

Avaliação externa e os Cursos de Graduação: implicações políticas na prática pedagógica e na docência¹

Perspectivas para o ensino e a docência universitária frente ao impacto das políticas de avaliação externa no Brasil.

MARIA ISABEL DA CUNHA *, CLEONI MARIA FERNANDES **, MAI MARGARETE FORSTER ***

* Doutora, professora da UNISINOS; ** Doutora, professora da UNISINOS e da ULBRA; *** Doutora, professora da UNISINOS

Recebimento:10/10/2002

Aprovação:10/02/2003

Resumo: Trata-se de uma pesquisa interinstitucional em que participam três Universidades brasileiras, com o objetivo de analisar o impacto dos processos de avaliação externa desencadeados pelo Ministério da Educação (MEC) na construção da docência universitária, 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 Sousa Santos (1986, 1994, 2000), Janela Afonso (1998, 2000), Angulo (1999), Sguissardi (1998, 1999, 2000), Dias Sobrinho (1999) e Tardif (1999, 2000) têm dado sustentação teórica ao estudo, principalmente no que se refere às relações entre emancipação e regulação como forças explicitadoras dos projetos políticos sociais. Das três Universidade foram selecionados nove Cursos de Graduação já submetidos à avaliação imposta pelo MEC, incluindo, entre eles, as Licenciaturas que objetivam a formação de professores. Usando a metodologia qualitativa, foram entrevistados coordenadores de Cursos, professores e estudantes. Os discursos destes foram recolhidos no momento que realizavam o "Provão". Algumas categorias iniciais foram detectadas como interferentes nos processos de legitimação/resistência ao processo. A origem administrativa (público ou privado), o campo científico a que pertence o Curso e a classificação obtida nas avaliações anteriores são algumas das variáveis que se apresentam como interferentes na reação dos envolvidos. Os dados até agora analisados permitem inferir sobre uma nova configuração de docência, decorrente do perfil de sucesso posto pelo formato avaliativo do MEC.

Palavras-chave: Avaliação Institucional; Docência universitária; Ensino Superior; Formação de Professores; Educação Brasileira.

Abstract: This is an interinstitutional research in which three Brazilian Universities participated, with the objective of analyzing the impact of the processes of external evaluation unleashed by the Ministry of Education (MEC) on the construction of university teaching, both in a broad perspective placed in the social project, and in the repercussions for the pedagogical praxis, directing the curricula, the formation of the students and the role of the teacher (professor). The ideas of Sousa Santos (1986, 1994, 2000), Janela Afonso (1998, 2000) Angulo (1999), Sguissardi (1998, 1999, 2000), Dias Sobrinho (1999), and Tardif (1999, 2000) gave theoretical support to the study, especially in reference to the relationships between emancipation and regulation as expliciting forces of the social political projects. From the

¹ Texto vinculado à pesquisa interinstitucional *Formatos avaliativos e concepção de docência*, desenvolvida com o apoio da FAPERGS e do CNPq.

three Universities selected nine undergraduate courses already submitted to the evaluation imposed by MEC were selected, including the License courses which aim at teacher education. Using the qualitative methodology, coordinators of courses, teachers and students have been interviewed. Their discourses have been collected at the moment when they were carrying out the "Provão" (MEC's National Program Evaluation Exam). Some initial categories have been detected as interfering in the processes of legitimization/resistance to the process. The administrative origin (public or private), the scientific field to which the Course pertains, and the classification obtained in the previous evaluations are some of the variables that present themselves as interfering in the reaction of those involved. The data till now analyzed permit us to infer about a new configuration of teaching, deriving from the profile of success put forward by MEC's evaluation format.

Key-words: Institutional evaluation; University teaching; Higher education; Teacher education; Brazilian education.

Na segunda metade dos anos noventa, o governo brasileiro implementou políticas que, em consonância com as diretrizes dos órgãos de financiamento internacionais, privilegiaram os processos de avaliação externa dos sistemas educacionais, com vistas à produtividade e universalização de padrões de qualidade.

Entre estes processos foi dado destaque especial ao Exame Nacional de Cursos que ficou popularmente conhecido como Provão, instituído pela Lei 9.131, de 24/11/95 que, no seu artigo 3º, parágrafo 1º prevê *a realização, a cada ano, de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação*. A indicação de que este seria o principal instrumento para avaliação das universidades foi se consolidando durante o processo, como referência do significado de qualidade e eficiência mencionados no art. 3º. No contexto de sua produção histórica e em consonância com a orientação do governo FHC, qualidade e eficiência foram ancoradas numa perspectiva que afastava as universidades do núcleo burocrático do estado e aproximava-as do setor produtivo (Candiotto, 2001).

O conceito do binômio avaliação e qualidade, adotado pelo governo federal, expressa o lugar que o Estado vem reservando para si, definindo seu papel e, conseqüentemente, estratégias de ação. O entendimento, portanto, deste cenário, exige uma leitura mais ampla das relações entre estado e universidade, das quais decorrem as concepções de avaliação.

