

SONO PERTURBADO DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO

JESUS GARCIA PASCUAL
Universidade Federal do Ceará
garciapascual2001@yahoo.com.br

Universidade, Fábrica de Sonhos e Celeiro de Decepções...

Este trabalho recorta alguns aspectos da tese de doutorado por nós realizada em universidade federal durante o período compreendido entre setembro de 2002 e julho de 2005. O desempenho discente de estudantes universitários surge como preocupação imanente no nosso trabalho docente desde 1992. As expectativas positivas dos jovens se ramificam em qualificação profissional – ora como “preparação consistente para o mercado competitivo”, ora como “luz na escuridão do mundo globalizado”; em preparação para a vida social – “reconhecimento social e participação política e grande transição para outro estágio na vida”. Para outros estudantes, a universidade promove o conhecimento de novas culturas “ótima possibilidade de intercâmbio com universidades estrangeiras”, ou a construção de “novas amizades que surgiriam”, enfim, expectativas essas arrimadas no grande desejo de aprender.

A aprendizagem escolar constitui uma meta importante no planejamento pedagógico, contudo, há alunos que apresentam desempenho escolar insuficiente. É possível entrever, também, a ansiedade provocada pela competição interna – “cada um por si”; medo do desconhecido que o ingresso na universidade significa; dificuldade com disciplinas no início – “muito suor nos primeiros meses”; e, após cursarem alguns semestres, certos alunos destilam decepção. A escolha imatura do curso se torna um obstáculo no rendimento da aprendizagem escolar, de tal forma que muitos alunos reprovados buscam ajuda em relação a uma segunda escolha profissional. Sua problemática não se centra, propriamente falando, na dificuldade das matérias do curso escolhido, mas qual o curso a seguir. A necessidade de ajuda que eles solicitam camufla o conflito crucial que se instala na encruzilhada estabelecida entre seguir o caminho profissional traçado pelos pais ou trilhar seu próprio rumo vocacional.

A sala de aula torna-se, também, um palco fecundo para compreender o processo do ensino e da aprendizagem, onde observamos fenômenos educacionais importantes. Cabe

ressaltar, em primeiro lugar, a *matrícula fantasma*, denominada assim por tratar-se apenas de nomes que compõem as listas de frequência, sem o comparecimento efetivo dos alunos. Durante vários semestres consecutivos, aparecem os mesmos nomes na lista de frequência e, não obstante, as vagas ficam ociosas desde o primeiro dia de aula. Outra situação se repete – constituindo *trancamentos sucessivos* – pois alunos comparecem às primeiras aulas e depois trancam a disciplina sem uma justificativa aparente.

Que Formulam Perguntas Pungentes...

Diante da trajetória de sonhos deteriorados, o educador contemporâneo não pode ficar indiferente porque aprovar ou reprovar se torna um conflito iniludível ao educador contemporâneo, já que “o imaginário escolar e docente aparentou por décadas dormir em paz, porém sempre nossos sonhos estiveram perturbados por pesadelos. O pesadelo do fracasso escolar, da reprovação, da defasagem e da retenção” (PARO, 2001, p.6). Surgem, todavia, perguntas que se cravam na consciência do educador, tornando a ação docente mais reflexiva e pungente: aluno aprovado/reprovado para *que tipo de sociedade?* (projeto político pedagógico), aprovado/reprovado a partir de qual referencial teórico? (concepção de ciência), aprovado/reprovado em relação a que conhecimentos (concepção de currículo), aprovado/reprovado de acordo com qual procedimento avaliativo? (modelo de avaliação).

A avaliação é atributo inerente do trabalho docente, porque não basta *saber* mas *saber-fazer*, isto é, ensinar, como diz Tardif (2002) e saber avaliar. Ciente da responsabilidade que outorga a profissão do magistério diante do desempenho discente, inserimos a pesquisa sistemática como incumbência inerente ao *saber-fazer* docente. Entender o ato pedagógico do ensino e do aprendizado como um processo desvinculado de seu meio social, histórico, cultural e psíquico significa renunciar à condição de docentes-educadores porque – diz Miguel Arroyo – prefaciando o livro de Paro (2001, p.6),

... reprovando estaríamos renunciando a sermos educadores? Eis uma forma radical de deslocar o trato dado por décadas ao fracasso e à reprovação escolar; desafia-nos a enfrentá-los como profissionais das artes e saberes da formação humana. Isso é bem mais desafiador do que justificar a reprovação porque nos vemos apenas como competentes docentes de um recorte dos saberes e competências escolares.

