
A Universidade, a Avaliação e a Prática de Ensino

Ângela Massumi Katuta*

“Ouve-se dizer por toda a parte, o dia inteiro – aí reside a força desse discurso dominante – que não há nada a opor à visão neoliberal, que ela consegue se apresentar como evidente, como desprovida de qualquer alternativa. Se ela comporta essa espécie de banalidade, é porque há todo um trabalho de doutrinação simbólica do qual participam passivamente os jornalistas ou os simples cidadãos e, sobretudo, ativamente, um certo número de intelectuais.” (BOURDIEU, 1998, p. 42)

Resumo

No presente texto, discutiremos inicialmente, a equivocada identificação que ocorre, junto à maioria da população brasileira, entre os termos Universidade e Ensino Superior. Fato esse que dificulta a compreensão das problemáticas relativas à Universidade pública, principalmente àquelas relacionadas à destruição do atual modelo. Em seguida, abordaremos a importância da avaliação institucional interna e externa como elementos que podem nortear o estabelecimento de políticas educacionais mais democráticas, alertando para o fato de que tal processo pode ser usado também para a elitização do ensino. Finalizaremos a reflexão, discutindo o significado do termo *prática de ensino*, com o intuito de explicitar a idéia de que a Universidade, bem como os processos de avaliação (internos e externos), atualmente, são expressões, não apenas, mas, também, das ações docentes em diferentes frentes de atuação (ensino, pesquisa e extensão). Por conseguinte, o referido termo, deve ser concebido num sentido mais amplo, pois, em geral, é entendido de forma restrita, como se o mesmo se circunscrevesse apenas às práticas docentes no território da sala de aula. Para que isso ocorra, é pressuposto fundamental, a reflexão e debate sobre o conceito e papéis da Universidade. Esses, são elementos primordiais, obviamente não os únicos, para que se possam estabelecer políticas de melhoria de qualidade da atuação da Universidade pública, a fim de defendê-la das atuais políticas neoliberais que atuam visando torná-la ainda mais elitista.

Palavras-chave: universidade, avaliação, prática de ensino.

THE UNIVERSITY, THE EVALUATION AND THE TEACHING PRACTICE

Abstract

In the present text, we will discuss, initially, a equivocate identification that occurs to the great part of the Brazilian population, between terms like University and Superior Teaching. Fact that to make difficult a comprehension of the problems relative to the Public University, mainly regarding to destruction of actual model. Afterward, we will board the importance of the internal and external institutional evaluation as elements that could be guide the establishment of educational politics more democratics, alerting to the fact that this process could be used also to taper off teaching. We will finalize the reflection, discussing the meaning of the term “teaching practice”, with the aim to explicit the idea that the University and the evaluation processes (internal and external), actually, are expressions, not only ones, but also of teacher’s practices in many fronts of actuation (teaching, research and extension). Therefore the referred term must be conceived

* Professora de Prática de Ensino em Geografia do Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina/PR.
e-mail: akatuta@uol.com.br

with a meaning more extensive, because generally is understood in a restrictive form, like if it was linked only to the teacher's practices in the classroom. The reflection and debate about the concepts and roles of the University are fundamental presupposes for this. And these are primordial elements, but obviously not the only ones, to establish politics that improve the qualities to the actuation of the Public University, with the purpose to defend its against the actual neo-liberal politics that actuate looking at to convert it in a institution more segregationist.

Key-words: university, evaluation, teaching practice.

INTRODUÇÃO

Iniciamos a presente reflexão, a partir do excerto de um texto de Bourdieu (1998) intitulado “O mito da “mundialização” e o Estado social europeu”. Nesse, o autor explicita a importância dos pesquisadores, cujos papéis seriam analisar a produção e circulação do discurso neoliberal, tentando compreender os mecanismos a partir dos quais o mesmo é produzido e imposto, desmistificando-os e difundindo essas análises, sob formas acessíveis para todos, pois, amplos debates são necessários quando se pretende construir uma sociedade mais democrática. Tais papéis, teriam como objetivo, desnudar e elaborar contraposições ao mito justificador da globalização, que tem servido de instrumento para impor como óbvia e inevitável a visão e políticas neoliberais que, segundo o mesmo autor, vêm sendo elaboradas durante os últimos 20 ou 25 anos, por intelectuais que dispõem de espaço no universo midiático.

Nesse sentido, parece atuar um “gota-a-gota” simbólico, ou seja, nesse processo, todo um conjunto de pressupostos¹ são colocados para toda a sociedade como óbvios e inevitáveis. Entramos em contato diariamente com os mesmos, seja através da mídia, ou de pessoas com as quais convivemos em diferentes espaços, desde os locais de estudo, trabalho, e até mesmo, em nossos lares. Tal contato cotidiano, auxilia a naturalização da opção pela via neoliberal, como se essa fosse a única possível. Estes produtos simbólicos, ou entendimentos da realidade, influenciam o cotidiano de boa parte das pessoas que vivem no planeta Terra. Por exemplo, passou a ser visto como algo óbvio e, portanto natural, principalmente no Brasil, para evitar crises econômicas, os cortes em “gastos²” sociais. Em contrapartida, tem se tornado muito freqüente, verificarmos propagandas e programas nos meios de comunicação em geral que valorizam

sentimentos como solidariedade e doação a fim de que as pessoas e instituições, se transformem em parceiros, amigos, colaboradores, voluntários, entre outros congêneres que atuam justamente nas áreas sociais em que o Estado neoliberal diminuiu os seus “gastos”. Não é à toa que o ano de 2001, foi denominado de “Ano Internacional do Voluntariado”³. A esse poder simbólico é preciso fazer contraposições, por isso, iniciamos a presente reflexão sobre a Universidade, a Avaliação e a Prática de Ensino chamando a atenção para os lugares-comuns que nos são impingidos cotidianamente, em nome de uma ordem social dada. É preciso, como afirma Benjamin (1997), aprender a nos assombrar com os fatos do nosso cotidiano, para tentar entendê-los sob outras perspectivas, a fim de sermos capazes de resistir a certas condições sociais e, portanto, talvez construir outras Universidades, formas de avaliação e práticas de ensino que auxiliem a constituição de uma sociedade mais democrática na qual, ser colaborador ou voluntário não esteja relacionado com o abandono das áreas sociais pelo Estado, mas com o processo de humanização de cada pessoa e democratização efetiva das conquistas sociais.