1. Quem tem competência que se estabeleça... O ethos regulador da docência na universidade em tempos de mercado.

A idéia de universidade moderna acompanhou a construção da concepção de Estado-Nação. Para fortalecer suas bases, conforme Amaral e Magalhães (2000), *às universidades competia, para além da preparação dos quadros superiores da burocracia do Estado, assegurar a socialização dos estudantes para que pudessem assumir as suas funções na sociedade, promover a mobilidade social dos*

mais aptos e ser o lugar de discussão livre e independente das questões críticas da sociedade (p. 8). Ao Estado cabia a condição de arbitrar o conhecimento útil, especialmente através dos mecanismos tradicionais de regulação pública, como a publicação da legislação e as formas de financiamento.

Mesmo com uma postura, em geral, centralizadora, de acordo com os autores citados, o Estado tinha a função de defender a liberdade acadêmica contra interferências externas, protegendo a universidade das investidas das profissões, das igrejas, das regiões e mesmo dos políticos. Não se cogitava em ter o mercado como definidor do *ethos* acadêmico. Ainda que a formação de quadros profissionais fosse uma expectativa da missão universitária, muitas das teorizações sobre a universidade opunham-se a identificar a idéia de utilidade como meta do ensino superior, advogando a condição do livre pensamento como ponto nodal do desenvolvimento intelectual.

Profundas modificações, nas últimas décadas, vêm, progressivamente, instalando-se no relacionamento entre o Estado, a universidade e a sociedade. De acordo com Neave e van Vught (1991) esta transformação tem sido descrita pelos especialistas como a passagem do modelo de controle para o modelo de supervisão estatal. Na medida em que o setor privado passou a ser o maior empregador dos egressos das universidades e que se pontuavam as dificuldades para assegurar o financiamento que atendesse as demandas da educação, o Estado assumiu-se como ineficiente para dar conta da gestão dos processos educativos, procurando, na retórica da autonomia, liberdade e auto-regulação, transferir sua responsabilidade social para a livre iniciativa. O mercado surgiu, então, como personagem principal do discurso político oficial, quer a nível do Estado, quer das Instituições, bem ao gosto das teorias neo-liberais que tanto aflagam a idéia da ineficiência do setor público como algo incontornável.

Curiosamente, como explicam Amaral e Magalhães (op. cit.), o Estado não levou esta estratégia às últimas conseqüências, pois manteve sua mão reguladora, num modelo híbrido que, entretanto, substituiu os mecanismos tradicionais de regulação pública por mecanismos de mercado, como a melhor maneira de taylorizar, tornando eficientes e eficazes, as instituições de ensino superior. *Neste modelo, o Estado, em vez de proteger as instituições das intervenções e influências externas, toma medidas legais para que terceiros possam intervir...* (p. 14). O principal papel do Estado dirigiu-se ao delineamento de um *ethos* competitivo onde o mercado é o definidor principal dos critérios de qualidade.

A idéia de universidade moderna acompanhou a construção da concepção de Estado-Nação.

Articulando estas ponderações com os processos avaliativos, é possível inferir que, na concepção de Estado-Nação, muitas vezes adjetivado de Estado-Providência, os processos avaliativos inscreviam-se, principalmente, numa perspectiva formativa, em que predominava o discurso da melhoria do ensinar e do aprender, com ênfase nos processos vividos pelos protagonistas acadêmicos. A avaliação não ocupava o cenário principal, instalando, progressivamente, a idéia da auto-avaliação como condição favorável à mudança, tendo um Projeto Político Pedagógico Institucional como referência. O pressuposto organizativo desta concepção de sociedade defendia a autonomia dos atores, nas diferenças culturais. A idéia de comunidade dava suporte à construção da identidade e definia o estatuto democratizante das instituições.

Já a proposição do chamado Estado-Avaliador define uma centralidade significativa para a avaliação, pois acredita que é ela a condição de base da mudança, capaz de garantir, através da normatização, resultados e produtos que assegurem a eficiência. Como expresso no editorial da Revista do Provão, editada pelo INEP² (2201), *quem tem competência que se estabeleça... Coisa do passado? Não, coisa do futuro. Com a sociedade globalizada exigindo cada vez mais excelência, é fundamental investir na qualidade para não ficar em desvantagem...* (p.8). A análise do discurso oficial indica que, diferentemente das investidas iniciais, o governo perdeu o pudor de assumir a condição de ter o mercado como balizador da qualidade e jogar o processo educativo na vala comum da competitividade. Nessa perspectiva o pressuposto organizativo da sociedade constrói-se sobre o princípio da concorrência, que torna os atores sociais dependentes dos padrões externos reguladores.

Na formulação das relações típicas do Estado-Nação, a expectativa social para a universidade instalava-se, principalmente, sobre o pilar da emancipação, onde as relações se construíam no binômio sujeito-sujeito, procurando alcançar a solidariedade. O Estado-Avaliador, entretanto, vem reforçando o pilar da regulação, reinstituindo o processo de relações colonialistas na relação sujeito-objeto. Esta perspectiva foi particularmente enfatizada e re-significada pela chamada globalização, dentro da tendência neo-liberal, que fortemente vem impondo-se como se fosse a única alternativa de desenvolvimento, especialmente para os países dependentes.

