

O Processo da Avaliação Institucional como Multiplicador de Iniciativas para o Aperfeiçoamento Docente – 1ª Parte.

Francisco de Paula Marques Rodrigues, Clara Irene Veiga Barbosa e Maria Dias Blois

Universidade Católica de Pelotas (UCPel)

Trabalho realizado em conjunto pela Comissão Própria de Avaliação e a Assessoria de Graduação
Caixa Postal 402 – 96.010-000 – Pelotas – RS – Brasil

cpaucpel@phoenix.ucpel.tche.br

Resumo. *O presente trabalho propõe uma reflexão a respeito do processo de avaliação institucional, especialmente da avaliação docente, como possibilidade de aperfeiçoamento didático-pedagógico, baseada na socialização da prática de “bons professores”.*

Palavras-chave. *Pedagogia universitária; avaliação institucional; avaliação docente, prática do “bom professor”.*

Abstract. *This paper proposes an alternative way for reflection regarding the process of institutional evaluation, in particular that of the academic staff, as a possibility of didactic and pedagogic improvement, based on the diffusion of the “good teacher” practice.*

Key-words. *University pedagogy; institutional evaluation; academic staff evaluation; “good teacher” practice.*

1 Introdução

Embora pareça existir um certo consenso a respeito do caráter formativo da auto-avaliação institucional, finalizadas as etapas de diagnóstico desse processo, normalmente, configura-se uma “apatia” por parte dos responsáveis pela avaliação. Na realidade, logo após os resultados, seja da avaliação dos professores pelos alunos, seja da avaliação da instituição pelos docentes, seja de qualquer outra sistematização avaliativa, os protagonistas, em geral, não chegam à fase de intervenções. É comum nas instituições, ouvirem-se comentários do tipo: “essa avaliação mais uma vez não vai dar em nada”.

Na Universidade Católica de Pelotas (UCPel), por exemplo, os relatórios de avaliação institucional – UCPel (2002) registram dados relativos a mais uma iniciativa, no sentido de avaliar “professores e disciplinas pelos alunos”.

Nessa publicação consta o resultado de uma pesquisa de opinião, caracterizada por meio da escala de *Liker* (níveis de satisfação de um até seis) e processada por intermédio da aplicação de dois questionários (um primeiro, com 15 itens, relacionado ao desempenho dos docentes e um segundo, com seis itens, associado à adequação das disciplinas).

Observe-se a seguir o modelo de relatório proposto para apresentar o resultado dessa avaliação:

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
COMISSÃO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL - CAI

Professor:

Número de avaliações:

Período de referência: 2002/02

	PROF.	MÉDIAS ESCOLA	UCPEL
ASPECTOS RELACIONADOS COM O PROFESSOR			
01 Frequência às aulas	5,56	5,35	5,29
02 Cumprimento do horário de aula	5,78	5,30	5,24
03 Motivação para dar aula	5,53	5,01	5,01
04 Domínio do conteúdo da disciplina	5,75	5,26	5,27
05 Incentivo a participação dos alunos	5,42	4,94	4,90
06 Capacidade de relacionar a disciplina com o contexto geral do curso	5,51	5,03	5,00
07 Emprego de exemplos práticos vinculados às áreas de atuação	5,53	5,04	5,01
08 Divulgação do programa da disciplina	5,53	5,04	5,01
09 Cumprimento integral do programa da disciplina	5,47	5,14	5,12
10 Contribuição para a formação humana dos alunos	5,61	4,88	4,91
11 Preocupação com as dificuldades de aprendizagens dos alunos	5,22	4,78	4,77
12 Receptividade a sugestões/críticas dos alunos	5,42	4,80	4,81
13 Critérios de avaliação utilizados	5,14	4,98	4,96
14 Didática e capacidade de comunicação	5,53	4,83	4,91
15 Satisfação geral com o professor	5,53	4,91	4,94
ASPECTOS RELACIONADOS COM A(S) DISCIPLINA(S)			
16 Relevância para a formação profissional	5,26	5,20	5,09
17 Compatibilização da carga horária com o conteúdo programático	5,29	5,04	4,98
18 Quantidade de livros disponíveis na Biblioteca	4,47	4,61	4,56
19 Atualização dos livros disponíveis na Biblioteca	4,32	4,50	4,52
20 Disponibilidade de horários oferecidos	4,57	4,68	4,75
21 Satisfação geral com a disciplina	5,09	4,92	4,87

Obs.: Grau de satisfação: escala 1 2 3 4 5 6 (variando de ausência total de satisfação até satisfação máxima).

Fonte: UCPEL (2003, p. 71).