E Exigem Respostas Urgentes...

Propomo-nos, pois, a *estudar* neste texto processos docentes – focando a avaliação *pedagógica* que influencia decisivamente os resultados do desempenho discente em cursos de graduação. Procuramos, deste modo, compreender aspectos da avaliação disseminados pelos territórios da universidade. O desempenho discente não pode ser entendido em toda sua abrangência sem levar em conta os modelos de *avaliação*. Nesse sentido, encontramos farta bibliografia, cabendo salientar autores nacionais de reconhecida estatura científica, notadamente Luckesi (1991), Saul (1995), Sousa (1995), Gama (1997), Hoffmann (2001).

Cabe citar o trabalho de Jussara Hoffman “Avaliação, mito e desafio” (2001), que enfoca o assunto sob a perspectiva construtivista. Intenta a autora mostrar que o processo pedagógico se apresenta cindido entre a ação de educar e a ação de avaliar, cisão essa que nasce nos mitos que cercam a avaliação e captados nas histórias que ouviu de professoras “uma professora definiu avaliação como um conjunto de sentenças irrevogáveis de juízes sobre réus, em sua grande maioria, culpados” (HOFFMAN, p.14). As histórias desvelam o mito e as perguntas representam o desafio aos educadores para trilharem novos caminhos na construção do conhecimento e na avaliação da aprendizagem.

Durante a década de 1990 surgiram publicações que focalizam a avaliação sob diversos aspectos. Sousa organizou o livro “Avaliação do rendimento escolar” (1995), onde mostra preocupação com a dimensão *medir*, que obnubilou outros aspectos do desempenho discente porque todos os parâmetros usados para avaliar o processo da aprendizagem foram elaborados sob “circunstâncias históricas, sociais, econômicas, e mesmo políticas” (quarta capa). Gama (1997, p.13), por sua vez, centra o estudo nos aspectos reprodutores ou transformadores da avaliação na escola, cujo texto delinea as experiências coligidas no trabalho de coordenação pedagógica no Ensino Médio:

Vendo a avaliação pela perspectiva da coordenação pedagógica, ficava inconformado, e ainda fico, com as reprovações de alunos que, indiscutivelmente, sabiam bem mais a matéria de determinada disciplina do currículo escolar. Mas não podia apenas ficar inconformado, precisava estudar/compreender o porquê dessa situação. Mais ainda, precisava investigar as origens da convicção e da segurança dos professores para aprovar/reprovar um aluno e como compunham seus critérios de aprovação/reprovação .

Os programas de pós-graduação em Educação contribuem também com publicações importantes para pesquisar a avaliação pedagógica e modificar suas práticas. Destacamos as publicações do Núcleo de Avaliação Educacional da FAGED/UFC e os trabalhos do Programa de Supervisão e Currículo de Pós-Graduação da PUC/SP. A primeira das publicações citadas (*Avaliação, Fiat lux em Educação*), prefaciada pelo professor Andriola, mostra que o ato avaliativo comporta três objetivos definidos e sequenciados, quais sejam: *conhecer, julgar e aprimorar*. O conhecer (primeiro objetivo) é apresentado no livro sob a óptica da *objetividade*, pois conhecer –lançar luzes, como diz Andriola– exige uma “teoria” para “fundamentar o trabalho”, guiado por “hipóteses” até os “dados fidedignos da realidade estudada” por meio de “critérios objetivos”.