Janela Afonso (2001) vem chamando atenção para o fato *de estar em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas* (p. 26).

2 INEP -Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Órgão do Ministério da Educação, Brasil.

No caso do Brasil esta condição é evidente quando se analisa a situação do ensino superior. As instituições universitárias ainda estão (presumidamente) protegidas pelo dispositivo constitucional que lhes outorga a condição de autonomia. Entretanto, as políticas públicas do Estado-Avaliador cada vez avançam mais na sua voracidade de interferência no projeto que a universidade constrói para si, alicerçada na sua história, seu contexto e compromissos sociais. O mais grave é que nem sempre se explicitam adequadamente as novas demandas, avançando numa condição subliminar de construção de novas subjetividades. Os atores principais da ação acadêmica – professores, alunos e gestores – vão se deixando invadir pela nova ordem, sem uma reflexão mais crítica de seus pressupostos. O que, no início, era olhado com desconfiança e até com rechaço, começa a fazer parte da compreensão cotidiana sem muitos questionamentos, como uma inevitável condição de sobrevivência acadêmica. Muitos Cursos, inclusive nas universidades públicas, introduzem o uso do escore alcançado no Provão como expressão de sua qualidade e publicizam, em forma de faixas e cartazes, a colocação que obtiveram, como indicador de sua posição no *ranking* acadêmico. Nas universidades privadas, então, o processo tende a ser ainda mais explícito. Na atual conjuntura das políticas avaliativas, o escore alcançado, assume o papel balizador fundamental de qualidade. Se o conceito é positivo, passa a ser o grande trunfo de *marketing* para divulgar a IES e o Curso. Se negativo, catalisa esforços institucionais que procuram alterar esta posição no panorama nacional.

Mesmo que este processo possa trazer, num espaço de contradição, alguns resultados positivos para a qualidade educativa, representa um perigo ao tornar-se o padrão único que provém de um *ethos* externo, anulando as configurações de autoria das universidades de um projeto político-pedagógico próprio. A relação sujeito-objeto se fortalece e a universidade, que tanto foi zelosa de sua autonomia e da sua condição de geradora de um pensamento independente, se atrela ao processo produtivo, aceitando que forças externas imponham o patamar de uma qualidade que ela não escolheu. Além disso, como as estratégias governamentais são ardilosas e fortemente acompanhadas de um convencimento da opinião pública veiculadas pela mídia, a sensação de desconfiança que inicialmente se percebia nas Instituições, passa por um processo de acomodação aos novos padrões. Para isso muito contribui o sentimento de impotência dos sujeitos acadêmicos frente ao modelo avaliativo, que se legitima em legislações que impõem obrigаторiedades e punições aos que dele se afastam. A sensação de que não há alternativas ao modelo proposto favorece a absorção de seus pressupostos.

Neste marco, as grandes discussões acadêmicas sobre a vocação da universidade, especialmente nos países em desenvolvimento, vão se perdendo e, em seu lugar, são colocadas energias para dar conta da qualidade imposta pelos processos avaliativos externos. O mais grave, entretanto, é reconhecer que estes proces-

sos não são analisados nas suas relações mais amplas ou seja, articulados com o conceito de Estado. A compreensão das circunstâncias políticas que vêm definindo as condições objetivas do trabalho na universidade precisam ser referenciadas em perspectivas mais largas. A rapidez com que são implementadas as novas diretrizes destoam do ritmo natural da reflexão acadêmica que, em geral, é mais lento e está acostumado a um certo distanciamento dos fatos para empreender a sua interpretação. Além disso, o discurso neoliberal tem sido intensamente capaz de apropriar-se das reivindicações sociais – em geral produzidas em espaços progressistas – e, atendendo ao seus próprios objetivos, rerepresentá-los com novas roupagens capazes de confundir os mais incautos. Iguala projetos, re-significa discursos, apropria-se da nova retórica com o intuito de parecer o que não é.

Entretanto, mesmo reafirmando o esforço urgente e necessário para o entendimento das relações entre Estado e universidade, é preciso reconhecer que os processos não são lineares e que, mesmo admitindo o impacto do modelo avaliador, este projeto pode, na cotidianidade, produzir importantes contradições. Cabe, pois, pela pesquisa, tentar compreender como as universidades e seus atores estão movimentando-se frente as políticas que vêm sendo impostas. Assim, ao mesmo tempo que pode ser possível avaliar o impacto do discurso oficial, pode-se, também, tentar localizar as tensões e a possibilidade dos sujeitos assumirem sua condição histórica.

Santos nos inspira a esta garimpagem quando diz que 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 designo 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 significativos esforços.

No caso do Brasil, como perfil de um país dependente, a compreensão destas questões toma um caráter peculiar. Como a universidade é uma instituição tardia na história do país, mais fácil se tornou desencadear processos de alteração de seus princípios constitutivos iniciais, que foram mais identificados com a pers-

pectiva da autonomia universitária, anunciando possibilidades emancipatórias. O estímulo à expansão da rede de ensino superior através dos setores privados – muitos sem qualquer tradição no campo da educação – favoreceu a implantação de um contingente de IES emergentes, planejadas e constituídas sob a nova ordem, calcada, principalmente, no princípio da concorrência como pilar regulador. Estas Instituições já nasceram com esta condição e, aproveitando as novas reconfigurações do trabalho onde a flexibilização e o conceito de empregabilidade tomaram outras dimensões, incorporaram o *ethos* competitivo com muito mais facilidade.

