

As políticas de avaliação da educação brasileira e suas implicações na docência: a perspectiva dos participantes do "Provão"¹

*Maria Isabel da Cunha
Flávia Antônia Borges
Heloísa Marsico
Patrícia Tavares
Márcia S. Motta*

Resumo

No Brasil, o MEC 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. É preciso refletir, de forma mais sistemática e rigorosa, sobre 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. Na primeira etapa deste estudo estão sendo analisados os componentes do Exame Nacional de cursos, popularmente conhecido como "Provão", como um exemplar privilegiado das políticas atuais. A metodologia utilizada no trabalho tem um caráter qualitativo. Nesta etapa foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com alunos que se submeteram a esta avaliação.

Palavras-Chave: avaliação institucional; ensino superior; universidade

Abstract

In Brazil, the Ministry of Education has been considering the evaluative processes as capable of bringing up positive results to higher education independently from any preliminary discussions related to political and pedagogical projects for this level of education. 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 pedagogic practices that direct curricula, students' training and, mostly, teachers' roles.

Key-words: institutional evaluation; higher education; university

¹ Texto decorrente da pesquisa denominada *Formatos avaliativos e construção da docência*. Apoio CNPq e FAPERGS.

O campo da formação de professores está exigindo, diante das iniciativas políticas contemporâneas, uma reflexão intensa sobre a relação que se estabelece 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 que, indubitavelmente, tem tido força preponderante.

De maior gravidade, porém, é perceber o quanto é subliminar a influência desta perspectiva na construção da profissionalidade e como ela pode invadir o imaginário docente e a prática cotidiana dos professores.

O discurso da profissionalização docente, que há alguns anos começou a tomar corpo nos países desenvolvidos, parece definitivamente estar entre os mais abordados nas discussões pedagógicas da atualidade no Brasil. Há indícios de que ele é decorrente da crise que, assolando a educação formal, tem profundas repercussões na definição do papel docente, em sua conformação e expectativas.

O professor hoje é posto em cheque principalmente pela sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época. Historicamente o professor construiu para si, cumprindo a expectativa da sociedade, a idéia de que 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 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 para o uso do computador, com estímulos visuais e, recentemente, virtuais, definiram a obsolência 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 *reconhece-se 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 condição profissional da docência.

Estas considerações têm o objetivo de demonstrar 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 têm 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 conseqüente estímulo aos espaços privados; um forte controle, mesmo que indireto, sobre os sistemas escolares garantindo sua hegemonia e, ainda, responsabilização particular das escolas sobre seu sucesso e alcance de objetivos. Como explica Ângulo (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, de forma significativa, por Michael 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 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 tem tempo para qualquer atividade que provenha da sua livre iniciativa, ocupado que está com aquelas que lhe são impostas.

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 e muito 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 catalisador 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 (1995) 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 estresse 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 faz 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 estresse 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 (1995) 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.

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.

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, 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 – construísem 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. Esta perspectiva contemplava e reforçava pontos fundamentais das reflexões sobre o tema, desenvolvida no âmbito da Associação Nacional dos 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 como objeto. É um processo de forte significado ético, pois indaga valores e significados sociais* (p. 72).

Cabe salientar 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 taylorista 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, tomo como eixo norteador a capacidade de produção que responda às questões importantes para a ciência e para a sociedade.

Em que pese as distintas e significativas experiências avaliativas nessa direção, 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 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 engolidas pela ordem dominante.

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 doente?

Estas não são questões discutidas e suficientemente 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 e Tardif 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.

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 desafio de analisar a contradição que estamos vivendo, enquanto professores, e ajudar a explicitação das demandas dos processos avaliativos na conformação da professoralidade dos docentes constitui-se num importante objeto de trabalho. Cada vez mais parece ser urgente provocar respostas investigativas e analíticas sobre o contexto político-educativo que estamos vivendo.