Desse modo, chegamos ao segundo objetivo (julgar) por meio das metas estabelecidas para aprimorá-las (terceiro objetivo). Os diversos artigos que compõem o livro vão enriquecendo o processo objetivo da avaliação, dotando-o de aspectos *afetivos, tecnológicos, sócio-econômicos, transformadores, desenvolvimentistas* e expurgando os aspectos da *violência*, tornando a avaliação um processo infindo, como diz Maia (apud ANDRIOLA & MCDONALD, 2003):

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos no plano do curso, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias (p.161).

Ana Maria Saul (1995) concita o leitor a se engajar num projeto político-pedagógico efetivado experimentalmente no Programa de Pós-Graduação da PUC/SP, que promove transformação na prática pedagógica dos professores. O projeto propõe ‘Avaliação Emancipatória’, centrando sua atenção na avaliação do *currículo*. Por se tratar de uma avaliação emancipatória, este paradigma leva em conta o momento avaliativo e o processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando a transformá-la. Trata-se de um tipo de avaliação *contextualizada*, porque ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando a provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. E prossegue a autora: “O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas

em uma ação educacional escrevam a sua própria história e gerem as suas próprias alternativas de ação” (SAUL,1995, p. 61).

Pois Avaliação Educacional É Tema Importante...

A importância do trabalho radica na atualidade dos assuntos tratados dentro das políticas públicas de Educação, conforme lemos no documento SINAES “A Avaliação Interna é um processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social”.¹ Projeto político-pedagógico, formação de professores e avaliação educacional constituem, desse modo, temas correlatos.

Pesquisado Mediante Metodologia Qualitativa Escolar...

O modelo teórico-metodológico escolhido para a pesquisa de campo, que é de caráter qualitativo, preconiza a *objetividade* da investigação na medida em que olha o desempenho discente e a avaliação como *fenômenos educacionais inseridos nas tramas culturais*, sem se esquecer, contudo, das dimensões histórica e econômica da sociedade. Nesse sentido, a pesquisa não é o resultado da *impressão* do pesquisador (subjetivismo), mas o conhecimento obtido na *interação simbólica* do pesquisador com os sujeitos da pesquisa. Superando a avaliação educacional destituída de aspectos, social, cultural, econômico, epistemológico, o estudo recorre à *epistemologia social* cuja denominação foi formulada por Popkewitz (apud SILVA, 1994) como segue:

Uso o conceito de *epistemologia* para me referir à forma como o conhecimento, no processo de escolarização, organiza as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções de eu. O “social” que qualifica “epistemologia” enfatiza a implicação relacional e social do conhecimento, em contraste com as preocupações filosóficas americanas com epistemologia como busca de asserções de conhecimento universais sobre a natureza, as origens e os limites do conhecimento (p.174).

Pensamos, após a concisa explanação acerca das opções teórico-metodológicas, que um caminho consoante ao enfoque cultural na Educação contemporânea para investigar o

¹ www.mec.gov.br. Acessado em 25/06/2005

fenômeno do *desempenho discente e sua relação com a avaliação educacional* seja a abordagem *compreensiva* pois diz Teresa Haguette (2000, p.9):

A etnometodologia estuda e analisa as atividades cotidianas dos membros de uma comunidade ou organização, procurando descobrir a forma como eles as tornam visíveis, racionais e reportáveis, ou seja, como eles as consideram válidas, uma vez que a reflexividade sobre o fenômeno é uma característica singular da ação.

Porque a proposta *garfinkeliana* permite captar a linha sutil que separa a descrição em termos de “senso comum” e em matéria de “ciência”, apresentando os dados empíricos envoltos em “sarcófagos culturais” que os ressignificam. Do mesmo modo que os sarcófagos (pela configuração, a localização ou a época) (in)formam acerca do *conteúdo* que abrigam, indo além do DNA ou da *causa mortis*, as falas proferidas nos contextos educacionais percorridos durante o período da pesquisa informam acerca dos processos de avaliação pelos membros da comunidade universitária.

E, Desse Modo, Capturamos Resultados...