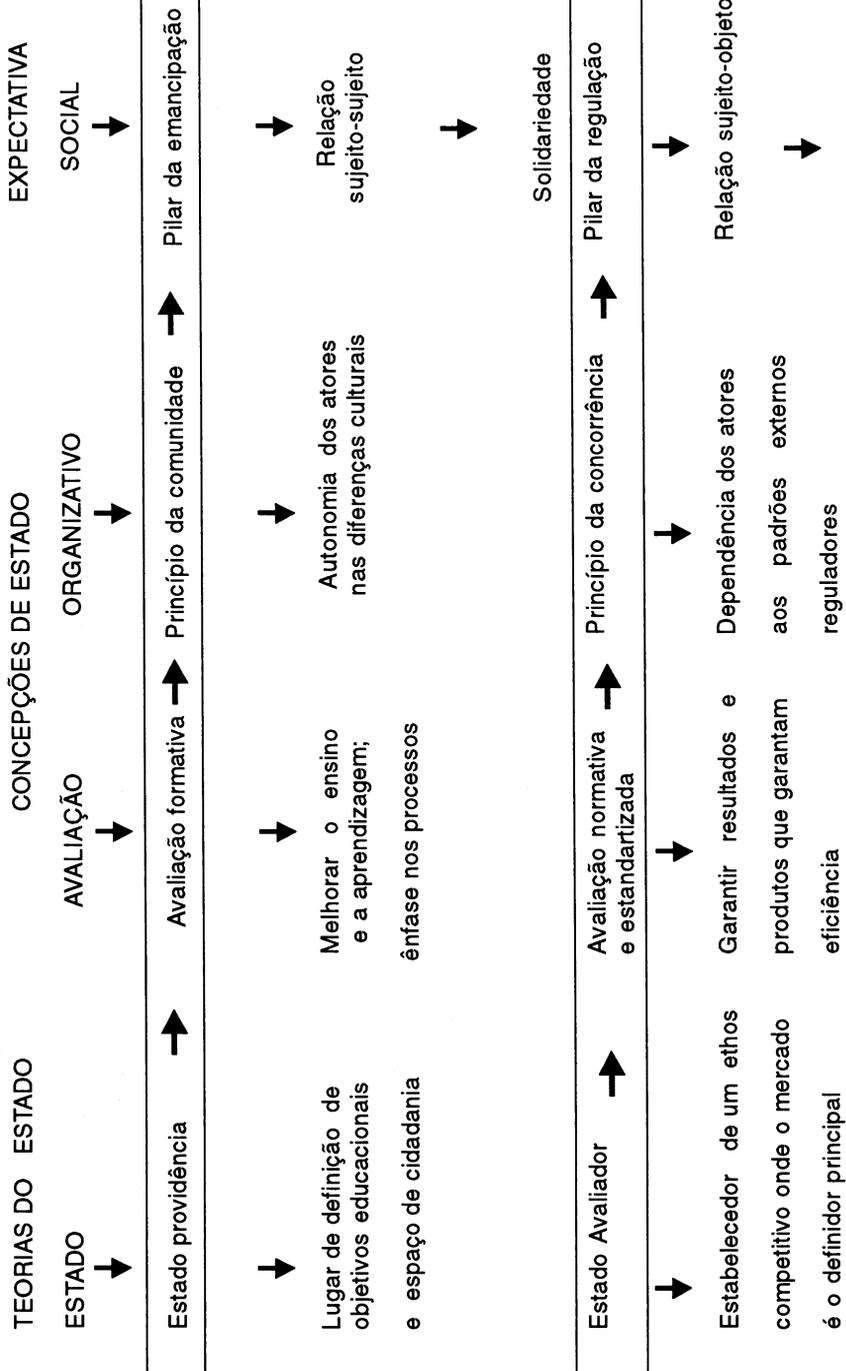
No caso brasileiro é evidente o deslocamento da função de controle do Estado para o mercado. Isso, entretanto, como explica Kuenzer (2001),

não quer dizer que o Estado tenha abandonado a sua função, mas que passou a desenvolvê-la de outra forma: cursos poderão ser descredenciados após a avaliação caso insistam no descumprimento dos critérios mínimos de qualidade... que, através do “provão” permitem o julgamento racional do desempenho do profissional pelo mercado, como também oferecem mais um critério, para o mercado e para os consumidores, de julgamento da qualidade dos cursos (p. 25).

Na tentativa de explicitar melhor as variáveis que interferem na avaliação, a partir das concepções de Estado e das formas de conhecimento mencionadas por Santos, apresentamos a síntese na página a seguir.