Com o objetivo de acompanhar e analisar o impacto dos processos avaliativos propostos pelo MEC sobre a concepção de docência, temos desenvolvido estudos e pesquisas. Neles foi possível levantar dados de diferentes fontes, ouvindo coordenadores de cursos de graduação, professores e estudantes.

O depoimento dos alunos, como um recorte do estudo, marca uma das partes empíricas da investigação que se encontra em desenvolvimento. Sobre ela é que são feitas as considerações a seguir.

O que pensam os estudantes: ouvindo os participantes do "provão".

O Exame Nacional de Cursos é um instrumento de avaliação imposto pelo Ministério de Educação do Brasil para avaliar os diversos Cursos de Graduação das Universidades Brasileiras. Foi regulamentado pela Lei 9.131/1995 e vem sendo aplicado desde o ano de 1996. Mesmo sem caráter formalmente obrigatório, tornou-se compulsório na medida em que impede os egressos dos Cursos de receberem seus diplomas, caso não participem da prova. O discurso oficial aponta que o aluno é apenas um instrumento e que o objeto da avaliação é o Curso e a Universidade.

Atualmente já foram avaliados os Cursos de Administração, Agronomia, Biologia, Comunicação Social, Direito, Economia, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Física, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Psicologia, Química. No ano de 2001 incorporou-se o Curso de Pedagogia. Progressivamente todos serão atingidos pela medida legal.

O MEC e o Governo Federal têm investido muita energia e significativos recursos na propaganda da medida, envolvendo os veículos de comunicação em geral. O Ministro pessoalmente tem se empenhado em convencer a população do acerto da medida. Delegou ao antigo Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP) a responsabilidade de coordenar todo o processo. Atualmente este Instituto vem sofrendo modificações nas suas históricas atribuições, dedicando-se, quase com exclusividade, aos processos avaliativos.

A opinião pública, inicialmente desconfiada da iniciativa, tornou-se presa fácil do discurso que a convenceu do acerto da mesma, destinada a proteger a sociedade dos maus profissionais. No interior da Universidade, especialmente no seio dos movimentos organizados (UNE, ANDES e FASUBRA), permaneceram sérias críticas à proposta, com o apoio de intelectuais estudiosos das políticas educacionais. Os protestos, porém, não têm tido força suficiente para se contrapor concretamente ao investimento governamental.

A ambigüidade da medida e o uso da mídia para garantir o discurso oficial têm trazido para dentro das IES posições contraditórias. A insatisfação dos estudantes com seus Cursos transformou-se, facilmente, em aliada dos argumentos da avaliação, já que os mesmos não encontram na Universidade a qualidade que desejam.

A captura destas impressões, com o intuito de analisar como os estudantes percebem o processo a que estão constrangidos a se submeter, fez parte da etapa inicial desta pesquisa. A perspectiva foi rastrear os movimentos que estão acontecendo nos espaços universitários, a fim de identificar a direção que os mesmos tomam e as compreensões que incorporam.

Os dados foram coletados no dia da aplicação das provas, no local mesmo em que se realizavam. Na cidade de Pelotas prestavam o exame alunos da Universidade Católica e da Universidade Federal, agrupados por Curso e não pela Instituição de origem.

Para a abordagem dos respondentes foi construído um roteiro de entrevista. A amostra foi selecionada aleatoriamente, na medida em que os estudantes deixavam o prédio. A única exigência foi a concordância dos mesmos em participarem da investigação, após a explicação de seus objetivos. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente digitadas para a análise.

No total responderam ao instrumento 59 estudantes. Destes, muitos concordavam com a avaliação proposta pelo MEC, apontando aspectos positivos. Outros, no entanto, não aceitavam a forma como as Universidades vêm sendo avaliadas, destacando aspectos negativos.