Considere-se que o relatório acima apresenta o resultado da avaliação de um professor e uma disciplina, possibilitando evidenciar o nível de satisfação dos alunos em relação a 21 itens e, também, cotejar o resultado obtido com as médias da Escola (unidade de lotação do docente) e da Universidade. Ratifica-se que os processos avaliativos semelhantes ao desse exemplo, salvo raríssimas exceções, costumam encerrar-se assim, ou seja, servindo apenas para corroborar o já sabido. Além de publicações, que variam de papel jornal preto e branco até papel couchê colorido com gráficos; da exibição das fotografias dos “melhores” e de anúncio e convocação dos “piores” para cursos de formação pedagógica, pouco mais se observa. Como se disse, o caráter formativo da auto-avaliação passa despercebido na maioria das instituições.

Como afirmou o Professor Newton Balzan, ao prefaciar a obra de CUNHA (1989),

Há muitas maneiras de se estudar a prática docente quando se pretende contribuir para a melhoria do quadro atualmente vigente na Educação.

Já descartamos os receituários, já nos desiludimos com sugestões de ordem comportamental, já nos cansamos de rodar em falso através de estudos comparativos entre diferentes *modelos* pedagógicos, cujo processo de mensuração de resultados, primando pela sofisticação, acabam sempre por provar exatamente aquilo que já conhecíamos previamente.

A Dra. Maria Isabel da Cunha optou por outra forma de trabalho. Estudou o “Bom Professor”, isto é, aquele que “deu certo”. (CUNHA, 1989, p. 9).

Nesse sentido, o que se pretende, com o presente trabalho é, também, estudar o “bom professor”. A idéia desta vez, obviamente em outra época e no contexto da avaliação institucional, é investigar como se desenvolve a prática do professor que “deu certo” e, pela socialização desse resultado, ir ao encontro do caráter formativo do processo da auto-avaliação. Acredita-se que o exemplo dos professores que, pela adequação de suas ações, se sobressaem na avaliação, poderá servir como um elemento multiplicador de iniciativas para o aperfeiçoamento docente.

2 O curso de pós-avaliação proposto pela CPA da UCPel

Ao término do primeiro semestre letivo de 2005 na UCPel, encerrou-se, também, mais uma etapa da avaliação dos professores e disciplinas pelos alunos. As anteriores, em que se utilizou o mesmo instrumento, foram realizadas em 2001/2, 2002/1, 2002/2, 2003/1 e 2003/2.

A novidade experimentada nessa etapa da avaliação de 2005/1 foi a aplicação do questionário via Sistema de Apoio aos Alunos (SAAU), que pôde ser acessado via Internet e processado “on-line”. O resultado desse “ciclo”, que teve a participação de 87,46% dos estudantes e avaliou 425 docentes, permitiu que se observasse, mais uma vez, a heterogeneidade das médias das avaliações nas diferentes carreiras. Essa constatação parece corroborar a premissa de que o nível de exigência das diferentes unidades acadêmicas reforça as peculiaridades específicas de cada campo do conhecimento, uma vez que as médias variam, significativamente, entre as escolas e os institutos.

Reitere-se que o questionário aplicado foi o mesmo de 21 itens, mas, dependendo do quadro valorativo de cada carreira, os alunos parecem esperar ou muito mais ou muito menos de seus professores. Parafraseando Cecília Meireles, “o vento é o mesmo, mas sua resposta é diferente em cada folha”.

Observe-se a seguir um dos relatórios finais dessa avaliação de 2005/1:

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO - CPA

Período de referência: 2005/01

ASPECTOS RELACIONADOS COM O PROFESSOR

MÉDIA - UCPEL

01 Frequência às aulas	5,35
02 Cumprimento do horário de aula	5,28
03 Motivação para dar aula	5,05
04 Domínio do conteúdo da disciplina	5,25
05 Incentivo a participação dos alunos	4,96
06 Capacidade de relacionar a disciplina com o contexto geral do curso	5,05
07 Emprego de exemplos práticos vinculados às áreas de atuação	5,04
08 Divulgação do programa da disciplina	5,04
09 Cumprimento integral do programa da disciplina	5,12
10 Contribuição para a formação humana dos alunos	4,96
11 Preocupação com as dificuldades de aprendizagens dos alunos	4,84
12 Receptividade a sugestões/críticas dos alunos	4,89
13 Critérios de avaliação utilizados	4,98
14 Didática e capacidade de comunicação	4,97
15 Satisfação geral com o professor	4,98
MÉDIA GERAL	5,05

Obs.: Grau de satisfação: escala 1 2 3 4 5 6 (variando de ausência total de satisfação até satisfação máxima).