Constamos que existem **fraturas** entre a qualificação dos professores, o ensino e os resultados da avaliação, que perturbam certos professores. Diz um professor universitário: “Nós professores fomos considerados um Centro de excelência em termos de titulação, em termos de publicação a gente não deixa a desejar qualquer Centro de excelência do País, mas isso não se refletiu no desempenho dos nossos estudantes com relação ao provão que duas vezes consecutivas tirou D e depois E. Apesar de nós sermos excelentes profissionais, competentes, nós somos técnicos, nós não tivemos a formação pedagógica, então nós somos apenas, digamos assim, repassadores de conhecimento”

Outra idéia, que reputamos importante referente à avaliação, refere-se à cisão entre academia e profissão, porque, segundo uma estudante, eles “aprendem o que não sabem para que”. As dimensões afetiva, cognitiva e sociocultural do estudante quebram-se, certamente, nesse tipo de avaliação educacional. Fraturam-se disciplinas básicas puras e disciplinas básicas aplicadas, como ressalta um professor da área tecnológica – se ele não está bem em matemática, em física, em química, (refere-se ao estudante) que são disciplinas básicas, é muito complicado mais adiante ele consolidar sua formação. Fica patente que professores

aplicam avaliações sem levar em conta a profissão escolhida pelo estudante e, desse modo, ensinam e avaliam conhecimentos que por vezes excedem as necessidades reais da profissão.

Detectamos também **carências** que afetam o resultado nas avaliações. Alega-se que falta aos alunos conhecimento básico para compreender conteúdos nas disciplinas, pois, às vezes as escolhas são feitas sem pensar – tem aluno que realmente escolhe por que acha que aquilo ali é o que ele mais quer, mas a maioria vai por exclusão. Falta, outrossim, planejamento e diálogo entre os professores que ministram disciplinas interligadas – eu acho que não só na minha gestão, mas como um todo, o que mais prejudica, o que dificultou foi a falta de planejamento, porque o planejamento é uma condição essencial pra saber qual é a direção que você deve tomar.

Diante da carência e da fratura, soerguem-se vozes que propõem o **planejamento** como imperativo urgente que favoreça a avaliação educacional; não apenas quanto à distribuição do calendário das provas como à integração dos conteúdos solicitados nas mesmas. Ouvimos, também, vozes que comemoram eventos pedagógicos que promovem o intercâmbio de cursos, professores, coordenadores – em dez anos nunca sentei para falar com os colegas. É nesses encontros que surgem algumas características do perfil do profissional que a universidade deve formar para transitar pelas organizações atuais, que mudam e dependem de tecnologia, dinheiro e elemento humano, frisando este último elemento. Por isso, é importante que o aluno aprimore sua linguagem para redigir textos, escrever *e-mails* etc. As avaliações educacionais, certamente, devem contemplar novos aspectos e não apenas os conteúdos da matéria.

Nesse sentido, a *liderança* se tornou uma meta importante na formação do profissional contemporâneo e deve ser também avaliada para superar velhos hábitos da estrutura empresarial – manda quem pode e obedece quem é inteligente. O profissional contemporâneo deve possuir competência técnica, porém aliada à *autonomia*, que vai além do funcionário excelente porque precisa interagir com outros setores dentro da empresa. Enfim, o profissional do século XXI deve ser *flexível*, isto é, ótimo na sua área (competência), mas integrado com os outros setores. Eis novos aspectos a serem inclusos na avaliação educacional do novo milênio, embora uma razão aduzida para não aderir aos projetos novos esteja relacionada com a *resistência à novidade* – minha dificuldade é a resistência que a gente

encontra quanto à mudança –, embora, com tenacidade, se consiga vencer a resistência – não querem mudar porque estão convencidos de que estão fazendo da melhor maneira possível..

É possível perceber que alguns participantes sugerem *critérios* que priorizem o raciocínio e não a memorização, que cumpram o programa das disciplinas e realizem avaliação coerente com os conteúdos ministrados em sala de aula. Outrossim, sugerem que se varie o tipo de provas (escritas, seminários), cujo número deve ser proporcional à carga horária da disciplina, estabelecendo avaliação única para a disciplina ministrada por professores diferentes. Quanto ao *processo*, escutamos vozes que propõem estabelecer “um calendário único para as provas no Centro”, embora haja reparos a esta sugestão porque prejudicaria os alunos atrasados, saturando além do mais a semana de avaliação com muitas provas, mas durante o período de avaliação as aulas devem ser suspensas. Em relação à *avaliação docente*, esta deve ser realizada pelos alunos antes da segunda avaliação parcial, tornando necessário reformular o questionário da avaliação docente, pois deve conter espaço para críticas e sugestões.