No presente texto, discutiremos, num primeiro momento, a grave identificação que ocorre, principalmente junto à maioria da população brasileira, entre os termos Universidade e Ensino Superior, fato que dificulta, segundo Menezes (2000), a compreensão das problemáticas relativas à Universidade pública, principalmente aquelas relacionadas à destruição do atual modelo. Em seguida, abordaremos a importância da avaliação institucional interna e externa⁴ como elementos que podem nortear o estabelecimento de políticas educacionais mais democráticas. Mas, alertaremos para o fato de que, tal processo pode ser usado para a elitização do ensino. Concluiremos nossa reflexão, discutindo o significado do termo *prática de ensino*, com o intuito de explicitarmos que a Universidade, bem como os processos de avaliação (internos e externos), atualmente, são

expressões, não apenas, mas também, das ações docentes em diferentes frentes de atuação (ensino, pesquisa e extensão). Por conseguinte, o referido termo, deve ser concebido num sentido mais amplo, pois, em geral, é entendido de forma restrita, como se o mesmo se circunscrevesse apenas às práticas docentes no território da sala de aula. Mas para que isso ocorra, é pressuposto fundamental, a reflexão e debate sobre o conceito e papéis da Universidade. Esses, ao nosso ver, são elementos primordiais, obviamente não os únicos, para que se possam estabelecer políticas de melhoria de qualidade da atuação da Universidade pública, a fim de defendê-la das atuais políticas neoliberais que atuam visando torná-la ainda mais elitista.

A UNIVERSIDADE

A instituição universitária no Brasil, ao contrário de muitos países europeus, possui menos de um século de vida. Segundo Menezes (2000), a fundação das primeiras universidades brasileiras ocorreu por volta de 1930, com a reunião de escolas superiores de formação profissional preexistentes. A essas, foram agregadas um núcleo voltado para as ciências da natureza, e outro, para as ciências humanas. As lideranças intelectuais que contribuíram, em grande parte, para a sua constituição foram Fernando de Azevedo (RJ) e Anísio Teixeira (SP), esse último, grande defensor e um dos marcos no país no que se refere à formação docente, pois defendia que a mesma deveria ser feita em nível superior, com a realização de pesquisas, visando assim, uma formação profissional adequada para o exercício de uma importante função pública.

No início dos anos 40 até a década de 70, houve o crescimento, desenvolvimento e fundação, segundo Menezes (2000), de várias Universidades em todas as capitais de estado e, em praticamente todos os grandes centros urbanos. Datam dessa época também as Universidades Federais, Confessionais, Privadas e Comunitárias.

A partir dos anos 70 até os dias de hoje, ocorreu o crescimento de Universidades Estaduais (até o final da década de 80), e houve o reconhecimento de muitos conglomerados de escolas superiores privadas, que se transformaram em instituições universitárias, ganhando assim, autonomia didática

e pedagógica que caracterizam esse tipo de instituição. A lógica de mercado impele as instituições de ensino superior privadas a requererem junto ao MEC (Ministério da Educação e Cultura)/CNE (Conselho Nacional de Educação) o “status” de Universidade, pois essas, além de poderem se diferenciar do ponto de vista do apelo publicitário, ganham agilidade no atendimento das demandas por profissionais, feitas pelo mercado, em função de sua autonomia didático-pedagógica.

Os dados do próprio MEC (www.inep.gov.br) de 1998, apontam que o ensino superior no Brasil caracteriza-se, atualmente, por ser eminentemente privatizado pois do total de 950 instituições, apenas 23,16% (220) são públicas, contra 76,84% (730) privadas. Tais percentuais demonstram, sem sombra de dúvida que, esse nível de ensino, é e, continuará sendo, altamente elitista, isso se a sociedade civil não se posicionar e lutar por uma Universidade pública, gratuita e de qualidade. Afirmar isso parece ser uma obviedade e algo fácil de ser conseguido, no entanto, implica numa tarefa árdua e nem sempre fácil, dadas as conseqüências profissionais e pessoais que tal opção poderia trazer. Fazer frente ao modelo econômico e discurso hegemônico, significa posicionar-se contra a doutrinação simbólica⁵, ou doxa neoliberal, promovida pelos diferentes meios de comunicação e seus interlocutores⁶.

Bourdieu (1998, p. 147), acredita na possibilidade de constituição de forças subversivas, ou na “subversão orientada para a conservação ou restauração”, sob as seguintes condições:

[...] de que se saiba conduzir a luta propriamente simbólica contra o trabalho incessante dos “pensadores” neoliberais, para desacreditar e desqualificar a herança de palavras, tradições e representações associadas às conquistas históricas dos movimentos sociais do passado e do presente; sob a condição também de que se saiba defender as instituições correspondentes, direito do trabalho, assistência social, previdência social, etc, contra o projeto de condená-las ao arcaísmo de um passado ultrapassado ou, pior ainda, de constituí-los, desafiando toda verossimilhança, sem privilégios inúteis ou inaceitáveis.

Tais forças são tratadas atualmente como conservadoras, arcaicas, e por isso, resistentes à “nova” ordem neoliberal. O presente texto trata-se de uma

tentativa de resistência, e portanto, é arcaico, pois pretende fazer frente ao processo de desmantelamento e privatização da Universidade pública e gratuita, com uma das únicas armas que sobraram ao professor universitário: a palavra. Por isso, iremos tentar ainda que de forma simplificada, dentro de nossas próprias limitações, explicitar a lógica do referido processo para que, ao entendê-lo, possamos elaborar estratégias de atuação cotidianas.

No que se refere à Universidade pública no Brasil, concordamos com Menezes (2000), que tal modelo vem sofrendo constantes ataques por diferentes agentes:

- Agentes econômicos que consideram a educação superior como investimento financeiro, e que disputam por esse bilionário mercado, haja vista o aumento crescente das taxas de alunos que concluem o ensino médio, que não conseguem ter acesso às universidades públicas e, conseqüentemente constituem uma demanda significativa e promissora para o setor privado.

- Formadores de opinião e agentes do próprio Estado, que produzem discursos legitimadores e justificadores das ações dos sucessivos governos (doutrinação neoliberal) que, procuraram e procuram, desfazer-se e ou tornar precário os equipamentos e serviços públicos, cuja função e importância social, para o conjunto da população brasileira, são inquestionáveis.

- Ineficácia estrutural e conjuntural de algumas universidades públicas no que se refere ao exercício de suas funções (ensino, pesquisa e extensão). Para ilustrar, poderíamos citar o caso de funcionários e docentes que atualmente, não apenas, mas também, por causa do aviltamento dos salários e das condições materiais de realização do trabalho e da quantidade de ofertas de empregos e serviços melhor remunerados, feitas pela iniciativa privada (empresas, instituições de ensino, entre outros), não mais se dedicam exclusivamente ao exercício de suas funções, o que pode implicar, dependendo da prática do profissional, num certo abandono da Universidade pública, ou em sua precarização.