Fonte: UCPel (2005, p. 3).

Note-se que a média geral da Universidade, computando-se as questões de todos os questionários é de 5,05. No entanto, observe-se a seguir como se apresentam as médias das escolas e dos institutos, desta vez associando-se os questionários, diretamente, a cada unidade acadêmica.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO - CPA

Período de referência: 2005/01

ESCOLAS

MÉDIA

Engenharia e Arquitetura	4,73	⇒ Média mais baixa
Informática	5,24	
Psicologia	5,23	
Medicina e Fisioterapia	4,71	
Farmácia e Bioquímica	4,98	
Educação	5,29	
Serviço Social	5,26	
Comunicação Social	5,00	⇒ Média mais alta
Direito	5,20	
Ciências Econômico-Empresariais	5,15	
Instituto Superior de Filosofia	4,73	
Instituto Superior de Teologia	5,64	
Instituto de Cultura Religiosa	5,25	
Escola de Ciências Ambientais	4,88	

Fonte: UCPel (2005, p. 3).

Observe-se que essa diferença de quase um ponto entre as médias extremas remete a análise dos resultados da avaliação para uma outra questão realmente instigante, ou seja, seria possível “ranquear” os professores pela média geral? Parece que não. Com base nesse quadro, embora composto por docentes lotados nas várias unidades acadêmicas, não se pode abstrair o fato de que uma média alta, dependendo da escola ou instituto, pode ter um “significante” muito diferente do seu “significado”.

Tanto pode inferir-se que o melhor professor seja o de maior média geral, como pensar-se que o melhor professor seja o melhor avaliado na escola mais exigente e assim, sucessivamente, podem construir-se, ainda, outras hipóteses.

No entanto, o que parece relevante nesse estado de pós-avaliação docente que se estabeleceu na UCPel, é que, de algum modo, procurou-se identificar aqueles professores que obtiveram destaque (por suas médias e/ou pela quantidade de avaliações registradas) em suas escolas e institutos de origem e, igualmente, na UCPel como um todo. Como exemplo a ser citado nessa seleção, destaca-se um professor que havia sido avaliado por 225 alunos e alcançado a média geral de 5,90. Com essa performance, esse professor aparecia como quarto e quinto classificado, respectivamente, pelos critérios “satisfação geral” e “média geral” (na UCPel como um todo) e como primeiro em sua escola.

Com base nesse critério, optou-se por selecionar dois professores por unidade acadêmica da UCPel, em número de 27 professores ao todo (um a mais do que o planejado, por motivo de “empate técnico”).

A idéia, como se disse, baseada no estudo de CUNHA (1989), foi valer-se da experiência desses 27 professores para, assim como a autora, identificar alguns traços comuns aos “bons professores”.

3 Estratégia metodológica

Tendo como referencial o estudo mencionado, em que a autora utilizou como recursos a “história de vida” e a “análise de discurso”, optou-se por privilegiar duas estratégias no presente trabalho: uma primeira, em que o instrumento de coleta dos dados foi o *e-mail* (1ª parte) e, uma segunda, em que se pretende conhecer a prática dos professores em sala de aula (2ª parte). Na primeira parte, em conjunto com a Assessoria de Graduação da Universidade, organizou-se uma lista (cpaprof@phoenix.ucpel.tche.br), enviando-se aos 27 professores uma mensagem, contendo, em anexo, um questionário.

Observe-se, a seguir, a mensagem e o anexo:

From: CPA – Coordenação
To: cpaprof@phoenix.ucpel.tche.br
Subject: Avaliação Institucional
Date Sent: Mon, 25 Jul 2005 10:12:17

Prezado(a) Colega,

Você foi escolhido(a) para participar do primeiro grupo de professore(a)s, que deverá iniciar a viabilização do movimento de retorno das evidências resultantes da Avaliação Institucional, como subsídio ao alcance de mais altos níveis de qualificação acadêmica. Corresponda ao nosso apelo! Responda o questionário (em anexo), retornando-o para cpaucpel@phoenix.ucpel.tche.br, a fim de que se torne possível, com a sua colaboração, ampliarem-se as iniciativas institucionais de aperfeiçoamento docente.