Outro resultado importante para a finalidade do texto se refere às queixas quanto à **interação** docente e estudante que chegam até a Administração Superior. Os estudantes levam queixas sobre o *autoritarismo* dos professores, a má *vontade* para resolver seus problemas, os índices muito elevados de *reprovação* (80%), as dificuldades de *comunicação interpessoal*, os *professores estrangeiros* que falam com dificuldade o Português, a *retenção* de provas e notas, a *falta* de critérios nas avaliações. Nesse sentido, observamos fatos e escutamos falas que julgamos importantes, dentre os quais destacamos frases que os alunos ouvem no primeiro dia de aula – quem passar na Disciplina X, verá na Y –, pois há disciplinas em que, dos cento e quarenta (140) alunos que ingressaram no início, apenas sessenta (60) alunos (43%) continuam cursando-a no meio do semestre. Encontramos uma situação ainda pior em outra disciplina cujo índice de desistência no mesmo período é da ordem de 80%.

Alunos novatos, entretanto, lembram *jocosamente* que “os resultados não estão tão ruins assim, porque não há zero nas notas e elas estão entre 2 e 4”. Escutamos, ainda nesse mesmo Departamento, queixas a respeito do atraso na entrega das notas, a confusão de critérios nas avaliações ou ainda provas que não são devolvidas aos alunos. Os professores, no entanto, também têm suas queixas acerca da imaturidade dos alunos novatos que não entendem a didática dramatizada – vocês não estão preparados para ouvir a palestra – encerra

a palestra um professor convidado para ministrar uma aula em disciplina do primeiro semestre.

Com relação à **participação** dos professores no processo de ensino predominam os aspectos negativos nas respostas dos alunos que os consideram ora “ruins e anti-didáticos” porque “impõem o conteúdo de forma alienada”, portanto se torna “conhecimento questionável, ora duvidam da “competência sobre a matéria”, ora, falando dos programas, se queixam de professores que cobram muito “em disciplinas cujos programas não têm interesse”. Apesar do título de doutor, alguns professores “deveriam ser expulsos”, porque seu método de ensino é a “decoreba”. Certas respostas, por sua vez, apontam na direção da falta de compromisso de professores com a universidade, seja por causa do vínculo temporário com a instituição – substitutos – ou o tipo de função – tapa-buracos–, seja porque manifestam “pouco envolvimento com o Curso”, seja porque “não estão na sua área de satisfação”, o que os torna “acomodados e ultrapassados”. Algumas respostas, todavia, mostram grau de insatisfação tão grande que invadem o campo da agressão pessoal, chamando um professor de “bosta que não deveria estar lecionando”; e, apesar do concurso público que lhes garante a estabilidade, “alguns professores deveriam ser expulsos”.

Tamanha raiva fica compensada pelos termos usados que, embora apareçam em menor número, são altamente elogiosos – excelentes, ótimos, bastante competentes, extremamente competentes, grande compromisso, altamente comprometidos. Alguns estudantes manifestam – talvez incentivados pelo exemplos de professores proficientes – a convicção de palmilhar o caminho da qualificação acadêmica, galgando os patamares mais elevados da pós-graduação – mestrado e doutorado –, porém, nem todos pretendem fazer a pós-graduação na universidade – pós-graduação em outro Estado. Aparece, porém, uma modalidade na trajetória acadêmica que denominamos **mais-graduação**, por que intensifica a qualificação acrescentando mais um curso – fazendo outro curso – para corrigir o interesse momentâneo no curso. Outros, todavia, oscilam entre mais-graduação e pós-graduação – nova graduação em Administração ou Direito ou ingressando no mestrado ou especialização.

