

Mar de Provas no Sahel: interrogar a pedagogia universitária a distância

Stéphanie Gasse¹

¹Université de Rouen-Normandie, Rouen, Normandie – França

RESUMO – Mar de Provas no Sahel: interrogar a pedagogia universitária a distância. O artigo relata duas experiências vividas em dois contextos diferentes: a primeira se refere àquela vivida como professora-pesquisadora responsável por um dispositivo de educação a distância no momento de um encontro presencial, em 2013, na Universidade de Uagadugu, no Burkina Faso, país da África subsaariana. A segunda está relacionada ao material fotográfico obtido quando da primeira experiência, e ocorreu em situação vivida enquanto pesquisadora visitante em uma universidade brasileira. Comuniquei essa experiência de formação a distância durante o VIII Seminário do Laboratório Educação e Imagem da UERJ, realizado em novembro de 2014 cujo tema geral era a *Possibilidade de Uso de Imagens em Pesquisas em Educação: questões éticas e produção de conhecimentos e significações*.
Palavras-chave: Imagens. Educação a distância. Cultura da Avaliação. Pedagogia Universitária.

RÉSUMÉ – Mer de Copies au Sahel: interroger la pédagogie universitaire à distance. Cet article relate deux expériences vécues dans deux contextes différents: la première se réfère à notre position d'enseignant-chercheur responsable d'un dispositif de formation à distance durant un regroupement présentiel en 2013, au sein de l'Université de Ouagadougou, Burkina Faso, pays d'Afrique subsaharienne. La seconde expérience est en lien avec les photographies réalisées lors de ce regroupement, présentées en tant que chercheur invité d'une université brésilienne lors d'une communication portant sur cette expérience de formation à distance. Le 8^{ème} Séminaire du Laboratoire Educação e Imagem de l'UERJ, Brésil, s'est tenu en novembre 2014 avec pour thème général: *L'usage des images dans les recherches en éducation: questions éthiques, production de connaissances et significations*.
Mots-clés: Images. Formation à Distance. Culture de l'Évaluation. Pédagogie Universitaire.

Introdução

Este artigo trata de duas experiências, a primeira sendo aquela vivida como professora responsável por um dispositivo de formação a distância, quando de uma reunião em fevereiro de 2013 em um órgão parceiro de referência da Universidade de Uagadugu no Burkina Faso, país da África Subsaariana. A segunda está ligada a primeira, e ocorreu desta vez como pesquisadora convidada, em comunicação sobre essa experiência de formação a distância, durante o VII seminário organizado pelo Laboratório Educação e Imagem da UERJ, em novembro de 2014, e que tratava das *Possibilidades de uso de imagens em pesquisas em educação: questões éticas e produção de conhecimentos e significações*.

Portanto, a nossa postura está a meio caminho entre o trabalho de pesquisadora e o de responsável por um dispositivo de informação, como pesquisadora e participante. Este trabalho trará à luz observações empíricas e questionamentos subjacentes, a saber, uma problemática articulada em torno da formação a distância, que nos convida a analisar as inovações em capacitação, à luz dos dispositivos implementados, dos seus usos e das suas práticas, assim como dos seus desdobramentos institucionais.

Nossa proposta articula-se em torno de quatro elementos. O primeiro explicita o contexto através do dispositivo aberto de formação a distância em nível de Mestrado, a sua justificativa no âmbito do Departamento de Educação, assim como o modelo pedagógico e as inovações desenvolvidas. O segundo se baseia em observações empíricas realizadas por ocasião de uma missão junto a um grupo de estudantes inscritos nesse dispositivo, no seio da Universidade de Uagadugu, que nos permitiu assim observar e questionar as práticas, a relevância de uma reunião presencial e as condições de estudo dos estudantes em um campus digital francófono. O terceiro elemento apresentará uma jornada extraordinária em um cotidiano ordinário, através da experiência vivida e batizada *estética do caos e irrupção da desordem*. Por fim, terminaremos com questões e problemáticas subjacentes a essa dupla experiência e no âmbito dessa nossa dupla postura.

Um Dispositivo Aberto de Formação a distância

Desde 1996, o Departamento de Educação da nossa Universidade (Normandia, França) prepara o Mestrado em dois anos, tanto de forma presencial quanto a distância. Desde 2001, essa formação ocorre no âmbito do consórcio FORSE (Formação e Recursos em Ciência da Educação). O Campus Digital FORSE reúne duas universidades: a Universidade de Rouen e a Universidade de Lyon 2, assim como um órgão igualmente público, o Centro Nacional de Educação a distância (CNED). O programa oferece formações a distância em Educação (Graduação, Mestrado I, Mestrado II – Profissional e Pesquisa) e já capacitou mais de 12.000 estudantes. Uma parceria foi instituída, a partir de 2004, com a Agência Universitária da Francofonia (AUF), para fortalecer a sua abrangência e a visibilidade do programa junto a estudantes estrangei-

ros. Essa capacitação foi particularmente bem recebida na África do Oeste francófona.