Cordiais saudações!
Prof. Francisco P.M. Rodrigues
Coordenador da CPA - UCPel

Attachments:
C:\Documents and Settings\User\Meus documentos\Adobe\Acrobat\Docentes(+).Instrumento.doc

Anexo: QUESTIONÁRIO

1. Escreva um pouco sobre a sua história de vida (contexto socioeconômico, familiar etc.).
 2. Você identifica alguma influência que tenha contribuído de modo decisivo para o desenvolvimento da sua competência? (experiência profissional, algum ex-professor, formação pedagógica etc.).
 3. Em relação a sua prática pedagógica, quais as relações que você estabelece: com o “ser” e o “sentir” (prazer, entusiasmo, exigência, princípios etc.); com o “saber” (conteúdo de ensino, relação teoria e prática, linguagem, produção do conhecimento etc.); com o “fazer” (planejamento, métodos, objetivos, motivação dos alunos, avaliação etc.)?
 4. Quais as suas principais satisfações e dificuldades?
-

Seguindo essa estratégia, 18 professores prontificaram-se, de imediato, a responder o questionário. As exceções, além do silêncio de seis dos sujeitos, foram outros três: um primeiro que solicitou para “ser dispensado”, alegando falta de tempo para engajar-se na proposta, um segundo que não considerou o questionário conveniente, negando-se a respondê-lo e um terceiro que havia solicitado desligamento da UCPel.

Com base nos relatos daqueles que responderam ao apelo da CPA, foi possível dar início à composição de alguns traços comuns aos “bons professores” no contexto da UCPel.

4 Quem são os bons professores

Os 27 sujeitos incluídos neste estudo são professores atuantes em diferentes cursos e regime de trabalho na Universidade Católica de Pelotas. Observando-se a amostra, é interessante salientar um dado sobre a dedicação em termos legais e a “dedicação” em termos de avaliação: 66,67% são horistas, enquanto 33,33% com dedicação integral.

Deste todo, não se tem uma porcentagem muito diferente entre homens e mulheres, sendo, aproximadamente, 44,4% do sexo feminino e 55,55 do sexo masculino, distribuindo-se entre 30 e 68 anos. A maior incidência está entre 41 e 60 anos, totalizando 51,8%. Dos 27 professores, seis possuem título de doutor(a) somando 22,22%, 13 possuem título de mestres, com 48,14% da totalidade e oito são especialistas, somando 29,62% da amostra.

Quanto à formação pedagógica específica em Didática do Ensino Superior, apenas dois professores possuem especialização na área; dez participaram de palestras/seminários sobre o tema; dez não possuem nenhuma formação na área e quatro não informaram.

4.1 Contexto sócio-econômico e familiar dos sujeitos

Pode concluir-se, pelos 15 questionários respondidos, que o meio sócio-econômico de procedência dos professores não é determinante no seu bom desempenho profissional. O que se pode afirmar, de certa maneira, é que algumas experiências provenientes de vivências neste meio influenciaram o modo com que se relacionam com o seu fazer pedagógico.

Oito professores revelaram ser provenientes de famílias de classe média, e sete afirmaram ser de família humilde. Neste último grupo, três são filhos de pequenos agricultores.

Dos oito professores cujas famílias pertenciam à classe média alta, cinco são filhos de ex-professores, dois manifestaram a importância que os pais davam à educação e um falou apenas da família por ele constituída.

O contexto familiar da grande maioria destes professores proporcionou-lhes incentivo ao aprender, como se pode observar nas seguintes falas:

“Meus pais sempre investiram em educação...” (suj. 1514).

“Aos três anos de idade iniciei, conjuntamente, orientado por meus pais, minha alfabetização em língua portuguesa e inglesa.” (suj. 2101).

“Sou filho de [...] professor [...] da Universidade Católica de Pelotas, [...] da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas.” (suj. 1469).

“... minha mãe exerceu por quatorze anos a profissão de professora primária...” (suj. 1759).

“O pai sempre estudioso [...] durante o segundo grau e a Faculdade de Agronomia, dava aulas à noite. Suas poucas interações com os filhos eram no sentido da importância de se estudar muito...” (suj. 0798).

No grupo de professores provenientes de famílias de contexto humilde, pode observar-se que os valores familiares e as experiências provocadas pelas próprias dificuldades foram fundamentais no envolvimento na área acadêmica. Muitos afirmam as experiências educativas e os valores familiares de seu contexto:

“Minha origem familiar é simples, com pai que sempre alertou para a necessidade de trabalhar sério...” (suj. 1965).

“Sou de origem pobre, [...] morávamos na periferia da cidade de Pelotas, com dificuldades sociais diversas. Porém os valores educacionais sempre foram presentes em minha família, meu pai nos estimulava constantemente a valorizarmos os estudos...” (suj. 1976).

É importante salientar que, apesar dos diferentes contextos (sócio-econômico e familiar), a maioria dos entrevistados aponta a importância dada ao estudo e ao crescimento adquiridos em seu meio.