Parecem emergir **ações novas**, tais como *receber* os alunos ingressos para situá-los em relação às atividades extraclasse que os cursos oferecem; incentivá-los por meio da convivência diária e muito próxima; que modificam a concepção de avaliação conteudista. Há, também, ações que aperfeiçoam o *projeto pedagógico* dos cursos, com *liderança* explícita dos

gestores – foi nessa época que a gente conseguiu estruturar o projeto pedagógico, isso foi uma demora bem lenta procurando envolver os professores, arranjando recursos um aqui e outro acolá, para fazer uma oficina, um seminário, procurando obter o consenso, envolvendo as pessoas e contamos com o apoio da administração, da Universidade no que era possível. Algumas pessoas entrevistadas propõem a reformulação da epistemologia na formação de professores – a nova proposta prevista na epistemologia da prática é uma reformulação bem mais profunda [...] o professor tinha por incumbência, durante o semestre, de desenvolver pesquisas, vivências que articulassem as disciplinas do semestre [...] então ia à escola, conhecer a escola, ver como funciona. Encontram-se também propostas que incitam os professores a participar da coordenação – grupo de colegas que pensasse a coordenação do curso. Ações pedagógicas que, certamente, mudam a concepção tradicional de avaliação educacional.

Quando o Processo de Avaliação Perturba um Professor...

O nascedouro deste texto se localiza na solidão reflexiva do seu autor, pois a nervura que compõe sua malha capilar apareceu no decorrer da nossa trajetória docente na Educação Superior, onde observamos estudantes que não atingiam o nível de conhecimentos esperados. Reprovação, evasão e trancamento, entretanto, poderiam ser apenas fenômenos *específicos de um professor*. Eis que a reflexão se transformou em volumoso caudal, à medida que depoimentos de estudantes vindos de variegados territórios com históricos escolares perfurados de reprovações e trancamentos, destilavam ora desespero, ora apreensão, mas suplicando amiúde por ajuda.

O desempenho discente insatisfatório perturbou o sono do educador, porque a compaixão não é a única resposta que os universitários esperam dele para minorar sua culpa, por vezes macerante. O desempenho discente, porém, constitui um fenômeno *complexo* que emerge *não* apenas por entre fissuras de um só *curso*, mas afeta vários *cursos* da universidade, daí por que seguir o *percurso do desempenho discente*, ramificado em meandros, alguns *externos à universidade*, tais como as políticas públicas que destroem sonhos iniciais semeados de otimismo ou desviam projetos acadêmicos já encetados – não sei se devo seguir a carreira acadêmica ou partir para o mercado de trabalho, uma vez que fica difícil conseguir bolsas de mestrado e doutorado – lamentava-se um estudante.

Outros aspectos que interferem no desempenho discente são *internos* à universidade, pois herdeiros de avaliação *objetivada* (cristalizada no porão da ciência positiva), alguns professores reclamam, por sua vez, da falta de conhecimentos nos estudantes – nós éramos de nível razoável, tínhamos uma bagagem razoável vinda do segundo grau, nós verificamos que começou a diminuir esse enriquecimento porque eles eram mais pobres tanto na área da ciência pura como na área das ciências humanas.

Aprisionando, desse modo, o desempenho discente com *grades ideológicas* – que, por serem invisíveis, não diminuem nem a força de seus grilhões, nem legitimam a origem de sua fonte política –, resultados insatisfatórios na avaliação discente (situação transitória e reversível dos estudantes) confundem-se facilmente com *fragilidade cognitiva* (condição inerente à capacidade de conhecer).

Quando o Processo de Avaliação Perturba Vários Professores...

Dizia um aluno, referindo-se aos professores: “podem ser bem informados, podem ser capazes, mas não são didáticos; o problema é a didática, não há didática infelizmente”. As explicações encontradas para entender o desempenho discente mostram fissuras que o fragmentam, repartindo a responsabilidade entre educadores, educandos e políticas públicas. Pensamos, todavia, que se trata de uma fragmentação também *pedagógica*, porque a Modernidade, ao supervalorizar a racionalidade científica como modo dominante de produção de conhecimentos, desvalorizou outras maneiras de “apreensão da realidade”, nos diz o professor Jacques Therrien (1996). Decorrente disso, a formação docente se bifurcou em grandes modelos pedagógicos, a saber, de um lado, professores forma(ta)dos para produzir conhecimentos (*cientistas*), do outro, professores forma(ta)dos para ensinar (*docentes*).