O Departamento de Educação já acolhe anualmente cerca de 1.000 estudantes. Então, a que serviria uma formação a distância? Trata-se de tornar a oferta de formação acessível a um público mais amplo, submetido a limitações excepcionais ou com necessidades específicas. Os principais objetivos são:

- Limitar as distâncias geográficas e as desigualdades digitais;
- Fortalecer o acesso a uma formação universitária pública, valendo-se do desenvolvimento da Internet e das suas ferramentas de comunicação, intercâmbio e interação, através do uso das TICE (Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação);
- Enriquecer as práticas de ensino em uma formação aberta a distância, graças a uma pedagogia adaptada às necessidades e à heterogeneidade dos públicos;
- Fortalecer as parcerias no intuito de diversificar a oferta e diminuir os custos de acesso à formação.

Nossas formações presenciais baseiam-se em um dispositivo híbrido chamado *presencial enriquecido*, no qual uma plataforma a distância gerenciada internamente pela Universidade complementa os cursos presenciais. Por outro lado, as formações FORSE representam um dispositivo pertencente ao campo da FOAD: Formação Aberta a Distância. Se a distância implica as tecnologias, essas últimas permitem, por sua vez, articular distância e presença. Essas diferentes inovações introduzidas simultaneamente nos sistemas tradicionais de capacitação transformam, portanto, o conjunto das dimensões desses dispositivos, permitindo o desenvolvimento de trabalhos a distância relativos ao acompanhamento do estudante e ao foco na atividade. Por sua vez, as tecnologias possibilitam acesso mais amplo aos recursos, bem como o desenvolvimento de espaços de convívio e interação. Segundo os autores pioneiros do campo, um dispositivo de formação a distância designa um conjunto de atores (estudantes, tutores, responsáveis de formação) e de ferramentas técnicas (recursos pedagógicos, ferramentas de intercâmbio, plataforma) organizados no espaço e no tempo em função de um objetivo de aprendizagem.

Nesse dispositivo, nosso papel é triplo: ao mesmo tempo ser responsável pedagógico do Mestrado, professor (intervindo no próprio dispositivo), e pesquisador (observando e estudando o mesmo e as suas práticas no laboratório de pesquisa). Nesse último aspecto, trata-se de experimentar, no campo da formação dos adultos, os processos de profissionalização dos atores do mundo da educação.

Essas capacitações a distância são igualmente *abertas*, na medida em que três características identificadas por Glikman (1994) são desenhadas no dispositivo:

- O dispositivo utiliza as mídias como principais elementos de aprendizagem;

- O dispositivo permite libertar-se das limitações espaciais e temporais próprias dos dispositivos nos quais a aprendizagem ocorre na presença de um professor;
- O dispositivo faz uso dessa libertação para favorecer a autonomia no processo de aprendizagem.

A análise do conceito de dispositivo obriga-nos, portanto, a repensar as relações entre o simbólico, o técnico e o relacional, assim como entre a mediação (mediação técnica) e a mediação (mediação humana). Charlier, Deschryver e Peraya destacam o fato de o dispositivo ser encarnado: “[...] integra o sujeito e suas intenções. O dispositivo apenas adquire sentido quando vivido e experimentado pelo sujeito” (Charlier; Deschryver; Peraya, 2006, p. 474).

Destacando 15 anos de experiência no âmbito deste dispositivo FORSE e levando em conta importantes evoluções neste domínio para a oferta de formação universitária, o acompanhamento proposto e a variedade dos públicos-alvo, é necessário encarar as inovações segundo o sentido a elas atribuído por Fullan (1996): “[...] a referência ao conceito de inovação supõe a introdução intencional de mudanças no dispositivo no intuito de melhorá-lo”.

Eis para a equipe as maiores preocupações relativas ao distanciamento do processo de ensino-aprendizagem:

- A articulação de momentos de formação presencial e a distância (quantidade do tempo de trabalho pessoal, atividades colaborativas e, atividades síncronas e assíncronas entre professores e estudantes, reuniões presenciais);
- O uso do ambiente técnico-pedagógico. Neste caso, uma plataforma de formação que favorece ferramentas de suporte a atividades e ao aprendizado, de informação, de navegação, de colaboração, de gestão e de produção, por meio de softwares integrados;
- A implementação de um acompanhamento humano (por tutores/formadores e/ou por pares no contexto de trabalhos colaborativos).

Esse acompanhamento difere de um dispositivo a outro em função da abordagem pedagógica privilegiada. Com efeito, o dispositivo pode privilegiar uma abordagem transmissiva, individualista ou colaborativa (Charlier; Bonamy; Saunders, 2003).

Segundo os autores e pedagogos envolvidos nesse campo de pesquisa, o status atribuído aos conhecimentos e aos papéis dos estudantes em sua construção seria particularmente determinante. De modo especial, a abordagem transmissiva considera o conhecimento como entidade externa aos sujeitos e às suas experiências. Portanto, nesse caso, o conhecimento pode ser transmitido. Por sua vez, a abordagem individualista considera que o conhecimento pode ser construído através de uma interação entre o estudante e o seu ambiente. Por fim, a abordagem colaborativa entende o conhecimento como uma construção proveniente de interações entre indivíduos que compartilham um projeto comum.