4.2 Principais influências na maneira de “ser professor”

A competência profissional é construída socialmente num espaço-tempo, como lembra CUNHA (1989, p. 89) ao referir-se que “... a competência é vista [...] como um papel socialmente localizado”.

Como construção social, é desenvolvida através de influências e ações, como se pode observar nos relatos dos professores, ao “debruçarem o olhar” sobre o seu próprio desempenho.

É neste contexto social e temporal que a análise das principais influências à competência dos sujeitos será realizada, observando-se que não fogem muito ao apresentado por CUNHA (1989), podendo ser caracterizadas como: influências familiares (pais, mães, tios, padrinhos); influências de sua história de vida como alunos (ex-professores); experiências profissionais (práticas refletidas) e formação pedagógica.

A influência de familiares é apontada como decisiva por 40% dos professores. Dos 15 professores, seis indicaram o exemplo de pais ou familiares, influenciando sua trajetória profissional.

Muitos destes familiares foram também professores e provocaram forte encantamento, como demonstram alguns entrevistados:

“Meu pai. Professor que sempre se dedicou intensamente à docência. [...] tento me espelhar nele...” (suj. 1514).

“O fator propulsor e estimulador que me fez enveredar para a carreira docente, vinculando-me ao Direito Penal, está relacionado à circunstância de meu pai ser professor desta mesma disciplina há vários anos.” (suj. 1649).

“Minha mãe e minha madrinha despertaram a curiosidade e o interesse no encanto de exercer a atividade docente. Desde pequena, acompanhei a minha mãe na escola em que trabalhava e me sentia muito importante com a condição de “filha da professora” (suj. 1759).

As influências de comportamentos de ex-professores, durante a história de vida como alunos, foi apontada por 66,6% dos entrevistados, com um forte caráter emocional. Alguns falam do prazer de ensinar: “... uma pessoa que mostrava para todos que gostava do que estava fazendo” (suj. 1666); outros falam da metodologia, que até hoje tentam utilizar: “Tomei-os como exemplos a serem seguidos em termos de metodologia docente.”.

Dois dos sujeitos da pesquisa mostram verdadeiro fascínio e admiração, como se pode ver nas falas que seguem:

“Tive alguns professores que me marcaram mais: a primeira foi a tia Rosinha, minha tia de verdade que eu não conseguia definir se chamava em aula de tia ou professora – organizadíssima, [...] tinha letra de professora, voz de professora, era bonita e charmosa.” “A Segunda, [...] era louca – quando errávamos alguma coisa, ou ela nos atirava um giz ou então colocava as mãos em volta do pescoço e gritava: “ Oh! Je vais me suicider! “, e jogava-se no chão! Eu ficava fascinada! ” (suj. 0798).

“Muitos professores, especialmente: Jean Ladrière (belga) matemático e filósofo, pela sua extraordinária cultura e sua arrebatante simplicidade. [...] Ele conseguia colocar em prática o respeito irrestrito ao ser humano acima de qualquer outra verdade.” (suj. 1666).

Pelo alto índice de sujeitos apontando esta influência de ex-professores na sua ação docente, pode confirmar-se o que diz CUNHA (1989, p. 91): “O que é importante, porém, é a constatação de que os atuais professores são bastante influenciados no seu comportamento pelos antigos e, certamente, poderão influenciar os que virão. Esta é uma vertente que precisa ser considerada quando se pensar na formação de professores.”

A influência da formação pedagógica no ato docente competente, parece não ter sido fator determinante, somando apenas 20% de respostas dos entrevistados.

Alguns professores localizaram influências da experiência profissional em seu desempenho. Estas influências perpassam experiências e reflexões. Estes sujeitos apontam elementos de sua prática diretamente relacionados com o seu fazer pedagógico: “...pacientes que levaram a novas pesquisas e desafios (suj. 2101); “Minha experiência profissional, [...], enriquece, sem dúvida, minha atuação nos diversos conteúdos que abordo com os alunos.” (suj. 1896); “Contudo, na experiência profissional sempre a população que não está na academia me ofereceu condições para acreditar que o saber é coletivo e sendo assim está em toda parte.” (suj. 2096).

Nota-se, também, que alguns professores refletem muito sobre o seu fazer: “Venho observando nestes anos de docência a importância do professor na sala de aula e fora dela, no bar, no corredor, na supervisão, no local de estágio. Em todos estes espaços exercemos uma influência intensa...” (suj. 1759). “O prazer na ação docente encaminha-se da Pedagogia do diálogo de Paulo Freire na direção do pensamento complexo de Morin. É o sentido dos novos tempos; importante é refletir sobre a direção/busca de uma educação mais humana.” (suj. 1606).