Um outro exemplo de ineficácia estrutural, que ocorre em função da atual conjuntura econômica, é o caso de algumas Universidades que aprovam projetos de ensino, pesquisa ou extensão que não impliquem em gastos, ou, se os mesmos pressupõem o uso de recursos financeiros, delegam aos

seus coordenadores a função de buscá-los. Tal situação, como todos sabem, acaba por inviabilizar muitas atividades docentes propostas. Outras ainda, incentivam a prestação de serviços à comunidade (serviços extensionistas) que, por serem pagos, acabam servindo como fontes de arrecadação de recursos financeiros, não raro, sem a devida prestação de contas junto à comunidade universitária. Um bom exemplo disso, é a proliferação de cursos pagos de pós-graduação, em nível de especialização, mestrado e doutorado que muitas universidades públicas estão abrindo, com o consentimento da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), agência federal de fomento à pesquisa.

- Uma parcela dos agentes internos ou da própria comunidade universitária (docentes, discentes, funcionários em geral) que fazem uso privado de bens públicos, o que contribui, como elemento justificador do processo de privatização da referida instituição.

As conseqüências de tais ataques são potencializadas, de acordo com Menezes (2000), em função da identificação que ocorre no Brasil, entre os termos Universidade e Ensino superior. Muitas pessoas no Brasil, principalmente o público que possui dificuldades em ter acesso a esse nível de ensino, tendem a acreditar na sua homogeneidade, até porque, não se debate e divulga amplamente as ações voltadas para a sociedade que a Universidade pública acaba realizando. Tal fato, gera por isso, do ponto de vista do imaginário social, uma não diferenciação em termos de atuação, mas, um diferencial no que se refere ao montante de investimentos mobilizados pelo Estado no seu financiamento, amplamente divulgado, muitas vezes de forma inadequada, pelos meios de comunicação de massa.

Para Menezes (2000) o Brasil possui, pelo menos, uma dezena de Universidades plenas, que são locais onde ocorrem: a realização de investigação científica, a produção de conhecimentos em diferentes áreas, a oferta de educação superior em nível de graduação e pós-graduação e, a oferta de serviços de extensão cultural, tecnológica e profissional. Tais instituições são, na sua maioria, públicas, salvo raras exceções. Para o autor, o setor privado, que tem se credenciado com o "status" universitário, tem dado conta, na maioria das vezes, apenas do aumento da demanda por ensino superior (graduação,

especializações profissionais e pós-graduação), que são as atividades nas quais se podem auferir os maiores lucros. Por isso, o mesmo denomina tais instituições de “conglomerados de escolas superiores privadas”.

Há que se distinguir entre as Universidades públicas, aquelas que, como boa parte das privadas, operam com insuficientes atividades de pesquisa e pós-graduação que, sequer, atendem as demandas dos seus próprios quadros de profissionais e que, não só, mas também, em função disso, perderam visibilidade, pois sua relevância social tem sido colocada em xeque. Menezes (2000), discute tal fato, de forma mais ampla, pois afirma que é a partir dos anos 80 que, a Universidade pública perde prestígio, se despreocupando com sua imagem pública e se descuidando do seu significado social. Apesar de, contraditoriamente, ter investido, nessa época, na qualidade dos cursos de pós-graduação, tal instituição, não investiu, nem na quantidade e qualidade dos cursos de graduação e, muito menos, no desenvolvimento de atividades de extensão universitária, que podem, dependendo da forma com que são realizadas, proporcionar visibilidade social a essa instituição, bem como resgatar sua relevância junto à população que a financia.

A partir do exposto, podemos afirmar que, a atual situação das Universidades públicas deve ser explicitada e debatida amplamente, principalmente pela comunidade universitária que, pode estabelecer ações para combater o que Menezes (2000), denomina de pragmatismo ultraliberal, postulante a pensamento único, que pretende erigir as forças de mercado como critério último da razão, em detrimento dos direitos dos indivíduos. Para tanto, o autor propõe, como uma ação possível, o resgate da oportunidade que essa instituição sempre teve, de exercer funções de diagnóstico social e proposição de políticas públicas. Segundo o mesmo, talvez nenhuma instituição poderia realizar tais atividades em seu lugar.

Uma outra ação desejável, segundo o autor citado, seria a reconquista do espaço do debate intelectual de interesse social, ou seja, a instituição universitária poderia colaborar na qualificação das discussões socialmente relevantes, o que colaboraria para retirá-la de seu isolamento político, auxiliar no aumento de sua produção cultural e reforçar sua razão de ser política, que se refere, segundo Me-

nezes (2000), à capacidade de atender às demandas de diferentes setores sociais, por conhecimento, informação, formação e cultura. Para tanto, de acordo com o mesmo, é preciso refletir, debater e reconstruir o sentido da Universidade como espaço de investigação cultural, de criação, de intervenção e proposição de debates de grandes questões sociais (educação, saúde pública, exclusão econômica) e, outras de alcance filosófico, de interesse estritamente cultural ou, que tenham repercussão em questões práticas.

Um outro aspecto que deve ser salientado, é o significado efetivo do termo modernização da Universidade. O mesmo refere-se, ao contrário do que dizem os defensores do neoliberalismo, ao processo de sujeição de seus serviços e interesses ao mercado, e de busca, no próprio mercado, dos recursos financeiros necessários à sua manutenção. Em outras palavras, poderíamos afirmar que, em não se refreando tal processo, a autonomia relativa da instituição universitária corre o grande risco de deixar de existir. Todos os seus serviços e portanto, “cérebros”, correm o risco de serem privatizados, o que pode acabar implicando na dissolução da Universidade pública e gratuita. Para Menezes (2000), tal fato ocorre por decretos e posturas introjetadas dos próprios integrantes da Universidade. Em outras palavras, muitas vezes, quando se elegem determinadas prioridades, em detrimento de outras, nos diferentes fóruns de tomada de decisões universitárias, e quando se incorporam discursos aparentemente modernos sem questioná-los, ou mesmo que, de forma simplista, se entende que não há chances de sobrevivência pessoal e institucional para além das leis de mercado, estamos auxiliando a destruir as possibilidades de constituição e consolidação da Universidade pública gratuita, ou da democratização quantitativa e qualitativa do ensino superior no Brasil.