A docência se reveste, porém, da decência pedagógica necessária, isto é, aproxima mais facilmente êxito e desempenho discente, quando a avaliação docente imbrica conhecimentos teóricos e realidade empírica, metamorfoseando *conhecer* e *fazer* na *epistemologia da prática profissional*, expressão usada por Tardif para falar sobre o conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (2002). A investigação mostra, entretanto, que o desempenho discente transita, de um lado, por percursos acadêmicos onde predominam

conhecimentos específicos e, do outro, escasseiam saberes no trabalho docente - *working knowledge* – (KENNEDY, apud TARDIF, 2003, p.256).

Mesmo solicitando a presença da pedagogia na prática docente, sua incumbência se refere muitas vezes a implantar procedimentos metodológicos que transformem miraculosamente o *status quo* da sala de aula. Na prática, é apendida a didática como *recurso* ao ensino não por ser elemento inerente à profissão de professor; não se observa, contudo, uma convicção generalizada do *saber docente* para o exercício da função de professor na universidade, o que implicaria mudanças estruturais na *formação docente na Educação Superior*. Isso significa traçar o perfil do professor, pensar a formação didática continuada e modificar sua prática docente, porque alguns mestres moldam percursos didáticos que deceparam sonhos estudantis, esvaziam formaturas e angustiam coordenadores; outros, pelo contrário, inserem o ensino na pesquisa e na extensão.

Pensamos, todavia, que se deve evitar a Pedagogia insossa e letárgica. Reportamo-nos à prática pedagógica como saber profissional que fomenta conhecimentos, resolve problemas de interação e transporta experiência para a vida do estudante. Se tal é a exigência feita neste texto, se trata, nos diz o professor Jacques Therrien, de um profissional plural, preparado no cotidiano da prática que lhe dá um caráter de experiência, legitimando-o para tomadas de decisões em situações interativas.

Sendo Assim....

O texto expresso ao longo de todas essas páginas mostra suficientemente que a avaliação educacional na universidade constitui um fenômeno complexo referenciado por vários aspectos que modificam sua bicaudalidade: sucesso e fracasso. Dentre outros, se destacam políticas públicas educacionais para a Educação Superior, características subjetivas de educadores e estudantes, sazonalidade de resultados (sucesso e fracasso aparecem em fases determinadas da trajetória acadêmica dos estudantes), projetos pedagógicos implementados ou silenciados, onde se destaca, deveras, o currículo; porém, currículo entendido como artefato (se tal, em permanente elaboração teórica, social e cultural) que alarga seus contornos, integrando assim avanço científico, necessidades sociais, demandas econômicas, obrigações

éticas e produções culturais. A avaliação educacional tem por obrigação abranger esses aspectos, caso contrário estar-se-á avaliando apenas conteúdos e não profissionais cientificamente competente, socialmente comprometidos e eticamente responsáveis.

Referências Bibliográficas

ANDRIOLA, W. & MC DONALD, B. *Avaliação, fiat lux em Educação*. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

GAMA, Z. J. *Avaliação na escola de 2º grau*. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

HAGUETTE, T. *Metodologia Qualitativa na Sociologia*. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HOFFMAN, J. *Avaliação, mito e desafio*. 30ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1991.

PARO, V. H. *Reprovação Escolar, renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

SAUL, A. M. *Avaliação Emancipatória*. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SILVA, T. *O sujeito da educação*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

TARDIF, M. *Saberes docentes e Formação profissional*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

THERRIEN, J. Trabalho e Saber: a interação no contexto da pós-modernidade. Em MARKET, W. *Trabalho, qualificação e politecnia*. Campinas, S P: Papirus, 1996.