A adoção de uma abordagem privilegiada influencia obviamente a concepção dos roteiros pedagógicos. Neste sentido, nossos mestrados a distância integram sessões coletivas presenciais. A experiência mostrou que essas reuniões tendem a intensificar-se (com cinco reuniões de três dias por ano letivo, de setembro a junho, e com dois semestres como nas formações presenciais). Até mesmo para os mais convencidos tecnófilos, os trabalhos de pesquisa em didática universitária relativos a esses aspectos demonstraram que o mais importante na distância é a presença e o retorno do *grupo*. A experiência aqui relatada começou no Burkina Faso em 2013, no âmbito das nossas atividades como responsável pedagógica do Mestrado a distância em Educação da nossa Universidade.

A Presença na Distância: interrogar o dispositivo in loco e as suas práticas. Uma reunião presencial em Uagadugu, Burkina Faso

Fomos a Uagadugu, no Burkina Faso, na África Subsaariana, em fevereiro de 2013, no intuito de encontrar os estudantes inscritos nesse dispositivo a distância, na ocasião de uma reunião presencial. O objetivo dessa missão era tripla: observar as condições de trabalho (graças a uma visita ao Campus Digital Francófono, localizado na Universidade de Uagadugu), dar a necessária visibilidade institucional ao fortalecimento das parcerias, e encontrar os atores e, obviamente, os estudantes.

Dezenove estudantes dependem da antena de Uagadugu no âmbito de uma formação que totalizou 145 estudantes no ano letivo de 2012-2013. A seguinte fotografia (Imagem 1) representa a Universidade de Uagadugu I, o primeiro estabelecimento de Ensino Superior do Burkina Faso, que abriga o Campus Digital Francófono.

Imagem 1 – Universidade de Uagadugu: departamento das ciências do homem e da sociedade



Fonte: Stéphanie Gasse (2013).

A Universidade de Uagadugu é a primeira Universidade da África francófona e, segundo as Estatísticas 2013 da Universidade (Université Ouaga II, 2013), o número de estudantes não cessa de crescer, com 350 estudantes inscritos em 1974, 20.000 em 2000 e mais de 40.000 em 2012. Por isso foram construídos novos campi. No total, o Ensino Superior no Burkina Faso contava com aproximadamente 69.000 estudantes em 2012, dos quais 33% (ou seja, quase um terço) são do sexo feminino. Apenas 18% dos estudantes que concluíram o Ensino Médio têm acesso ao Ensino Superior. Como a taxa de conclusão do Ensino Médio continua relativamente baixa, pode-se imaginar que o número de inscritos na Universidade não deixará de aumentar com a evolução do número de estudantes do Ensino Médio e, principalmente, com a melhoria da taxa de conclusão dessa fase de estudos. De fato, a conclusão do Ensino Médio, com a obtenção do chamado *Baccalauréat*, constitui uma das portas de entrada privilegiadas.

Ao contrário de uma imagem difundida pelas mídias e no debate político dos países industrializados, os estudantes são bem formados nessas universidades e as eventuais intenções migratórias dependem de interesses relativos à formação e à experiência profissional. Disso testemunha a pesquisa de 2014, realizada por Denise Efionayi e Etienne Piguet (2014), sobre os estudantes da África do Oeste perante a globalização do saber (*Les étudiants d'Afrique de l'Ouest face à la globalisation du savoir*). Nesse sentido, a capacitação a distância desenvolvida para os países do Sul permite proporcionar uma chance a todos os estudantes no intuito de eles encontrarem uma formação adequada às suas necessidades pedagógicas, aos seus conhecimentos e aos objetivos de integração profissional quando a universidade não supre tais necessidades.

A Universidade de Uagadugu abriga o Campus Digital Francófono, financiado pela AUF (Agência Universitária da Francofonia), o principal patrocinador do dispositivo que permite aos estudantes pleitearem bolsas de estudos cobrindo os custos da formação universitária.

Esses *campi* permitiram abrigar, simultaneamente, as formações a distância propostas pelas universidades francófonas, assim como contribuir para o desenvolvimento das formações a distância da Universidade de Uagadugu do continente africano. Assim sendo, como ressalta Geneviève Barro, professora e pesquisadora da Universidade de Uagadugu, coordenadora de um Mestrado burquino de formação a distância, em uma entrevista de 2014 sobre o tema da *formação a distância e o papel da AUF* (Tv5Monde, 2014, online):

As formações presenciais oferecidas encontram problemas de assiduidade junto aos estudantes que trabalham. Apesar de trabalharem neste meio, eles possuem dificuldades de evolução profissional em função da ausência de diplomas reconhecidos e da complexidade em seguir o curso. A plataforma de formação a distância oferece um modelo econômico interessante, baseado no autofinanciamento. Aqui, a realização das provas presenciais continua a ser uma etapa incontornável de reconhecimento. Trata-se das mesmas formações, apenas o modelo peda-

gógico muda, e isso deixa mais tempo para a coordenação e os tutores dos estudantes, já que os conteúdos dos cursos estão presentes desde o início da formação. A intensa comunicação quebra a distância.