Em geral os estudantes se sentem injustiçados por serem o objeto preferencial da avaliação do MEC. A pressão que pesa sobre seus ombros os incomoda, construindo um sentimento de impotência sobre os resultados obtidos. Afirmam que a avaliação deveria ser mais global, envolvendo a universidade como um todo e os professores em particular. Demonstram um desconforto por terem sido eleitos para auferir os resultados de um processo em que são apenas parte e não responsáveis pela seu direcionamento. Em geral, explicitam uma tendência de jogar para os professores a responsabilidade por seu desempenho. Dizem eles: *antes de avaliar os alunos o MEC deveria avaliar os professores...*

Foram poucas as abordagens que revelaram uma crítica mais consequente, entendendo o processo avaliativo dentro de uma perspectiva política mais ampla. Os estudantes tenderam a posições pontuais; as críticas tiveram muito mais a dimensão corporativa ou reativa do que reflexiva.

Entretanto, mesmo pontuando críticas, os estudantes identificaram aspectos positivos na avaliação, muitas vezes repetindo o discurso oficial da mídia e da propaganda governamental. Essa idéia ficou explicitada na fala de alguns alunos. Disseram eles que, *até certo ponto, o Provão é positivo, porque vai dizer quem é quem no ensino superior*. Para outros, *a avaliação pode fazer os professores mudarem o caminho do conteúdo e o jeito de trabalhar*. Concordam que a avaliação é um processo necessário mesmo fazendo, muitas vezes, restrições ao encaminhamento escolhido pelo Ministério.

Também levantam pontos negativos relacionados com a forma de elaboração das provas pois acreditam que as mesmas deveriam ser formuladas considerando aspectos da região onde se encontra a Instituição. Outros, no entanto, apontam como principal ponto negativo a prova em si, pois pensam que uma prova não seria o suficiente para se fazer uma real avaliação. Além disso, consideram também que seria necessário uma avaliação de toda a Instituição, professores, servidores, espaço físico, entre outros, não avaliando apenas os alunos. *Eu acho que devem ser avaliados os recursos da Universidade, disposição de livros, laboratórios e, também os professores, funcionários...*

A análise dos depoimentos dos estudantes indica algumas diferenças entre grupos que caracterizam os entrevistados. Parece que a natureza dos argumentos de crítica dos alunos que provêm da Universidade Pública é diferente dos colegas provenientes da Instituição Privada. Enquanto os primeiros justificam suas críticas mais sobre o modelo de avaliação, os demais parecem pontuar especialmente as deficiências estruturais que identificam nas suas universidades de origem que não lhe garantiram a possibilidade de um desempenho satisfatório.

Outra variável interveniente parece ser o grau obtido pelo seu Curso em avaliações anteriores. Os estudantes dos Cursos já avaliados com conceito alto, mostram-se mais despreocupados e dão uma importância relativa ao processo de avaliação. Já os que são alunos de Cursos com avaliação média e/ou baixa, indicam maior preocupação com os resultados que ajudarão a alcançar e relatam medidas de impacto maior nos seus Cursos. Reafirmam as fragilidades do corpo docente e apontam esta razão para justificar a possibilidade de um desempenho sofrível.

Observando os depoimentos dos alunos como um todo, também parece ser possível identificar semelhanças discursivas relativas aos campos científicos aos quais pertencem os Cursos avaliados. Os estudantes provenientes dos Cursos de profissões liberais (medicina e agronomia, por exemplo) parecem dar maior valor ao processo avaliativo, preocupados com o impacto que o resultado terá na sua vida profissional. Em geral aceitam melhor a idéia da avaliação classificatória e competitiva, incorporando um valor típico da natureza do mercado de trabalho. Já os estudantes dos demais cursos, especialmente os das Licenciatura, não fizeram menção a esta condição; não pareceram achar que os resultados interfeririam na sua vida profissional futura.