Para finalizarmos o presente item, poderíamos afirmar que a atual situação da Universidade pública é extremamente complexa, sugerimos inclusive, a leitura na íntegra da obra de Menezes (2000) que, pela sua objetividade e clareza poderá melhor situar o leitor com relação à temática rapidamente abordada. No entanto, é preciso ter clareza de que apesar da complexidade das questões relativas ao Ensino Superior e, especificamente, da Universi-

dade pública, é preciso debatê-las de forma ampla e objetiva. Por isso, explicitamos as questões que o autor citado, considera relevantes para o estabelecimento de uma política institucional que, não apenas defenda a existência da referida instituição, mas a repense em termos de relevância social:

- Conceito, Forma, razão de ser e papel social da Universidade.

- Como deveria ser seu relacionamento com o Estado.

- A independência, constituição e relações necessárias entre as suas unidades (centros de pesquisa, departamentos, faculdades, entre outros).

É importante salientar que, para que ocorra tal debate e conseqüente estabelecimento de políticas, o processo de avaliação universitária (interno e externo) torna-se imprescindível. No entanto, esse comporta complexidades inerentes que devem ser conhecidas e debatidas, sob a pena de se concretizar uma Universidade ainda mais excludente do que a que temos.

A AVALIAÇÃO

A avaliação sempre foi um dos temas mais polêmicos nas diferentes instituições de ensino, isso porque nossa sociedade acredita que seus resultados, ainda que questionáveis em alguns momentos, certificam o cumprimento ou não de determinados objetivos. Tal processo é realizado de forma explícita, em geral, nas instituições escolares. No entanto, poderíamos afirmar que, o mesmo é inerente ao processo de transformação do ser humano, que implica na realização de análises e ou avaliações de nós mesmos, de outras pessoas e do mundo que nos rodeia. Poderíamos afirmar portanto, que o processo de avaliação pode ocorrer informal ou formalmente, ou seja, no primeiro caso, não se trata de uma ação institucionalizada, pode ser pessoal e interpessoal, realizada esporadicamente, sem necessariamente ter o compromisso de certificação, o que não significa que seja irrelevante, pelo contrário, é condição de transformação do ser humano. Já o segundo, existe como algo inerente a determinadas instituições, sejam elas empresas dos mais variados tipos e escolas de ensino infantil, básico ou superior. O que caracteriza o processo avaliativo, nessas últimas, é sua obrigatoriedade, e o fato do mesmo ocorrer de forma sistemática e explícita,

com o objetivo de verificação e ou certificação do cumprimento de determinados objetivos.

Para Dias Sobrinho (1997) a avaliação é parte intrínseca e constituinte da construção humana, sua meta é fazer julgamento de valor que, não existe de forma absoluta e definitiva. Quando ocorre na escola, é um processo formal e intencional, que demanda a definição de critérios, campos, normas e referências bastante claros, que orientarão a produção de juízos de valor. Sua função é instrumental, pois pode, dependendo da forma com que é realizada, orientar tomadas de decisões para a transformação da realidade avaliada. Seu cerne, afirma o autor, não é de natureza técnica, como muitos acreditam, mas político, por isso, deve sempre estar sujeita a críticas, debates públicos, conflitos e negociações. Além disso, deve constituir-se num processo contínuo que respeite os interesses sociais. Isso, é claro, se a concebermos como possível instrumento de democratização do ensino.

Atualmente, os atores sociais envolvidos com a escola, passam por diferentes processos avaliativos que possuem, cada um deles, diferentes objetivos. Grosso modo, poderíamos classificar as avaliações que ocorrem nas diversas instituições de ensino como internas e externas. As primeiras, ocorrem dentro da própria escola, e com elas avalia-se a aprendizagem dos alunos, o próprio processo de ensino e aprendizagem, a prática pedagógica docente nos mais diferentes âmbitos, ou seja, não apenas o seu trabalho na sala de aula mas, também, a sua participação como membro da escola. As avaliações externas, são aquelas realizadas por órgãos ou instâncias exteriores às instituições avaliadas, um bom exemplo das mesmas, são os exames nacionais, conhecidos popularmente, como “provões”, aplicados no ensino básico (fundamental e médio) e superior.

Dias Sobrinho (1997), a partir de uma consulta ao Manual de Avaliação produzido pelo CIEES (Centro de Documentação do Sistema Educacional Tecnológico do México), afirma que há uma diversidade conceitual em torno do tema “avaliação”. Tal manual agrupa as concepções da seguinte maneira:

a) Avaliação como julgamento de aspectos.

Nesse caso, especialistas emitem juízos de valor a respeito de matéria de sua área, de forma inapelável,

sem necessidade de conhecimentos especiais sobre avaliação.

b) Avaliação como medição. Com o desenvolvimento da psicologia experimental e diante do crescente anseio pela objetividade na verificação da aprendizagem, a avaliação passa a se reduzir à elaboração de instrumentos de medição e à interpretação quantitativa dos resultados. Uma vez que a medição não conduz à emissão de juízos de valor, ela não pode ser considerada avaliação em sentido pleno⁷.

c) A avaliação como comprovação de logro de objetivos. Essa concepção leva a avaliação para além da questão da aprendizagem dos alunos. Envolve a avaliação dos docentes, dos planos e programas de estudo, dos materiais e recursos didáticos, em função de objetivos internos previamente “estabelecidos”. (DIAS SOBRINHO, 1997, p. 78-79)

Podemos afirmar que, subjacente à maior parte dos conceitos de avaliação, estão as ações de medir ou mensurar, comparar e classificar que, caracterizam a avaliação quantitativa. Pelo fato da concepção de cientificidade moderna, se ter construído, entre outros, em torno do pensamento quantitativo⁸, a mensuração, materializada na nota ou conceito, dá respaldo à crença na quantificação como algo neutro, científico e verdadeiro. Além disso, para Dias Sobrinho (1997) a quantidade é uma dimensão visível e fácil de operar que, facilita a classificação por nível, que proporciona, a falsa idéia, de que se trata apenas de um indicador métrico, cumprindo ideologicamente o seu papel de instrumento de controle e seleção sociais.

A quantificação, dependendo da forma como for utilizada, homogeneiza, simplifica e muitas vezes, reduz determinados processos. A elaboração de níveis, pode servir como elemento legitimador do ordenamento e hierarquização social. Baudelot e Establet, citados por Dias Sobrinho (1997, p. 76) são ainda mais enfáticos em suas críticas à elaboração de níveis, pois, segundo os mesmos, o nível nada mede, é indicador arbitrário de qualidade: “O nível louva-se ou deplora-se, alcança-se ou recupera-se nunca se mede”. Pode ser usado como linha de corte e, aqueles que se situam acima dele tem a salvação e os privilégios, os que estão abaixo, são abandonados ao desprestígio no imaginário social e ao abandono dos poderes públicos. Um excelente

exemplo disso, é boa parte dos alunos que fizeram o ensino básico normal ou de forma aligeirada nas escolas públicas e que, acabam não tendo acesso ao ensino superior público por não terem passado no vestibular porque não “possuem ou apresentaram nível adequado”. Esses são abandonados à própria sorte no que se refere à possibilidade de continuidade de seus estudos, isso quando não desistem de seu sonho de ter um diploma, pois, muitas vezes, se sentem incompetentes e, portanto, indignos do ensino superior, dando ainda mais margens para o recrudescimento de teses neodarwinistas, no bojo de nossa sociedade.