O Burkina Faso é o segundo país, depois dos Camarões, em número de inscritos em formações a distância. O Campus Digital Francófono (CNF) de Uagadugu é constituído de três espaços distintos:

- Uma sala reservada à formação aberta a distância (FOAD), com computadores conectados, sistema de videoconferência, um técnico em informática e um responsável pela interface entre as universidades parceiras, as equipes pedagógicas e os administradores de plataformas;
- Uma secretária dedicada às formações permanentes;
- Um centro de recursos com obras e revistas para consulta, além de uma plataforma de recursos *on-line* das diferentes revistas financiadas pelo dispositivo, e acessíveis aos estudantes inscritos através de uma simples conexão.

Benjamin SIA, coordenador do Campus Digital de Uagadugu, confirmou que além dos próprios estudantes inscritos nesse dispositivo (uma turma de 19 estudantes no Mestrado profissional e pesquisa em 2013), cerca de 160 estudantes fazem formações a distância (principalmente em Ciências Humanas e Sociais, e Ciências Econômicas e Gestão) da Universidade de Uagadugu, sendo, portanto frequentadores dessa sala. A maioria é burquinense ou oriunda de países fronteiriços.

Segundo Benjamin SIA, eis o que motiva a estabilidade e o crescimento do número de inscritos:

- O fortalecimento das capacidades através das tecnologias pedagógicas sem curso *in loco*;
- Um público estudantil composto por profissionais buscando conciliar formação e trabalho. 80% dos estudantes também trabalham;
- Uma parceria com a Universidade de Paris3, a Universidade de Rouen, a Universidade de Lille, a Universidade do Egito e as universidades do Burkina Faso;
- Romper o isolamento para se encontrar nas salas do campus.

O ambiente oferecido pelo Campus Digital facilita o encontro e a constituição de redes entre estudantes e universidades, possibilitando ainda evitar o isolamento do estudante (distâncias geográficas e problemas de locomoção) e a fratura digital devida à conexão de internet muitas vezes instável no Burkina Faso. As tecnologias da informação e da comunicação difundiram-se com rapidez sem precedentes, inclusive na África. Isso provocou uma proliferação do telefone celular e de inúmeras *lan houses* nas grandes cidades. Em menos de 10 anos, o número de usuários de telefone celular foi multiplicado por oito e, em 2004, a União Internacional das Telecomunicações já destacava que a África era a parte do mundo onde a progressão do uso do telefone celular era a mais rápida (ITU, 2004). O uso da tecnologia móvel conectada

é um ator-chave no desenvolvimento e no acesso à capacitação e aos conhecimentos acadêmicos. Resta o problema da estabilidade da conexão e das infraestruturas, assim como do alcance geográfico, razão pela qual esse dispositivo pode contar com um campus digital específico.

Ademais, em qualquer dispositivo de formação, mesmo que haja problemas de logística e de organização (alojamento, traslados, intervenção dos professores e profissionais), todos os atores, estudantes ou professores, reconhecem que as reuniões presenciais incluídas no programa pedagógico de uma formação a distância constituem momentos-chave apreciados e imperdíveis. Essas reuniões proporcionam complementos pedagógicos (palestras proferidas por especialistas e autores das aulas *on-line*), situações profissionais debatidas no âmbito de estudos de caso, avaliações, momentos de atendimento individual ou de compartilhamento convivial entre estudantes, bem como encontros entre membros da equipe pedagógica e estudantes. Logo no primeiro dia, em nossa visita de campo, fomos surpreendidos por uma descoberta instigante.

Estética do Caos e Irrupção da Desordem: um dia extraordinário em um cotidiano ordinário...

Apresentamos a seguir a primeira imagem (Imagem 2) que nos saltou aos olhos por ocasião da nossa chegada ao prédio no qual se encontra o Campus Digital FORSE e onde se reúnem os estudantes do Mestrado a distância:

Imagem 2 – Universidade de Uagadugu: pátio de entrada do prédio



Fonte: Stéphanie Gasse (2013).

O que impressiona é este *Mar de Papel* onipresente espalhado pelo pátio. À primeira vista, trata-se de um espaço reservado a um pátio interno, muito comum neste tipo de prédio, no centro do qual se encontra um poço de luz. A primeira impressão não foi de toda negativa, já que os estabelecimentos públicos burquinos costumam sofrer com infraestruturas deterioradas e meios escassos. Trata-se de um corredor de cores claras com algumas mesas e cadeiras que possibilitam aos estudantes permanecerem no pátio para conversar e trabalhar, assim como descansar, como podemos ver em segundo plano nessa fotografia. Podemos imaginar que esse espaço coberto de papéis fora previsto para acolher uma área central, proporcionando mais espaço e uma atmosfera agradável ao local. Vemos aqui que se trata igualmente de um estacionamento para as bicicletas, a fim de mantê-las ao alcance da vista.

