabajador de la enseñanza? Nueva valorización de los profesores". *Revista de Educación*, no 285, pp. 191-217, 1988.
- MARTIN-MOLERO, Francisca. "La profesionalización de la docencia: entre la ensenación y la realidad". *Revista Complutense de Educación*. Vol 2, no2, 1991, pp. 197-206.
- MOROSINI, Marilia, LEITE, Denise. "Avaliação institucional como organizador qualificado". In: SGUISSARDI, Valdemar (org.) *Avaliação universitária em questão*. Campinas. Editora Autores Associados, 1997.
- OZGA, J. Y LAWN, M. *Teachers, professionalism and class*. London, Palmer Press, 1981.
- PEREZ GOMES, A., BARQUÍN RUIZ, J., ANGULO RASCO F. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, 1999.
- POPKEWITZ, Thomas. "Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización y intereses sociales". *Revista de Educación*, no. 285, 1988, pp. 125-148.
- (ed). *Formación de profesorado: tradición, teoría, práctica*. Universitat de Valencia, Valencia, 1990.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre a ciência*. Porto, Afrontamento, 1988.
- . *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto. Afrontamento, 1994.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez, 2000.
- SGUISSARDI, Valdemar. "Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior". In: SGUISSARDI, Valdemar (org.) *Avaliação universitária em questão*. Campinas. Editora Autores associados, 1997.
- SEGÓVIA PEREZ, José. *Investigación educativa y formación del profesorado*. Madri, Editorial Escuela Espanhola, 1997.
- SMYTH, J. *Education teachers* (ed). London, Falmer Press, 1987.
- TORRES SANTOMÉ, J. *El curriculum oculto*. Madri, Morata, 1991.