Partindo-se do pressuposto de que qualidade e quantidade são pares dialéticos indissociáveis, a avaliação quantitativa não pode ter um fim em si, isso se entendemos que a mesma deve servir para a tomada de decisões. Deve ser utilizada para subsidiar análises, debates ou avaliações qualitativas. Dias Sobrinho (1997), defende a idéia de que, os elementos objetivos e quantitativos, devem ser organizados intencional e socialmente para adquirirem uma significação de cultura, de conjunto articulado, tornando-se portanto, uma forma concreta e integradora de tornar real a sua qualidade. Para o autor (1997, p. 87), “Sem juízo de valor, não há avaliação, só medida, sem o quantitativo, não há o qualitativo”. Em outras palavras, se o processo avaliativo encerra-se após a mensuração e classificação, podemos afirmar que a avaliação não se efetivou de fato pois, os resultados não foram qualificados.

Avaliação implica um fundamentado conhecimento daquilo sobre o que interrogamos e atribuição de significado aos fatos, dados e informações que colhemos [...] a produção de juízos de valor. Avaliar é uma ação e não admite neutralidade. Ultrapassa as descrições objetivas e as análises de coerência interna da realidade tomada por objeto. É um processo de forte conteúdo ético, pois indaga sobre conteúdos, valores e significados sociais. Atribuir significações e emitir juízos de valor, ou seja, avaliar, é reconhecer a produção humana e as diferenças, é responder às perguntas que fazemos a respeito dos seus valores ou de suas qualidades... (DIAS SOBRINHO, 1997, p. 72).

A avaliação de instituições de ensino públicas, como a que o MEC tem realizado, possui implicações políticas, éticas, sociais e culturais pois auxilia

a construir e legitimizar uma dada imagem desse *locus* de formação. A classificação das universidades, pode, dependendo da forma como for organizada, indicar setores de investimentos prioritários, no entanto, está sendo utilizada para polarizar ainda mais as diferenças existentes entre as próprias instituições universitárias públicas.

Os “provões” do MEC medem e cobram conhecimentos dos alunos que estão, pelo menos em tese, concluindo seu curso, ou seja, do ponto de vista desses sujeitos, é tarde demais para que qualquer inconsistência formativa seja corrigida. Além do mais, como os resultados dos mesmos não estão servindo, para subsidiar debates e decisões sobre a necessidade de um maior investimento por parte do poder público, em determinadas áreas ou setores da universidade, só temos que concordar com Dias Sobrinho (1997) quando este afirma que tal exame é eficiente para sancionar a noção de nível, ou seja, legitimá-la, estabelecer hierarquias entre universidades boas e ruins, fortes ou fracas, oferecendo assim, consistência institucional para a existência e legitimidade das seleções, inclusive para que se elitize ainda mais os valores das taxas de inscrição para o vestibular, privilegiando-se portanto, quem pode pagá-las, o que contribui para o processo de segregação social.

A avaliação institucional baseada, eminentemente, na verificação de conhecimentos, rompe com novas concepções científicas e com a realidade da própria ciência pois, parece concebê-los, como verdades prontas e acabadas. Não se consideram as mudanças e rupturas que ocorrem nos seguintes aspectos do conhecimento:

Epistemológico: tendência a conhecimentos integrados, com possibilidades de incluir aspectos que haviam estado marginalizados do conhecimento, por exemplo, o estético e o ético; no valorativo: novas formas de conhecimentos não necessariamente legitimados até agora considerados “científicos”: questionamento de noções-chave como objetividade, certeza, predição, quantificação; debilitamento do conhecimento abstrato e fortalecimento do conhecimento contextualizado; aumento de importância do conhecimento ordinário ou popular como fontes de sabedoria acerca da realidade social e entendimento humano. (Garcia-Guadilla citado por DIAS SOBRINHO, 1997, p. 77-78).

Quando se trata de avaliar instituições universitárias, de um país com as dimensões e diversidades como o Brasil, é preciso respeitar as especificidades das mesmas, sem tentar homogeneizá-las a partir de critérios comuns ou modelos idênticos de avaliação, como faz o MEC. Isso porque cada uma delas tem uma identidade própria, construída a partir de sua história e inserção na comunidade. Apesar da tendência à diversificação, que é desejável, para a UNESCO, em documento consultado por Dias Sobrinho (1997), a universidade deve se inspirar na preocupação pela qualidade das instituições e dos programas, na equidade quanto ao acesso e preservação da missão e função da educação superior com pleno respeito à liberdade e autonomia institucional. Como se pode verificar, a concepção de universidade dessa instituição não é a mesma que o Banco Mundial, através do MEC, quer impor aos países denominados “em desenvolvimento”. Por isso, concordamos com o autor citado que, a avaliação institucional deve superar as dimensões individuais de verificação de conhecimento, de ensino e aprendizagem e das relações professor-aluno na sala de aula, para abranger as múltiplas e até conflituosas dimensões e funções da universidade que são a científica, pedagógica, ética e política. O debate sobre a avaliação institucional, longe de se situar num domínio especializado e técnico, deve ser entendido como um processo que envolve opções políticas e éticas, pressupõe a defesa de uma universidade para todos ou para poucos. Dias Sobrinho (1997), elaborou um roteiro de elementos que o mesmo acredita serem centrais no processo de avaliação institucional: a compreensão das finalidades da instituição, seus projetos, a missão que tem exercido, o clima institucional, as pessoas que a ela tem acesso, as características das relações sociais que nela ocorrem, a dinâmica dos trabalhos, a disposição geral da comunidade universitária, as características de seus grupos dominantes e minorias, os anseios, conflitos, e valores da comunidade universitária. É importante salientar que a opção por avaliar determinados elementos, em detrimento de outros, deve ser feita a partir do ser ou da atual situação da instituição, em contraposição com o seu vir a ser ou, com o que a mesma aspira tornar-se. Para tanto, a avaliação qualitativa é condição para a realização da transformação da realidade institu-

cional, pois abre flanco para o desenvolvimento de uma concepção avaliativa dinâmica e criativa em detrimento da que atualmente temos que, por sua vez, é punitiva, pois penaliza quem não apresentou os mesmos índices de produtividade.