O calor é muito presente no prédio e os estudantes descansam nas mesas à sombra das paredes internas. Lembremos que neste período (março de 2013), a estação seca provoca uma temperatura urbana que pode rapidamente chegar aos 45° à sombra. O prédio não é climatizado, alguns ventiladores estão instalados nas salas de aula (mas a maioria não funciona), contudo a ausência de portas na entrada das salas e o prédio com paredes vazadas permitem gerar correntes de ar.

Essa primeira impressão foi substituída por aquela do *Caos*, à medida que descobrimos, ao nos aproximarmos um pouco mais, que esse *Mar de Papéis*, cujo aspecto poderia lembrar um depósito de lixo, continha exclusivamente cópias de provas, reconhecidas por um retângulo negro no canto exterior, no intuito de conservar o anonimato do candidato durante a correção. Nosso olhar se volta em direção ao poço de luz na parte superior do pátio e nos damos conta (como atesta a próxima imagem, Imagem 3) que as provas não são exclusividade do pátio térreo, pois algumas *aterrissaram* nos andares superiores. Dessa forma, levadas pelas correntes de ar, as provas se espalharam, esperando, presas ao balaústre, serem liberadas pelos passantes, a fim de aterrissarem junto ao monte de cópias do pátio.

Imagem 3 – *Mar de Provas* Vista dos andares superiores



Fonte: Stéphanie Gasse (2013).

Emprestamos o uso do termo *caos* especificamente no sentido determinado por Deleuze, segundo o qual, se trata de um “[...] comportamento estocástico produzindo-se em um sistema determinista”, em outras palavras, “[...] uma belíssima metáfora da complexidade do mundo” (Deleuze, 1969, p. 54). Vale lembrar que estamos no seio de uma instituição pública do Ministério do Ensino Superior e da Pesquisa, que implementa uma política institucional de centralização da educação, sendo o Estado responsável em termos de normas e direitos pelo acesso a uma educação de qualidade para todos, tal como define a constituição no Burkina Faso. Cadeiras quebradas, reviradas, e alguns sacos plásticos reforçam o caos e a desordem, testemunhados por essa perspectiva.

Esse sistema determinista está bastante presente aqui: de fato, estamos em uma instituição educativa, as aulas estão em curso (Imagem 4), os estudantes trabalham em mesas colocadas a sua disposição entre as salas de aula, no pátio central, testemunhando essa vida universitária e o seu ritmo.

Imagem 4 – *Mar de Provas* e Garagem de Bicicletas



Fonte: Stephanie Gasse (2013).

Imagem 5 – Zoom no Tapete de Provas e Garagem de Bicicletas



Fonte: Stéphanie Gasse (2013).

Um zoom nas provas (Imagem 5) demonstra que algumas estão aqui há certo tempo (avermelhadas pela terra e pela poeira que se infiltra do exterior e invade os prédios, cobrindo os objetos), rasgadas voluntariamente pelo tempo. Outras acabam de encontrar os seus lugares, de acordo com a brancura ainda presente no papel, própria da cópia branca utilizada como norma para as avaliações universitárias. O estudante escreveu com caneta de tinta azul ou preta e, pelo visto o professor rasurou e fez pequenas anotações com caneta de tinta vermelha, identificando assim o autor da prova, buscando a avaliação e o corretor, responsável pela certificação.

A disposição das bicicletas mostra que essas provas são parte integrante do cenário. Elas cobrem o pátio e se amontoam em vários centímetros.

Imagem 6 – Zoom em uma Prova



Fonte: Stéphanie Gasse (2013).

Ao recolhermos algumas provas (Imagem 6), levados pela curiosidade dessa cena pela qual somos os únicos impressionados, uma vez que ela é parte integrante do cenário, constatamos que poucas anotações foram feitas com caneta de tinta vermelha, apenas algumas rasuras riscadas às pressas. O anonimato foi retirado dessas provas, indicando assim a abertura e a transcrição dessas notas pelas secretarias universitárias da instituição. Diante de tal perspectiva, interrogamos o nosso colega, responsável pela tutela dos estudantes em nossas formações de Mestrado a distância, a respeito da presença dessas provas.