A explicitação dos argumentos que sustentam as formas de conhecimento e, portanto, inspiram as funções da avaliação podem ser úteis para a análise investigativa dos processos que vivem hoje as universidades brasileiras. É nesta perspectiva que estamos desenvolvendo o projeto *Formatos avaliativos e concepção de docência*, numa parceria institucional, envolvendo três universidades gaúchas: UNISINOS, UFPel e ULBRA/RS e com apoio da FAPERGS e CNPq. Nosso interesse principal é questionar o impacto das políticas de avaliação externa na construção da docência universitária. Partimos do pressuposto que o conceito de qualidade está implícito nos processos avaliativos e que ele vem delineando o que é ser um professor de sucesso para esta perspectiva. Por outro lado, conscientes de que o professor vai construindo sua identidade e seus saberes no seu palco cotidiano de trabalho, é nossa intenção analisar como este processo vem sendo afetado pelo modelo de avaliação.

Aproveitando a aplicação do Provão nos anos de 2000 e de 2001, coletamos dados junto aos estudantes, no momento que deixavam os prédios em que realizaram as provas. A idéia foi reunir dados que informassem a impressão dos alunos sobre o processo que estavam vivendo, tentando identificar suas percepções sobre o impacto desta experiência avaliativa em sua universidade, seu curso e seus professores.



A amostra de alunos foi o estruturante para delimitar os Cursos estudados. A partir do referencial teórico adotado, decidimos que a amostra deveria conter carreiras de profissão liberal e semi-profissões. Estudos anteriores (Cunha e Leite, 1996) informaram sobre as relações de poder que estão presentes nos cursos, a partir do campo científico a que se filiam. Além disso, tínhamos especial interesse em incluir na amostra Cursos de Licenciatura, pela sua condição de reprodução da concepção de docência, conteúdo explícito de seus currículos. Conforme já explicitamos em outro estudo (Cunha, 2001)

os Cursos de Licenciatura não se definem apenas pelo currículo explícito que adotam nem pelas ênfases em conteúdos específicos que ministram. Muito mais do que isto, eles revelam visões de conhecimento, de educação e de prática pedagógica. E tudo indica que estes valores presentes e manifestos na prática cotidiana são elementos de formação muito mais poderosos do que os conteúdos desenvolvidos (p. 104).

Isto significa que as forças que interferem na concepção de docência na universidade, repercutem na construção das subjetividades dos futuros docentes dos outros níveis de ensino, através dos Cursos de Licenciatura.

A amostra final foi constituída, então, pelos Cursos de Direito, Jornalismo, Letras, Matemática e Pedagogia na UNISINOS; Agronomia, Medicina, Letras, Biologia e Pedagogia na UFPel e Odontologia e Pedagogia na ULBR/RS. Esta configuração definiu cinco carreiras ligadas a profissões liberais e sete licenciaturas.

Além disso, fazem parte do grupo de pesquisa uma Instituição pública e duas privadas, sendo a UNISINOS identificada com as chamadas IES comunitárias. Estas condições estão indicando possibilidades de construir categorias de análise que ajudem os pesquisadores a compreender melhor os resultados parciais obtidos.

Na exploração que ora apresentamos, estamos privilegiando o depoimento dos coordenadores dos Cursos envolvidos. Foram eles instados a falarem sobre suas experiências, em entrevistas semi-estruturadas, realizadas pela equipe em cada Universidade.

2. Coordenadores de Cursos: sujeitos da história, objetos das políticas.

Os Coordenadores dos Cursos de Graduação que entrevistamos falaram dos desafios que vivem no desempenho de suas funções, em meio a expectativas dos múltiplos atores com os quais convivem, no dia-a-dia da sua tarefa educativa.

Estimulados a falarem sobre os processos avaliativos, todos se mostraram favoráveis a que eles existam. *Eu acho que tem de ser feita...acho que qualquer atitude humana, qualquer ação tem de ser avaliada. Não se pode trabalhar de maneira aleatória.* Entretanto, há a localização de resistências, especialmente aos limites do modelo de avaliação imposto pelo MEC. Para um dos nossos entrevistados, *o provão não avalia o esforço que cada Curso faz para qualificar o aluno...por isso seria necessário uma avaliação mais global...* Neste sentido, valorizam mais a visita das Comissões de Verificação das Condições de Oferta do que o provão. Estas Comissões são nomeadas pelo MEC e constituída por professores universitários com formação e vinculação acadêmica relacionada à Área dos Cursos, portanto por pares. Evidenciam, a maior parte das vezes, os valores próprios do campo científico onde estão inseridos. No caso das Licenciaturas, representam o conteúdo específico, isto é Letras, Matemática Biologia etc. Alguns, entretanto, pela experiência cotidiana de trabalho, valorizam aspectos referentes à formação do professor. Não é esta, porém, a preocupação principal.