Os depoimentos dos estudantes – mesmo considerando-se a forma aleatória e espontânea com que foram coletados – indicam que a questão da avaliação como política pública não está sendo discutida nas Universidades. Parecem ser pouco consistentes os argumentos de aprovação ou crítica ao processo que estavam vivenciando. Esta condição indica que a análise de fundo das relações entre o papel do estado avaliador e a universidade não está encontrando guarida na comunidade acadêmica. A mobilização – quando existe – se dá no sentido de alcançar o padrão de exigência do modelo avaliativo, de forma que fique garantida uma boa classificação no sistema competitivo.

Se esta condição do corpo discente é reveladora da realidade, é possível fazer inferências sobre o que se passa com os professores. A lógica do modelo avaliativo é também perversa no sentido de jogar os atores uns contra os outros, procurando culpas e responsabilidades, enquanto o sistema sai impune, em nome da produtividade.

Para a maioria dos estudantes os professores são responsáveis pelo seu êxito ou fracasso e devem ser capazes de atingir a condição do padrão definido pela avaliação ministerial. Deram evidentes sinais que desejam professores que respondam às exigências da avaliação. Foram poucos os que ampliaram a reflexão incorporando depoimentos que indicassem uma posição mais crítica e aprofundada.

Será esta, também, a posição dos professores?

Os depoimentos dos alunos confirmam a preocupação com a emergência da construção de uma nova concepção de docência universitária. Ficou evidente que os estudantes desejam se sair bem na avaliação. Esta condição é compreensível, tendo em vista o uso dos escores no processo de inclusão/exclusão do mercado de trabalho e a forte argumentação de convencimento que a mídia vem fazendo sobre a positividade do modelo avaliativo do MEC. Ficou claro, também, que eles esperam que os professores reconstruam suas formas de atuação e seus saberes para o trabalho.

Estará o professor suficientemente consciente de sua imersão nesta rede de pressões e expectativas? Reconhece o momento político que está vivendo? Como trabalhará as questões de sua autonomia na construção de um processo educativo que acredita e, ao mesmo tempo, responderá ao perfil de docência que lhe está sendo exigido? Como construirá, na relação com seus alunos, uma condição crítica e formativa?

Os depoimentos dos estudantes consistiram-se em dados interessantes pois estão permitindo identificar com mais clareza a suposição de que a docência no ensino superior está em movimento, com clara tendência para a construção de uma professoralidade que responda o modelo proposto pela avaliação ministerial.

Cabe, na continuidade do estudo, entender melhor como os professores estão agindo ou reagindo ao que lhe está sendo imposto e que contradições são factíveis de identificar nas suas trajetórias. Estas questões estão estimulando nossos estudos e pensamos, com elas, contribuir para ampliar a discussão da docência no ensino superior.

Referências

- 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. “Accommodation 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 autonomía 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.
- 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*. Sevilla, 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.
- _____ *Manual de Sociología de la Educación*. Madri, Editorial Sintesis, 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.
- POPKEWITZ, Thomas. "Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profissionalización 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.
- SGUISSARDI, Valdemar. "Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior". In: SGUISSARDI, Valdemar (org.) *Avaliação universitária em questão*. Campinas, 1997. 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.

TARDIF, M. "Ambigüidade do saber docente nas reformas relativas à formação universitária para o magistério". PPG/EDU UNISINOS, Seminário Avançado.mimeo, 2001.

TORRES SANTOMÉ, J. *El curriculum oculto*. Madri, Morata, 1991.

Maria Isabel da Cunha, é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professora titular aposentada na UFPel e, atualmente, atua como professora no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Entre suas principais publicações estão os livros *O bom professor e sua prática (1989)*, *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade (1996)*, em parceria com Denise Leite, *Desmistificando a profissionalização docente (1999)*, organizado junto com Ilma Veiga e *O professor universitário na transição de paradigmas (1998)*.

E-mail: mabel.sul@terra.com.br

Flávia Antônia Borges, Heloisa Marsíco, Patrícia Tavares e Márcia S. Motta são membros da equipe de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPel)

Artigo recebido em outubro/2001