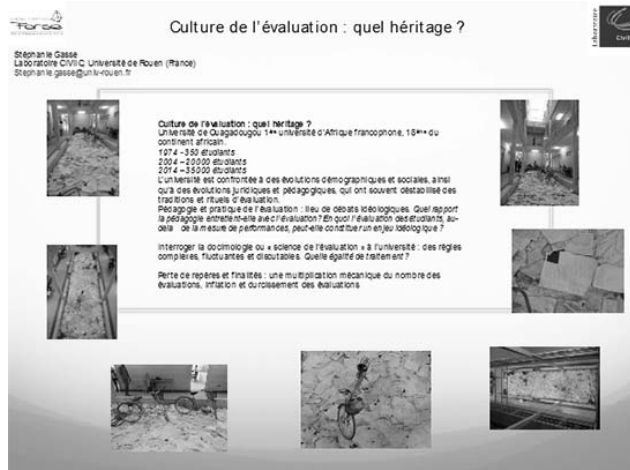
Ele sorriu de maneira irônica diante da nossa surpresa e nos explicou que, devido ao grande número de inscritos para as diferentes provas, uma vez corrigidas, essas são levadas pelos professores às secretarias pedagógicas, no intuito de retirar o anonimato e de transcrever a nota na base de dados. Um levantamento das notas é impresso e fixado nas portas das secretarias para que os estudantes possam delas tomar conhecimento. A partir do momento em que são numeradas e classificadas por ordem alfabética, as provas são organizadas em pacotes de 100 dentro de envelopes, para em seguida serem dispostas nos corredores, em frente às portas das secretarias. Dessa maneira, os estudantes que queiram consultar a sua prova, devem tirar do envelope certo a cópia da sua avaliação. Considerando o número de provas (cada curso pode conter em torno de 700 estudantes inscritos), os estudantes nem sempre voltam a colocar a sua prova no envelope, deixando-a jogada no corredor... a qual termina por aterrissar no pátio inferior, quer seja por sua própria vontade ou por força da corrente de ar que passa através dos balaústres...

Diante das poucas anotações sobre a prova corrigida, os estudantes geralmente não possuem interesse algum em conservá-la. Interpretamos facilmente esse gesto como uma forma de desânimo ou protesto diante do pouco interesse demonstrado pela instituição educativa (tanto por parte da equipe pedagógica quanto do setor administrativo) na

avaliação dos estudantes. A ironia dessas imagens baseia-se, em verdade, no *direito à consulta da sua cópia corrigida* ao final do período de avaliação e na maior visibilidade e consideração dos critérios qualitativos e formativos das avaliações individuais.

Essa experiência marcou profundamente a nossa estadia e a missão em virtude da qual viajamos. Por ocasião do VII Seminário do Laboratório Educação e Imagem da UERJ, ocorrido em novembro de 2014, cuja temática era: *Possibilidades do Uso de Imagens nas Pesquisas em Educação* tivemos a oportunidade de apresentar essa série de fotos, reunidas em um pôster, a fim de comunicarmos essa experiência acerca da nossa formação a distância. O pôster apresentado a seguir (Imagem 7) possuía como título: *Cultura da Avaliação: qual o legado?*

Imagem 7 – Pôster *Cultura da Avaliação: qual o legado?* VII Seminário do Laboratório Educação e Imagem



Fonte: Stéphanie Gasse (2014).

Ao permitirmos que os participantes se apresentassem livremente em torno do conjunto de pôsteres expostos em uma sala de exposição da UERJ, tivemos a surpresa de ver um grupo de estudantes familiarizados com o uso de artefatos na educação espantarem-se com a estética das fotos. A primeira reação do grupo foi um questionamento sobre as obras expostas, que, segundo eles, se referiam a uma cenografia sabiamente orquestrada e não a uma situação extraordinária fotografada em um cotidiano ordinário da Universidade de Uagadugu, interrogando-nos em seguida acerca do trabalho que sustentou essa apresentação. O fato de o pôster haver sido redigido em língua francesa conferia muito mais destaque às imagens reunidas do que às legendas e às questões essenciais levantadas. O espanto estava à altura dos questionamentos levantados pelos pesquisadores, tanto por parte dos participantes quanto do lado do pesquisador-comunicador, representado por nós, e dos colegas que haviam nos convidado a participar dessa temática das *possibilidades do uso de imagens nas pesquisas em educação*.

Portanto, certamente podemos atribuir, tanto à experiência vivida quanto ao impacto da experiência relatada, o status de *estética do caos*. Tal estética aplica-se a situações variadas, concernentes não somente a obras de arte, mas igualmente a criações da natureza ou comportamentos humanos individuais e sociais decorrentes dessas.

Problemáticas Subjacentes a essa Dupla Experiência

Não poderemos atribuir um epílogo a essa dupla experiência, e sobretudo a essa dupla postura frente à qual nos encontramos, enquanto pesquisador de ciências da educação sobre a questão dos dispositivos da capacitação dos adultos e como responsável por um dispositivo dito inovador em formação a distância. No entanto, é possível apontar algumas questões e problemáticas subjacentes que nos possibilitam interrogar as nossas práticas enquanto professor-pesquisador, em outras palavras, enquanto praticante-teórico da ação educativa.

Uma primeira série de questões trata da pedagogia e das práticas de avaliação enquanto espaços e debates ideológicos: qual a relação entre pedagogia e avaliação? Em que sentido a avaliação dos estudantes, para além da medição do desempenho, pode igualmente constituir uma aposta ideológica?