Os coordenadores lamentam, mesmo assim, que é o conceito do provão que é divulgado como referente da qualidade dos Cursos, quase não tendo peso o parecer das Comissões de Verificação. Para muitos há problemas de abrangência neste tipo de avaliação, situação identificada, especialmente, pelos Cursos de Licenciatura. *O processo só avalia o conteúdo específico e nada é feito para verificar a formação pedagógica...* Ou então, *no Curso de Letras só estão avaliando a parte de português, não há preocupação com a língua estrangeira...isto está mal.*

Como é possível identificar, as críticas dos coordenadores existem e revelam aquelas que são feitas no interior dos Cursos. Percebe-se, entretanto, que elas são, preponderantemente, pontuais, sem dar um destaque às questões mais de fundo, relacionadas com os objetivos e a autonomia das universidades. Parece que a intensificação do trabalho cotidiano, combinada com a aceleração dos prazos para a obtenção pragmática de resultados, produz um certo ativismo, impeditivo de uma reflexão mais ampla. Alguns, como é o caso do Curso de Medicina, referem-se a outras alternativas de avaliação, vinculadas à natureza de seus cursos e a processos que vinham sendo gestados com autonomia pela área:

o CINAEM³ desenvolvia um processo já há dez anos... se propunha a fazer uma avaliação além desta só cognitiva...uma avaliação prática onde o professor trabalharia junto com o aluno, avaliando desde o comportamento da relação com o paciente, até a habilidade de fazer uma operação na barriga de alguém. Em alguns aspectos a CINAEM tinha uma visão bastante futurista e, no início abalou a estrutura da Faculdade.

3 CINAEM – Comissão Interinstitucional de Avaliação do Ensino Médico.

A Coordenadora, porém, reconhece que o ambiente acadêmico é conservador e que *as resistências, muitas vezes, emperraram o processo, dando margem para entrar outra avaliação...*

Como era de se esperar os Cursos relacionados com as profissões liberais estão sendo mais afetados pela lógica concorrencial e atribuem a ela mais valor, mesmo que seja no sentido das preocupações. Disse um dos respondentes:

Meu receio é que num futuro bem próximo esta nota vai servir não só para a entrega do diploma, mas para ranquear os alunos...isto está evidente na maneira com que foram divulgados os resultados... Há indícios que isto já está acontecendo.

Ou,

... olha,(falando aos alunos) se vocês entregarem a prova em branco, vocês vão ter zero no provão... amanhã ou depois querem um emprego e isto vai estar no currículo...então fazer um protesto em que vocês vão se prejudicar... não acho uma boa!

Já nos Cursos de Licenciatura esta condição não foi muito ressaltada pelos respondentes que centraram seus depoimentos nos processos constituintes dos Cursos, apontando as repercussões dos resultados.

Percebe-se, também, que, para os Cursos que não obtiveram um escore positivo, os resultados do provão tiveram maior impacto, exigindo mudanças. Nestes a comunidade acadêmica foi chamada a rever os processos de formação e investir no padrão de qualidade sinalizado pela prova. Enquanto para uns *foi um alívio saber que estamos dando o que estão exigindo...* para outros *a nota ruim provocou uma sacudida no grupo de professores... fez com que os regentes de disciplinas estivessem juntos para discutir conteúdos, formas de avaliação e as práticas integradas.* Este fato é facilmente explicável pela pressão social e institucional que pesa sobre os Cursos com baixo desempenho. Vale ressaltar, porém, que o conceito positivo não satisfaz plenamente os Cursos que percebem os limites do instrumento de avaliação, como se pode constatar no relato abaixo.

Nós temos um grande problema. Embora nossos alunos tenham sido A no provão, eles estão chegando ao final dos Cursos com dificuldade de escrever em português. São até bem colocados nos processos de seleção de mestrado, mas se os alunos chegam ao final do Curso de Letras sem saber escrever, é porque tem alguma coisa errada...esta é uma ferramenta básica do aluno de Letras e, no entanto, quem está medindo isto?

A análise dos processos que vivem os Cursos de Graduação com o advento do provão, exige uma leitura das contradições que a sistemática traz. Os resultados da avaliação, em que pesem as críticas ao caráter reducionista do instrumen-

to, trouxeram, segundo os coordenadores, alguns benefícios aos Cursos porque provocaram desacomodação e exigiram uma mobilização mais coletiva dos professores. Esta é uma condição própria dos processos avaliativos e um dos seus objetivos mais importantes. Lamentável, porém, é que a dinâmica poderia ser muito mais rica, incentivando os processos emancipatórios ao invés de colocar os Cursos dentro de uma lógica de regulação.

Alguns coordenadores mencionaram este fato reafirmando alguns aspectos críticos. *Bem ou mal o provão acabou tendo um efeito positivo em termos de Cursos de Direito no Brasil... pena é que na experiência anterior queríamos discutir padrões de qualidade primeiro para depois avaliar... agora é o contrário*, numa nítida menção a um crescente processo de submissão ao *êthos* de qualidade externa sinalizado pelo provão.

Entretanto parece haver uma predisposição positiva de parte de muitos coordenadores quando dizem: *eu vejo que, por pior que seja a avaliação, aquele lodo assentado no fundo da cacimba foi agitado... se a maneira de agitar foi a mais correta ou não, é esta questão que devemos discutir agora!* O que preocupa, porém, é que nossos entrevistados não apontaram um projeto objetivo para realizar esta discussão. Isto não significa que as resistências e críticas não estejam acontecendo. Mas há indícios de que a força do modelo hegemônico, pouco a pouco, vai se tornando o referencial principal em que se assenta o parâmetro de sucesso.