É importante salientar que a concepção de avaliação institucional do MEC foi respaldada por uma série de elementos ligados a questões econômicas, políticas e, inclusive, pedagógicas. Isso porque apesar de toda conjuntura internacional, os instrumentos de avaliação são elaborados por um corpo técnico que possui concepções próprias do significado do processo. Essas, são elaboradas ao longo do contato dos mesmos com as práticas pedagógicas docentes, foco de nossa reflexão no próximo item.

ACERCA DAS PRÁTICAS DE ENSINO...

As Instituições de ensino, sejam elas de nível superior ou básico são expressões, não só, mas, também, de diferentes práticas de ensino. Isso se concebermos a essas últimas num amplo sentido, pois, não devem ser entendidas simplesmente como ações que se limitam ao espaço ou território da sala de aula, porque, certamente o ultrapassa, principalmente tendo em vista a tríade das funções (ensino, pesquisa e extensão) sob a qual está erigida a Universidade pública brasileira. Quando atuamos nessa instituição, em diferentes frentes, seja no trabalho de sala de aula, fazendo pesquisas, orientando alunos ou realizando projetos de extensão, estamos praticando ou encetando o processo de ensino e aprendizagem, dado que é somente a partir de nossas práticas que podemos aprender ou ensinar algo. Em outras palavras, compreendemos que o professor universitário no seu processo de trabalho, ou de atuação, ensina e portanto, auxilia, outras pessoas a construírem suas próprias representações sobre o significado da Universidade, a partir das diferentes atividades que a mesma pode realizar, como as de ensino, pesquisa ou extensão. Partindo do pressuposto de que, para cada uma das referidas ações, há um conjunto de pessoas que são envolvidas e mobilizadas (que vão desde técnicos de laboratório, secretárias, alunos, servidores administrativos, sociedade em geral, entre outros), é preciso salientar o aspecto educativo que necessariamente as permeia, e, conseqüentemente,

as práticas de ensino que a elas estão subjacentes. É importante ampliar nossa concepção do significado do termo, prática de ensino, para não nos restringirmos apenas a uma disciplina que em geral é concebida, a partir de uma visão simplista, como aquela que pretensamente ensina o licenciando a ser professor ou a ensinar determinados saberes.

Essa concepção teve origem, no Brasil, nos anos 30, com a criação das licenciaturas nas antigas faculdades de filosofia, a partir da famosa fórmula “3+1”. Nesse modelo, as disciplinas relacionadas com os “conteúdos pedagógicos” se justapunham às de conteúdos específicos. As primeiras, em geral, trabalhadas por docentes das Faculdades ou Departamentos de Educação, nos últimos anos de formação e as segundas, pelos das áreas específicas do saber de outros Departamentos ou Faculdades, com uma carga horária maior, com duração aproximada de três anos, daí a denominação “3+1”. Subjacente a essa organização dos cursos, estava o entendimento de que o professor era um técnico ou especialista que, além de ter o domínio de saberes específicos da matéria que poderia vir a lecionar, deveria saber como realizar seu trabalho em sala de aula.

Iremos sintetizar as críticas comumente elaboradas a esse modelo que ainda se faz presente nos cursos de formação inicial docente. Tal fato ocorre porque:

Nas Universidades brasileiras, esse modelo ainda não foi totalmente superado, já que disciplinas de conteúdo específico, de responsabilidade dos institutos básicos, continuam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e articulando-se pouco com elas, as quais, geralmente, ficam a cargo apenas das faculdades ou centros de educação. Além disso, o contato com a realidade escolar continua acontecendo, com mais freqüência, apenas nos momentos finais dos cursos e de maneira pouco integrada com a formação teórica prévia. (PEREIRA, 2000, p. 112-113)

O primeiro conjunto de críticas ao modelo “3+1”, elaborado pelo autor referenciado acima, é a de que ocorre no mesmo, a separação entre teoria e prática na preparação profissional, valorizando-se a primeira em detrimento da segunda, pois essa é concebida como mera aplicação de conhecimentos teóricos, sem estatuto epistemológico próprio. Apenas para ilustrarmos, tal fato pode ser observado,

em diferentes momentos, nos cursos de formação inicial docente. As aulas são ministradas, em geral, privilegiando-se os discursos científicos elaborados sobre determinados objetos, e, por isso, avalia-se apenas o “discurso” (saber declarativo) do futuro docente, como se somente a constituição desse, garantisse um adequado exercício profissional. Por sua vez, as denominadas “disciplinas pedagógicas”, via de regra, são concebidas pelos professores da especialidade, como aquelas que irão tratar da prática docente, por isso, esses últimos, muitas vezes, sentem-se desobrigados da “incômoda incumbência” de auxiliar no processo de formação de profissionais para o ensino básico, considerado por muitos professores universitários, como função de menor importância, pois esses crêem, na existência de uma suposta hierarquia do trabalho intelectual⁹.

A expressão material da dicotomia entre teoria e prática, existente no referido modelo, pode ser verificada na separação territorial entre os Departamentos ou Faculdades de Educação e os outros, responsáveis por determinadas áreas do saber que, muitas vezes, inviabilizam a realização de debates conjuntos que tenham como objetivo repensar a formação docente. Em geral, decide-se sobre essa última nos Departamentos ou Faculdades responsáveis pela especialidade, e posteriormente, se comunicam as demandas que devem ser atendidas pela “área de Educação”, considerada, por muitos, como algo menor no processo de profissionalização docente. Tal entendimento, fica explícito na carga horária destinada às “disciplinas pedagógicas”, que regra geral, no conjunto do curso, é muito menor. Um outro equívoco do modelo “3+1”, segundo Pereira (2000) é a crença de que, para ser bom professor, basta ter domínio da área de conhecimento específico na qual o futuro docente irá atuar. Por isso, mesmo em instituições privadas, nas quais predomina a formação em licenciatura, observa-se que a mesma é inspirada nos cursos de bacharelado. Por conseguinte, o ensino dos conteúdos específicos prevalece, em detrimento da dimensão pedagógica e, a “formação prática” assume, por sua vez, papel secundário.