Tais questões, por si só, interrogam a pedagogia universitária e a docimologia, ou *ciência da avaliação* na universidade, cujas regras são complexas, flutuantes e discutíveis. A situação *extraordinária* suscitada pela experiência vivida na Universidade de Uagadugu não nos deixa esquecer que uma das maiores frustrações da equipe pedagógica (professores-pesquisadores, tutores, coordenadores de plataforma a distância) do nosso Mestrado a distância, tido como inovador pelas nossas instâncias de regulação, reside na questão de como avaliar os estudantes. Assim, essa questão abrange tanto a nossa formação presencial quanto as nossas formações híbridas, qualificadas como *presencial enriquecido*, ou ainda como formações abertas a distância. De fato, a certificação constitui a base de sustento do reconhecimento dos diplomas, tanto no mercado de trabalho (e, portanto, para o próprio estudante formado) quanto para as instituições educativas que homologam as nossas formações e a qualificação atribuída. Somos confrontados, a cada ano, a uma multiplicação mecânica do número de avaliações, com uma inflação e um enrijecimento dessas, interrogando as finalidades das nossas formações e práticas, as quais qualificamos como *pedagogia ativa*, em oposição às avaliações puramente formativas. A avaliação é o processo que visa medir o nível de aprendizagem dos estudantes. Os pedagogos e as redes de estudantes são unânimes ao denunciarem essas práticas, porém, a avaliação certificatória associada a uma avaliação sumativa continua sendo, em última instância, a garantia do reconhecimento oficial do nível de estudos.

A diversificação dos modos de avaliação, reivindicada por todos, parece de difícil implementação, e as nossas formações a distância, que integram a autoavaliação, o trabalho colaborativo e os trabalhos pesso-

ais supervisionados, não ficam de fora. No mais, a regulamentação dos exames constitui uma ferramenta de seleção pelo fracasso, quando, na verdade, deveria buscar permitir o sucesso de todos. Para um mesmo diploma, os estudantes de diferentes universidades podem ser avaliados com regras diferentes, criando desigualdades entre os estudantes. A avaliação é vista pelos estudantes como um castigo.

Em um relatório de 2007 encomendado pelo Ministro da Educação, do Ensino e da Pesquisa, intitulado *A Avaliação dos Estudantes na Universidade: ponto cego ou ponto de apoio?* (Gauthier et al., 2007), os Inspectores Gerais da Administração da Educação Nacional e da Pesquisa por ele responsáveis (Gauthier, Caffin-Ravier, Mosnier, Descamps e Peretti, igualmente professores-pesquisadores de ciências da educação) ressaltam, ao longo de 80 páginas, diferentes elementos aqui resumidos, trazendo à luz o nosso questionamento:

Em primeiro lugar, a avaliação é um tema cuja importância até agora não se impôs. A missão interessou-se então pela *avaliação* dos estudantes, ou seja, pelo conjunto de procedimentos destinados a medir os resultados da aprendizagem dos estudantes em matéria de conhecimentos assimilados, de compreensão desenvolvida e de competências adquiridas. A primeira constatação é que o tema da avaliação dos estudantes não constitui nenhuma prioridade no conjunto de questões levantadas em torno da Universidade.

Nos últimos anos, os professores-pesquisadores tiveram que reformular a oferta de formação, fazendo com que, no contexto do sistema europeu LMD (Graduação, Mestrado e Doutorado), progressivamente implementado a partir de 2002, a avaliação ficasse ainda mais complexa, pesada e opaca. A fragilidade jurídica da avaliação é aceita com demasiada facilidade: as regras nem sempre protegem a igualdade de tratamento. Os autores ressaltam: “[...] a própria medição dos ‘resultados’ das provas é às vezes tão complexa que frequentemente a abandonamos...” (Gauthier; Caffin-Ravier; Mosnier; Descamps; Peretti, 2007, p. 23).

Disso testemunha a indiferença diante do nosso *Mar de Provas*. Finalmente, não sabemos bem o que estamos medindo (frequente falta de grades, objetivos e finalidades). As conquistas e os erros anteriores, mesmo sendo reivindicados pelas novas pedagogias, são pouco aproveitados. O modelo pedagógico individualista determina os procedimentos essenciais da avaliação, que contribuem para desmotivar os estudantes.

Desse modo, a tradição de expressão do *resultado* através de notas e médias constitui outro determinante hoje incontornável. A avaliação dos estudantes encontra-se tensionada entre as diferentes expectativas ligadas à Universidade.

Uma segunda série de questões diz respeito aos dispositivos de formação a distância, a sua extensão e ao seu impacto nas formações presenciais e nas instituições coordenadoras. De fato, com a distância e a experiência destes 14 anos de implementação dos nossos dispositivos

de formação a distância, ressaltamos a importância do intercâmbio e do debate acerca das linhas-mestras de um modelo de análise sistêmica da gestão das mudanças na educação. Jacques Wallet, professor emérito e pai fundador do dispositivo FORSE, enfatiza essa distorção entre os discursos dos pesquisadores e os dos responsáveis e coordenadores, algumas vezes obrigados a decisões empíricas.