Cabe, ainda, salientar o patamar que suporta as argumentações de análise. Popkewitz (1995) alerta que podemos considerar as reformas em termos de comportamentos individuais e organizacionais centrando as indagações no como revisar os currículos ou como ter professores mais bem preparados. Neste nível parece que estão a maioria dos argumentos dos coordenadores entrevistados. Essa perspectiva supõe *que as atividades organizacionais podem ser modificadas por uma administração mais eficiente e que os resultados de uma mudança planejada podem ser definidos em termos de custos monetários e sociais*. Em contraponto, o autor argumenta

a favor de uma aproximação da avaliação que se centre nas pautas sociais e concepções de conhecimento que ordenam estas situações. As perguntas, então, se deslocariam para questões como: por que as reformas se organizam e dão valor a certos tipos de relações sociais e, ao mesmo tempo, produzem regulações através dos estilos de racionalidades e dos esquemas classificatórios que são aplicados? (p. 34).

Não conseguimos apreender uma reflexão mais consistente na direção apontada por Popkewitz. Os coordenadores expressam suas percepções sobre o impacto dos resultados das políticas avaliativas e movimentam-se ora aplaudindo, ora criticando seus efeitos. Mas não recorrem a elementos teóricos e não encontram,

institucionalmente, condições objetivas de reflexão que lhes permitam uma identificação mais rigorosa dos ordenamentos implicados nas medidas governamentais.

Essa tendência é reforçada quando nossos respondentes informam que também os professores se envolveram com o processo na mesma direção, mesmo que em níveis diferentes, dependendo do contexto de cada Curso. Houve preocupação em fazer uma análise da prova e ver

se os estudantes egressos teriam condições de realizá-la com sucesso. As iniciativas a respeito do provão, no âmbito das universidades, parecem que aumentam com os anos, inclusive no plano institucional. *Na primeira vez os professores não deram muita bola para os resultados...a repercussão foi pouca. Até porque*

vivíamos um processos reflexivo sobre o currículo, independente do provão. Por outro lado, em outro Curso, o Coordenador afirma que agora o professor começa a escolher os livros indicados no provão ou, ainda, organizamos uma semana de revisão com conteúdos cobrados no provão, para trazer aos alunos mais informações.

A preocupação com o conteúdo, como não poderia deixar de ser, dada a natureza do instrumento avaliativo, é chave. Cada vez mais há um reforço da concepção utilitária dos cursos de graduação, que parecem ser estimulados a enfatizar a perspectiva da racionalidade técnica. Os próprios envolvidos se dão conta dessa condição quando dizem que *a gente percebe que não há discussão entre todos os professores sobre o que significa ser bom professor ou qual aluno queremos formar. Este tipo de discussão reclama um amadurecimento interno do Curso e aí vem o conceito de projeto político pedagógico...* Depoimentos como este evidenciam a existência do embrião de uma lógica mais emancipatória que começava a fazer sentido na prática universitária, atingida, também, pela crise do paradigma da modernidade. Entretanto, também são a expressão de que as políticas avaliativas implantadas pelo MEC na segunda metade dos anos 90, vieram para manter a preponderância dos processos regulatórios.

Não é possível negar o impacto das políticas governamentais que, com competência, sabem o que querem. Também não se trata de fazer uma crítica paredista que ignore os processos de contradição que estas políticas estão produzindo. O importante parece ser a reflexão das concepções de sociedade e de universidade que subjazem a elas, visando a que as instituições, os professores e os alunos ajam como sujeitos e não, simplesmente, como objeto das políticas externas. Como afirma Popkewitz (1995)

Cada vez mais há um reforço da concepção utilitária dos cursos de graduação, que parecem ser estimulados a enfatizar a perspectiva da racionalidade técnica.

não queremos argumentar contra toda uma estratégia analítica para considerar um tipo de raciocínio educacional; queremos compreender que o pensamento analítico sem a racionalidade histórica é parte de uma andaime vinculado a uma propensão taxionômica tão freqüente no pensamento educacional... pois supõem que o conhecimento e o mundo sejam as mesmas coisas e que este pode identificar-se através da classificação dos fenômenos. As categorias universais (presentes nas nossas avaliações externas) produzem suas explicações organizando e ordenando hierarquicamente...

distanciando-se do sistema de pensamento do qual apossou-se, na medida que não há conhecimento puro nem sujeito sem história (p. 40).

Olhar os processos educativos, as Instituições e seus atores na perspectiva da história requer uma valorização dos processos e dos contextos e não somente dos produtos. Esse pode ser o principal argumento que estimula as críticas ao provão: reforçar os produtos sem valorizar os processos; desconhecer a construção histórica das Universidades, dos Cursos, de seus docentes e alunos; estabelecer um ethos generalizador que, usando a racionalidade única, provoque a exclusão e descarte as diferenças. Além disso a escolha de uma dimensão da formação - aprendizagens cognitivas - por natureza desestimula outras perspectivas igualmente importantes na construção dos sujeitos, em especial aquelas referentes às culturas e compromissos, para não falar das habilidades profissionais de ordem motora e afetiva.