Muitos autores¹⁰, principalmente a partir da década de 90, e ainda atualmente, constituíram reflexões interessantes que podem contribuir para que se

repense a formação docente e conseqüentemente, a prática de ensino. Dentre eles destacamos Philippe Perrenoud, que centra suas reflexões nas competências que os licenciandos e atuais docentes devem constituir para ensinar, a partir da apreensão do movimento da profissão, numa perspectiva sociológica, que privilegia em sua análise a complexidade, a diversidade e a ambigüidade relativas ao exercício da profissão. O autor questiona-se e elabora respostas em suas várias obras sobre a possibilidade da constituição na formação docente do *habitus*. Essa noção foi elaborada por Pierre Bourdieu que a define, segundo Perrenoud (1997, p. 108) como “...uma ‘gramática’ geradora de práticas. (...). O *habitus* é formado por rotinas, por hábitos no sentido comum da palavra, mas também por esquemas operatórios de alto ‘nível’.” No entanto, é preciso ter clareza de que essa aparente improvisação não pode ser entendida como repetição mecânica, nela

“Existe sempre uma parte de acomodação, de diferenciação, de inovação na resposta a uma nova situação, mesmo que transponhamos condutas eficazes num outro contexto.” (PERRENOUD, 1997. p. 108)

A noção de *habitus* nos permite defender a idéia de que as concepções de prática de ensino podem ser ampliadas, ao modificarmos, como diz Bourdieu, a atual gramática, que gera determinadas práticas no bojo da própria Universidade, ou seja, há que se modificar a forma como apreendemos e compreendemos determinado objeto, a fim de entendê-lo para produzir discursos acerca do mesmo, mudando, conseqüentemente, os fazeres a ele relacionados. Modificar nossas compreensões sobre o significado do termo “prática de ensino” pressupõe a transformação de nossas concepções de ensino, educação, de relação entre teoria e prática, avaliação e, conseqüentemente, de Universidade.

Ferraz (2001), propõe que repensem o termo ensino. Esse, deve ser entendido, na perspectiva do autor, como uma ação embrenhada na própria vida humana, ou seja, ensinar, num amplo sentido, faz parte da vida de todos. O resgate da categoria cotidiano, no seu entendimento, pode também auxiliar a romper com algumas tendências que realizam análises genéricas e absolutistas dos discursos científicos, próprios dos cursos de formação

docente. Tal categoria deve ser entendida como expressão da unidade na diversidade, pois é um elemento que temporal e espacialmente, expressa e materializa a complexidade do real vivido, experimentado e produzido pelos seres humanos, em suas individualidades e relações sociais.

Uma outra noção que nos auxiliaria a repensar não apenas a questão da prática de ensino mas também a Universidade e a avaliação seriam, segundo Ferraz (2001), a de “tempo messiânico”, conceito construído por Walter Benjamin que, irrompe e subverte, a relação entre passado, presente e futuro, geralmente estabelecida de forma linear e simplista.

Estudar o passado, para Benjamin, segundo Ferraz (2001), é articulá-lo historicamente, é captar uma lembrança, como ela fulgura, num instante de perigo, para os diferentes atores sociais no tempo presente. Por isso, é necessário entender e rememorar o que, em cada época, foi transmitido de conformismo que ameaça subjugar o hoje. Esse modelo de tempo, para o referido autor, calcado na tradição messiânica, subverte a razão retilínea e simplista do tempo cronológico, permite a interação de análises de longa duração e extensão com o imediato, presente no espaço cotidiano, unindo os aparentemente opostos. Podendo portanto, arrancar ou expurgar a tradição ao conformismo, próprios de boa parte da sociedade que, em geral, é manipulada pelos meios de comunicação de massa.

Além disso, a noção citada, auxilia a tornar relativo espaço-temporalmente normas e padrões de pensar e agir considerados como corretos, por estarem amplamente disseminados, embutidos e naturalizados na sociedade. Pode nos auxiliar a elaborar formas alternativas de se olhar e refletir sobre “[...] um mundo de homens concretos, feito de detalhes e elementos comuns presentes no cotidiano que, contudo, não fica restrito a estes pois se encontra unido às forças e elementos externos ao local e momento em que se vive”. (FERRAZ, 2001, p. 18).

O conceito de tempo messiânico pode também, auxiliar àqueles que atuam nos diferentes setores da Universidade pública, no sentido de sua democratização pois, como pode auxiliar a ampliar nossa leitura de mundo, pode retirar o debate relativo à universidade, avaliação e prática de ensino do rol

de questões pessoais, colocando-o portanto, num patamar um pouco mais objetivo e por isso, passível de ser pensado, discutido e negociado politicamente, a fim de estabelecer ações coletivas que sejam determinantes para a explicitação da relevância da instituição universitária pública para a sociedade. Ao utilizar a categoria “cotidiano”, a noção de tempo messiânico e a idéia de que o espaço é uma unidade polivalente e o local em que os homens praticam sua existência e se afirmam como seres humanos, Ferraz (2001) defende com propriedade que, cotidianamente, dentro da Universidade, se detecta e enfrenta problemas relacionados às políticas públicas educacionais neoliberais. No entanto, ao invés de se sistematizá-los e debatê-los, para tentar elaborar propostas coletivas de contraposições aos mesmos, a comunidade acadêmica, grosso modo, apenas indica as causas, que são creditadas a esferas, aparentemente, longínquas (FMI – Fundo Monetário Internacional, BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, Países Desenvolvidos), numa abstração sem contextualização política que serve de álibi, para justificar o conformismo, pois não se considera o fato de que, as políticas mundiais são territorializadas por nós, quando não tomamos decisões no sentido de elaborar ações contrárias ao processo.

Cotidianamente, somos desafiados a optar por realizar determinadas práticas que, auxiliam na territorialização e materialização de determinadas concepções de Universidade, Avaliação e Prática de ensino. Por isso

[...]qualquer professor, [...], pois tem que partir para viver o mundo em seus desafios, dores, objetivos e prazeres. Não adianta ficar escondido por detrás de boas intenções, de modelos teóricos vazios, de discursos inflamados, objetivos e óbvios, que não se fundamentam na vida cotidiana, concreta e real. (FERRAZ, 2001, p. 31)

Para tanto, é importante, romper com uma concepção tecnicista de prática de ensino, que entende que a mesma é resultado de uma série de componentes verificáveis, observáveis e manipuláveis e portanto, prescritíveis, como se qualquer profissional fosse capaz de agir a partir de modelos ou receitas generalizadas.

É preciso compreender que a prática de ensino se constitui nos enfrentamentos dos seres humanos com o mundo. Considerando que tudo o que sabemos foi construído através de processos educativos, e que portanto, o ato educativo pode ser formal ou não-formal, é preciso rever nossas noções sobre a formação de educadores num amplo sentido.