Tanto nos casos em que a prática da profissão é vista como ponto importante na ação docente, como naqueles em que a reflexão sobre a prática é mostrada como fundamental, o fruto da experiência profissional parece ser um ponto forte de influência sobre a prática competente.

4.3 A prática pedagógica dos sujeitos

Foi lançado o desafio aos professores para que estabelecessem relações em sua prática pedagógica. Apesar de o discurso ser um todo, muitas vezes misturando-se, tentou-se, para fins de interpretação, seguindo o trabalho de CUNHA (1989), organizar os conceitos descritos nas relações do professor: o “ser” e o “sentir” se referem ao prazer, ao entusiasmo, às exigências pessoais e princípios que norteiam a práxis docente; o “saber” engloba os aspectos do conhecimento, da maneira como o professor reconhece o processo de ensino e o que valoriza neste processo. O “fazer” diz respeito aos aspectos referentes ao planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino.

Voltando o seu olhar reflexivo sobre suas relações entre o “ser” e o “sentir”, ficou visível o sentimento de prazer e entusiasmo da maioria dos professores pela sua atividade. Dos professores, 86,6% manifestaram isso em suas falas, com afirmações muito positivas a respeito do que sentem por serem professores e estarem em contato com o aluno na sala de aula. Exemplos como: “Ministrar aulas para mim é um ato prazeroso que procuro transmitir para os alunos” (suj. 2268) e “Realizo a minha prática pedagógica com prazer e entusiasmo, gosto de ensinar, de dividir minhas experiências com os alunos” (suj. 1759) são discursos comuns a quase 90% dos professores. A paixão pelo que fazem traz o prazer e, conseqüentemente, o entusiasmo que, talvez, seja um dos fatores que concorrem para que este professor consiga sintonia e aprovação de seus alunos. Alguns falam da relação de troca e afeto e da preocupação em sentir seus anseios.

Esta estreita relação com o aluno se mostra também com o “saber”. A maioria dos professores acredita no conhecimento como descoberta crítica e reflexiva. Isto pode ser observado quando os professores falam sobre a relação que procuram estabelecer entre teoria e prática, a sua preocupação com a motivação e participação dos alunos, com a leitura e com metodologias que proporcionem uma reflexão crítica na construção do conhecimento, como segue, em algumas falas:

“O conhecimento, conteúdo de ensino, deve ser conquistado pelo aluno, se possível, num processo de redescoberta.” (suj. 0713).

“... utilizo recursos didáticos atuais, busca ativa de conhecimentos, literatura científica e informativa de autoria não científica, mas de interesse cognitivo, objetivando a pesquisa, o experimento, o conhecimento como um todo [...].” (suj. 2101).

“Também tenho me preocupado em construir espaços para que o aluno se expresse, dê a sua opinião, questione as leituras, com o objetivo de aprender a pensar, observar e relatar o que está vendo e pensando.” (suj. 1759).

“A leitura, no fazer pedagógico, é para mim o maior desafio prático. [...] Procuro a exigência da leitura para ajudar a formação de pensamento reflexivo.” (suj. 1666).

Estes exemplos, juntamente com as outras falas, corroboram a idéia de que a relação do professor com o saber e “... a percepção de como se dá a produção do conhecimento em sala de aula.” (CUNHA, 1999, p. 111).

Por fim, buscou-se saber a relação dos professores com o “fazer”, no que diz respeito ao planejamento, métodos objetivos, avaliações.

Mais uma vez reitera-se que as categorias se mesclam, mostrando características em comum, com grande enfoque também na motivação dos alunos. Os professores relatam o seu fazer correlacionando-o com a sua principal razão, que é o aluno motivado a aprender e transformar a sociedade. Alguns relatam a importância que dão a fatores como a alteração da voz, ao humor e à situações que envolvam diretamente o aluno.

Uma evidência que emerge da pesquisa é que uma grande maioria (73,3%) dos professores mencionou sua preocupação com o planejamento das aulas e relevância das atividades propostas. Muitos estão atentos, procurando novidades, leituras, novas formas de fazer e flexibilidade de encaminhamentos metodológicos.

Os procedimentos que os docentes utilizam abrangem desde aulas expositivas, aulas práticas, trabalhos em grupo, até seminários, sendo que todos que abordaram este tópico se referiram a mais de um tipo de técnica de ensino, tendo como ponto de convergência a leitura e a reflexão do aluno e o confronto da teoria com a realidade e a prática.

De uma maneira geral, os professores demonstraram que o processo avaliativo é visto como a sua própria avaliação e um suporte para que o próprio aluno acompanhe seu desenvolvimento. Seguem algumas falas referentes à avaliação:

“Trabalho com a avaliação, mais como um fator de motivação para o aluno e de sondagem de meu rendimento...” (suj. 2161).