Os coordenadores de Cursos, em seus depoimento, são capazes de identificar alguns efeitos observáveis nos professores e no perfil de docência que se anuncia. A questão que nos mobiliza, entretanto, é perceber em que direção se organizam estas energias. Um dos aspectos inicialmente positivos é que, recaindo a avaliação na aprendizagem dos estudantes, a dimensão pedagógica parece assumir uma importância antes não destacada, na contramão do perfil docente estribado principalmente na competência científica. Disse um dos nossos respondentes que *o perfil do professor agora tem de ser outro... não dá mais para saber só a sua disciplina.. eles precisam saber como trabalhar em grupo e buscar uma relação exigente e positiva com os alunos*. O que importa é fazer os alunos aprenderem. Esta, sendo uma preocupação, certamente interessante, esbarra, entretanto, na concepção de aprendizagem ligada pragmaticamente aos resultados objetivos da avaliação. Pode representar, por outro lado, uma brecha no sistema planejado, sendo capaz de produzir uma concepção crítica que mobilize os saberes docentes. Será esta uma possibilidade concreta? Quem serão os professores capazes dessa percepção?

Dois coordenadores identificaram *maior facilidade para trabalhar as mudanças com os professores mais novos dizendo que procuram entre estes, aqueles que tenham titulação, mas também formação pedagógica...* Continuam afir-

mando que há uma tendência *em descartar alguns docentes mais antigos com mais dificuldade de aceitar mudança, centrados na sua especialidade e que se dedicam menos à universidade...*

Esses depoimentos confirmam a hipótese de que os formatos avaliativos externos tendem a influenciar a concepção de docência que se instala no meio acadêmico, com forte repercussão para todos os espaços escolares, principalmente pela cultura que se instala e se reproduz através dos Cursos de Licenciaturas. São saberes dos professores que estão sendo atingidos e reconfigurados, com reforço a algumas dimensões em detrimento de outras, sem a devida profundidade de reflexão que caracteriza os processos de formação que preservam a autonomia e a condição de sujeitos dos docentes.

Vale perguntar, inspirados nas sábias palavras de Charlot (2001), se é possível viver como *sujeitos* ou caminhamos para um *só jeito* de viver?

A pesquisa pode ser um elemento importante para a construção reflexiva dos professores, sinalizando aspectos capazes de estimular a dúvida e fornecer pistas que estimulem seus processos de autoria. Por outro lado, pode, também, favorecer a construção de um conhecimento que procure explicar as contradições próprias do nosso tempo, no campo educacional. Estas têm sido as razões que movem este estudo.

Ao fim e ao cabo vale perguntar, inspirados nas sábias palavras de Charlot (2001), se é possível viver como *sujeitos* ou caminhamos para um *só jeito* de viver? Podemos aprender como *sujeitos* ou há um *só jeito* de aprender? Podemos educar como *sujeitos* ou há um *só jeito* de educar?

Para o pensador francês, *o direito à diferença é fundamentalmente o direito ao sentido*. Portanto cabe perguntar: o que o governo está exigindo de nós tem sentido? Afinal, *educar, antes de qualquer coisa, é procurar o sentido*.

Essa é a tentativa que nos move.

Referência Bibliográfica

- AFONSO, Almerindo Janela. "Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional". *Educação e Sociedade*, ano XXII, n. 75, agosto, 2001, p.15-32.
- AMARAL, Alberto, MAGALHÃES, Antonio. "O conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior". *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho. Vol. 13, n. 2, 2000.p. 07-27.
- CANDIOTTO, Cesar. "O paradoxo da avaliação institucional da universidade no Brasil". *Revista Diálogo Educacional*, PUC/Pr, v. 2, n. 3, jan/jun., 2001, p.11-32.
- CHARLOT, Bernard. "A construção da solidariedade, a identidade como direito e o respeito às diferenças". Conferência proferida no *Forum Mundial de Educação*. Porto Alegre, 24 a 27 de outubro de 2001.
- CUNHA, Maria Isabel da, LEITE, Denise B. *Estruturas de poder e decisões pedagógicas na universidade*. Campinas, Papirus, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel da. "Formatos avaliativos e construção da docência: implicações políticas e pedagógicas". *Avaliação. Revista da Rede de Avaliação Institucional de Ensino Superior*. Vol. 6, n. 20, junho, 2001, p. 17-32.
- CUNHA, Maria Isabel da. "Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciaturas." *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. UNESP/Botucatu, v. 5, n. 9, 2001, 103-116.
- GOVERNO DO BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Revista do provão*. Brasília, N. 06, 2001.
- KUENZER, Acácia. "O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com mudanças no mundo do trabalho". In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria E. *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, Papirus, 2001, p. 15-28.
- NEAVE, Guy, VUGHT, Frans van. *Prometeus Bound: The changing relationship between government and higher and higher education in western Europe relationships*. London, Pergamon Press, 1991.
- POPKEWITZ, Thomas S. "La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente". *Propuesta Educativa*, ano 06, n. 13, diciembre, 1995 p. 01-14.
- SANTOS, Boaventura de Souza Santos. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez Editora, 2000.