Por muito tempo o ensino tradicional e o ensino a distância estiveram em campos opostos. A formação a distância convida a uma reflexão sobre o operacional; interrogando assim, em um quadro mais amplo, a sua versão presencial em termos de comparação com os sistemas educativos tradicionais e os usos sociais da comunicação. A tecnologia não vai resolver todos os problemas, ainda que permita variar os usos e as práticas, estimulando a criatividade e inspirando-se na inovação (aulas virtuais, trabalhos colaborativos, etc.). Ainda que nos permita alcançar um público mais amplo, cujas problemáticas e expectativas são multifacetadas, a formação a distância não escapa da questão da certificação e da sua materialização através da prova. O responsável pedagógico sente-se honrado pelo crescente interesse dado ao seu dispositivo, no entanto, encontra-se sem recursos quando se trata de garantir o seu reconhecimento pela avaliação e a qualificação exigida pela instituição educativa e a sociedade em seu conjunto. Segundo Jacques Wallet (2011) em conferência filmada usada na capacitação dos professores: “Não podemos ter uma reflexão que dependa apenas de um ponto de vista sistêmico do tipo ‘Quadrado PADI’ (Pedagogia – Atores – Dispositivo – Instituição)”.

Se um desses elementos é negligenciado, há um desequilíbrio. Sempre que tocamos um dos lados do quadrado, interrogamo-nos sobre os outros.

Nossa reflexão a partir dessa dupla experiência vivida enquanto responsável pedagógica por um dispositivo de formação a distância no Burkina Faso, assim como na qualidade de pesquisadora-comunicadora em torno dessa experiência em um seminário científico organizado pela UERJ, novamente nos leva a problematizar a avaliação na universidade, uma temática que parece impossível de se resolver. Ainda que a universidade seja eventualmente afetada de forma positiva por evoluções demográficas e sociais (em termos de acesso para um maior número de estudantes e de equidade na educação), bem como por evoluções jurídicas e pedagógicas que tendem a proteger o estatuto do estudante e a ampliar a oferta de formação e a variedade dos dispositivos, esses movimentos não desestabilizaram as tradições e rituais de avaliação, os quais seguem engessados e pouco representativos das inovações pedagógicas, dos professores e equipes pedagógicas engajados, assim como das parcerias ampliadas e redes constituídas.

Tradução do original francês: David Yann Chaigne

Recebido em 27 de abril de 2016
Aprovado em 23 de outubro de 2016

Referências

CHARLIER, Bernadette; BONAMY, Jöel; SAUNDERS, Murray. Apprivoiser l'Innovation. In: CHARLIER, Bernadette; PERRAYA, Daniel (Dir.). **Technologie et Innovation en Pédagogie**: dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur. Bruxelles: De Boeck, 2003. P. 43-64.

CHARLIER, Bernadette; DESCHRYVER, Nathalie; PERAYA, Daniel. Apprendre en Présence et à Distance: une définition des dispositifs hybrids. **Distances et Savoirs**, Paris, v. 4, p. 469-496, 2006. Disponible sur: <www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>. Accès on: 01 mars 2015.

DELEUZE, Gilles. **La Logique du Sens**. Paris: Éditions de Minuit, 1969.

EFIONAYI, Denise; PIGUET, Etienne. Les Étudiants d'Afrique de l'Ouest Face à la Globalisation du Savoir. **Revue Internationale de Politique de Développement**, Genebra, v. 5, n. 2, 2014. Disponible sur: <<https://poldev.revues.org/1730>>. Accès on: 02 mars 2015.

FULLAN, Michael. Implementation of Innovations. In: PLOMP, Tjeerd; ELY, Donald (Dir.). **International Encyclopedia of Educational Technology**. London: Pergamon, 1996. P. 273-281.

GAUTHIER, Roger-François; CAFFIN-RAVIER, Martine; MOSNIER, Michèle; DESCAMPS, Bibiane; PERETTI, Henri. **L'Évaluation des Étudiants à l'Université**: point aveugle ou point d'appui? Rapport à madame la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche – Rapport - n° 2007-072. Paris: Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2007.

GLIKMAN, Viviane. Formation à Distance. In: CHAMPY, Philippe; ETÉVÉ, Christiane. **Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation de Formation**. Paris: Nathan, 1994.

TV5MONDE. Destination Francophonie #76 – Burkina Faso, online, 2014. (2min50s). Disponible en: <<https://www.auf.org/actualites/destination-burkina-faso-CNF-de-Ouaga/>>. Accès on: 03 mars 2015.

UNIVERSITÉ OUAGA II. **Annuaire Statistique**: de l'universite Ouaga II annee academique 2011-2012. Uagadugu: Université Ouaga II, 2013. Disponible sur: <http://www.univ-ouaga2.bf/IMG/pdf/annuaire_statistique_2012-2013_de_l_uo2_.pdf>. Accès on: 01 mars 2015.

WALLET, Jacques. Conférence du 12 octobre 2011. Chasseneuil-du-Poitou: École Supérieure de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (ESENESR), 2011. Disponible sur: <<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRes-source=1335&cHash=3739a18ba2>>. Accès on: 02 mars 2015.

Stéphanie Gasse é doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Rouen-Normandie, França (2008). Tem experiência na área de Educação e formação de adultos.

E-mail: stef.gasse@gmail.com