“Mensurar este processo extremamente subjetivo depende de parâmetros nem sempre criteriosos.” (suj. 0713).

“A avaliação na filosofia deve aferir se o aluno progrediu na sistematização de conhecimentos e na capacidade de relacionar conhecimentos e realidade (valores).” (suj. 1666).

“... avaliando-me quanto ao planejamento, métodos e objetivos e avaliando os alunos quanto à receptividade de tais proposições planejadas, do resultado dos métodos utilizados e dos objetivos atingidos.” (suj. 2101).

Ressalta-se que alguns professores têm dificuldades no processo de avaliação.

4.4 Principais satisfações e dificuldades dos sujeitos

O relato dos professores sobre suas principais satisfações no exercício da profissão vai ao encontro das relações entre “ser” e “sentir”.

Alguns falam do prazer de relacionarem-se com os alunos, da influência que exercem e da consciência disso.

Os que falam do prazer no seu dia-a-dia falam sobre perceber que os alunos gostam do que “ensinam”, do ambiente lúdico proporcionado pelas aulas, da percepção de que o conteúdo está sendo compreendido, bem como do interesse demonstrado pelas turmas e da relação estreita com elas estabelecida.

Alguns professores demonstram sua satisfação na certeza de que estão contribuindo para o crescimento dos alunos. Falam da alegria em ver os alunos formados, alcançando o sucesso profissional, tendo acompanhado e influenciado eticamente este crescimento. Um professor aponta para o fato de estar capacitando alguém que poderá mudar sua vida.

Em relação às dificuldades, citam os recursos para as aulas, a preocupação de utilizar metodologias que atraíam a participação do aluno, a falta de estrutura para novos modelos pedagógicos motivadores e integradores; a dificuldade com o processo de avaliação (um ponto de insatisfação forte); aspectos relacionados com a carga horária semanal, com relação à falta de tempo e com a incerteza e instabilidade no emprego. Por fim, insatisfações com o desinteresse de alguns alunos.

5 Conclusões

Tomando como base a lógica inicial do presente trabalho, optou-se por encaminhar as suas conclusões, privilegiando-se, pelo menos, três aspectos e/ou possibilidades: a associação entre a avaliação institucional e o aperfeiçoamento docente; a idéia de “bom professor” e a continuidade do estudo em outras etapas e/ou partes.

Embora pareça inevitável relacionar o processo de aperfeiçoamento docente sugerido no presente estudo à pesquisa-ação, especialmente, trabalhada por autores como Elliot, Pérez Gómez, Schön dentre outros e a incompatibilidade dessa estratégia de caráter intervencionista com as características puramente diagnósticas atribuídas muitas vezes à auto-avaliação, existe acolhida teórica para essa possibilidade, já evidenciada por autores contemporâneos, dentre eles ANGULO (2000):

Não podemos, nem devemos, confundir auto-avaliação com pesquisa-ação. A auto-avaliação trabalha em e a partir de uma perspectiva institucional na qual a ação docente é um de seus elementos, nos ajuda a identificar seus problemas e seus sucessos. A pesquisa-ação nos convida a mudar e a transformar nossa realidade docente em particular.

Não me importa afirmar que a auto-avaliação não é em si mesma um processo direto de formação docente; porém, se converte em um necessário revitalizador e catalisador de docência. (ANGULO, 2000, p.91).

ANGULO (2000) refere-se a auto-avaliação como uma possibilidade de formação docente, pois na medida em que esse processo revela a “pedagogia” e os “valores docentes”, termina convocando, também, a comunidade acadêmica a participar e a ser protagonista da auto-reflexão.

Quando me refiro à pedagogia, estou pensando em questões como estratégias docentes, as formas de relação com o alunado e o conhecimento, a sensibilidade e a adaptabilidade das mesmas questões parecidas; e quando me refiro aos valores docentes, faço-o pensando na contribuição ao conhecimento cultural e científico da docência, à compreensão e sensibilidade pelas injustiças sociais e econômicas que nos oprimem, ao caráter democrático da instituição universitária e de nossas relações educativas, às responsabilidades morais e de cidadania que fomentemos em nossas aulas.

A auto-avaliação institucional está obrigada a mostrar tudo isso, a fazer-nos partícipes desta complexa ecologia docente... (ANGULO, 2000, p. 91).