Formar-se ou formar educadores deve ser entendido como um processo que está em contínuo devir, sem um ponto de chegada, sem um porto-seguro que nos indique que estamos ou não formados, a partir de uma linha demarcatória ou um pedaço de papel ou couro que nos diz que temos o direito ao exercício profissional em determinada especialidade. Tal processo faz parte e constitui a vida de qualquer ser humano, e é um processo dialético na medida em que ao educar estamos ao mesmo tempo nos educando.

Discutir a Universidade, a avaliação e a prática de ensino fora da perspectiva esboçada, implica em contribuir, ainda mais, para a confusão conceitual da qual já falamos, significa, sobretudo, abrir mão da pertinência social dessa instituição, que está correndo o risco de não se democratizar quantitativa e qualitativamente.

Considerando o exposto, para se repensar não apenas a formação docente, mas, a própria Universidade, numa perspectiva de democratização social, há que se transformar nossa concepção do significado do termo “prática de ensino”. Esse, ao nosso ver, deve ser concebido no seu mais amplo sentido, pois, nos “países em desenvolvimento”, em época de naturalização do discurso neoliberal, que defende que é mais importante investir no ensino básico em detrimento do universitário, é urgente ensinar (comunicar, informar, explicitar) à sociedade como um todo, a relevância da Universidade pública e gratuita. E para isso, é preciso construir formas de atuação que tenham pertinência social, junto às pessoas que a ela não tem acesso ou sequer sabem de sua existência, assim, acreditamos que a referida instituição poderá ganhar visibilidade junto à comunidade que a financia.

Constituir práticas de ensino no bojo da Universidade pública significa atuar em todas as suas dimensões (ensino, pesquisa e extensão), e inclusive administrativamente, perseguindo o educativo subjacente em todas as práticas sociais, numa perspectiva de fortalecimento e ampliação desta

instituição que pode, dependendo do nosso viver cotidiano, auxiliar no processo de humanização do ser humano.

NOTAS

¹ Dentre eles: “Produtividade e competitividade como fim último e único das ações humanas pois auxiliam no processo de crescimento econômico máximo”; “Necessária ruptura entre o econômico e o social, com o predomínio do primeiro e, marginalização e eliminação do segundo pois, se considerado nos cálculos econômicos dos custos, inviabilizaria a acumulação de poucos”; “Invasão de léxicos comuns - forças vivas da nação ao invés de patronato, cortar gorduras ao invés de demissões, plano social ou ajustes ao invés de anúncio de demissões, etc - e todo um jogo de conotações e associações de palavras em diferentes meios de comunicação que tendem a fazer crer que o pensamento neoliberal, se constitui numa mensagem universalista de libertação, baseado nos princípios da flexibilidade, maleabilidade e desregulamentação”. É importante salientar que os pressupostos acima têm como objetivo primordial a acumulação de poucos, em detrimento do empobrecimento da maioria da população, processo esse que ocorre sob as mais diferentes formas: diminuição do valor de compra do salário, encolhimento ou eliminação sumária de vários direitos conquistados através de lutas sociais, precarização dos serviços públicos, privatização de outros, etc.

² Os investimentos na sociedade são denominados ideologicamente, na atual conjuntura, como gastos. E portanto, como tendem a ser algo ruim ou pernicioso para a economia, devem ser socializados, diminuídos ou extirpados. Esta visão economicista da realidade subsidia a elevação de todos os índices reveladores da baixa qualidade de vida em que vive a maioria do povo brasileiro.

³ Queremos deixar claro que não somos, a priori, contra as ações do voluntariado, no entanto, os direcionamentos institucionais que muitas vezes se dá a elas é que, ao nosso ver, devem ter centralidade nos debates junto às sociedades em que se realizam. Frequentemente o voluntariado é chamado para substituir as ações do Estado em determinados setores sociais. Pouco ou quase nunca se discutem os investimentos realizados no país, as suas opções. O papel educativo voltado para a constituição da noção de cidadania participativa deve ser enfatizado em quaisquer ações voluntárias. Esse deveria ser o foco destas ações tão importantes num país como o nosso.

⁴ As avaliações institucionais externas são realizadas por órgãos externos à Universidade, daí seu nome. O atual governo, tem realizado regularmente processos avaliativos nos diferentes níveis de ensino, desde o básico (Fundamental e Médio) até o superior e, esses, são conhecidos popularmente com o nome de “Provão”. As avaliações internas referem-se aos processos que ocorrem dentro da própria instituição de ensino, ou seja, internamente.

⁵ Termo cunhado por Bourdieu (1998), refere-se ao conjunto de crenças disseminadas, permanentemente, pelos mais diferentes meios de comunicação e atores sociais. Esses, atuam no sentido de impor e fazer impregnar no imaginário social, a crença de que não existe alternativa econômica a não ser aquela apresentada pela via neoliberal.

⁶ Ver alguns dos pressupostos do discurso neoliberal, segundo Bourdieu (1998) na nota de rodapé número 6.

⁷ No segundo parágrafo do presente item, Dias Sobrinho (1997), defende a idéia de que a meta da avaliação é fazer julgamento de valor que, não existe de forma absoluta e definitiva. Em outras palavras, pelo fato da medição não conduzir à emissão de juízos de valor, ela não pode ser considerada avaliação em sentido pleno.

⁸ Sobre essa questão ver o livro de Crosby (1999) *A mensuração da realidade: a quantificação e a sociedade ocidental, 1250-1600*.

⁹ A existência de tal hierarquia, na visão de muitos docentes, dos mais variados níveis de ensino, é expressão do entendimento equivocado de que, os professores universitários produzem saberes e, os do ensino básico reproduzem.

¹⁰ Dentre eles podemos citar: Franchi (Org.) (1995); Kincheloe, J. L. (1997); Schön, D. A. (2000); Serbino e outros (orgs.) (1994); Rodrigues, Â. e Esteves M. (1993).

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, P. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

CROSBY, A. W. *A mensuração da realidade: a quantificação e a sociedade ocidental – 1250-1600*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FERRAZ, C. B. *Ensino de geografia: alguns enfoques a partir do Messias e de casamentos*. Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2001. 32p. (mimeogr.).

FRANCHI, Ê. P. *A causa dos professores*. Campinas: Papirus, 1995.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

MENEZES, L. C. *Universidade sitiada*. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*, nº 68, p. 109-125, 2000.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas e formação docente: perspectivas sociológicas*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RODRIGUES, Â., ESTEVES, M. *A análise de necessidades de formação de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SERBINO, R. V. e outros (Orgs). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1996.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. In: Sguissardi, V. (Org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da Educação superior*. Campinas: Autores Associados, 1997, p. 71-89.

TRINDADE, H. (Org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999.