Nesse sentido, a possibilidade de associação entre a avaliação institucional e a formação do professorado parece plenamente adequada. Não se pretende com a auto-avaliação transformar a pedagogia e os valores docentes. Essa perspectiva ficaria a cargo, quem sabe, dos programas de educação continuada ou mesmo de pesquisa-ação. Acredita-se que a auto-avaliação sirva como um processo de “despertar para tal”. Quem sabe como um preâmbulo para outras ações institucionais que visem especificamente o aperfeiçoamento docente.

A segunda questão que se pretende enfatizar neste item é a idéia de “bom professor”, palavra-chave do presente trabalho. Como escreveu CUNHA (1989, p. 155): “o conceito de bom professor é valorativo, com referência a um tempo e a um lugar. Como tal é também ideológico, isto é, representa a idéia que socialmente é construída sobre o professor”.

Observe-se, no caso do presente estudo, o quão contextualizado, valorativo e ideológico é o presente conceito. Foi considerado “bom professor” aquele sujeito que obteve avaliação destacada em uma pesquisa de opinião, cujo instrumento contemplou 15 questões, formuladas há cinco anos pela antiga comissão de avaliação da UCPel.

Obviamente a atual CPA da Universidade não valorizou esse “ranking” do passado, objetivando a construção do presente trabalho. O que se pretendeu, assim como se disse no *e-mail* enviado aos 27 professores (em 25 de julho de 2005), foi convidar alguns professores para participarem do “movimento de retorno das evidências resultantes da Avaliação Institucional, como subsídio ao alcance de mais altos níveis de qualificação acadêmica”. O que se pretendia – e neste ponto do trabalho torna-se óbvio – era coletar subsídios, objetivando desencadear ações que perpassassem a auto-avaliação.

Reitere-se, mesmo que se mapeassem os traços comuns dos “bons professores”, como “a preocupação com o fazer e o planejar”, “a responsabilidade com o futuro dos alunos”, “o prazer e a satisfação em lecionar muito fortes”, “a utilização de múltiplas técnicas de ensino”, o “confronto entre teoria e prática” ou, ainda, a “concepção de conhecimento como descoberta e crítica”, não se atingiria o estágio das transformações.

O foco da questão parece ser mesmo a “epistemologia docente”. Como afirma CUNHA (1989) “a concepção de conhecimento preside a ação dos professores”. Nesse sentido, os traços comuns aos “bons professores”, sejam eles quem forem, irão coincidir com o perfil dos docentes que, de algum modo, pressupõem a aprendizagem como um processo extremamente laborioso e não um simples repassar de informações.

Essa parece ser a questão-chave. Como socializar para a apreciação pela totalidade dos professores, a prática “bem sucedida” de um pequeno grupo de colegas? Neste ponto, parece ter-se chegado à última possibilidade a ser discutida nessas conclusões, isto é, “a continuidade do estudo em outras etapas e/ou partes”.

Ratifique-se o principal objetivo do presente trabalho: “a idéia desta vez, obviamente em outra época e no contexto da avaliação institucional, é investigar como se desenvolve a prática do professor que deu certo e, pela socialização desse resultado, ir ao encontro do caráter formativo do processo da auto-avaliação. Acredita-se que o exemplo dos professores que, pela adequação de suas ações, se sobressaem na avaliação, poderá servir como um elemento multiplicador de iniciativas para o aperfeiçoamento docente”.

Nesse sentido, o último questionamento que parece persistir relaciona-se ao como multiplicar, ou seja, qual estratégia se privilegiaria, a fim de obter a projeção coletiva dessas reflexões. Quem sabe a resposta para essa questão possa ser encontrada, justamente, na execução planejada como segunda parte desta proposta, isto é, na etapa em que se pretende refletir sobre “a prática dos bons professores em sala de aula”.

Sendo assim, como uma ação anteriormente planejada, propõe-se como estratégia de continuidade a essa primeira parte, a realização de um evento institucional, onde esses sujeitos, considerados “bons professores” possam apresentar as suas experiências e revelar os seus traços comuns.

Acredita-se que a sistematização desse encontro constitua-se em uma nova etapa de aprendizagem, assim como a sua ampla divulgação possa servir como forte multiplicador de iniciativas para o aperfeiçoamento docente.

6 Referências

ANGULO, J. Félix. A auto-avaliação institucional como processo de formação do professorado. In: DIAS SOBRINHO, José e RISTOFF, Dilvo I. **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 73-94.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

UCPel. **Avaliação Institucional: pesquisa junto às comunidades interna e externa**. 146p. Caderno 3. Pelotas: Educat, 2003.

UCPel. Avaliação de docentes mantém bom resultado em 2005/1. **Jornal da Avaliação**. Pelotas: CPA – UCPel, Ano1, N.1, set, 2005.