O Processo da Avaliação Institucional como Multiplicador de Iniciativas para o Aperfeiçoamento Docente – 2ª Parte.

Antonio Reges Brasil, Clara Irene Veiga Barbosa, Francisco de Paula Marques Rodrigues, Maria Dias Blois, Myriam Siqueira da Cunha, Regina Trilho Otero Xavier

Universidade Católica de Pelotas (UCPel)
Trabalho realizado em conjunto pela Comissão de Seleção e Formação Permanente, Comissão Própria de Avaliação – CPA e a Assessoria de Graduação.

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 de professores.*

Palavras-chave: *Pedagogia universitária; avaliação institucional; avaliação docente, aperfeiçoamento docente.*

Abstrac: *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 of the teachers.*

Key-words: *University pedagogy; institutional evaluation; academic staff evaluation.*

1 Introdução

Neste texto, pretende-se dar início à sistematização do interquestionamento constante entre processo de avaliação e ação docente desenvolvido durante o ano de 2006, após a implantação, em caráter permanente, do Programa de Aperfeiçoamento Docente (PADoc). Salienta-se que o PADoc surgiu como uma proposta formulada na 1ª parte deste artigo (RODRIGUES, BARBOSA e BLOIS, 2006) e foi concebido com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento tanto do processo de avaliação, como da ação docente, mantendo rigorosa sintonia com a legislação da Educação Superior, o PDI, o PPI e buscando referências básicas na avaliação institucional.

Nos quatro encontros realizados em seu primeiro ano de execução, o PADoc adotou linhas de ação que proporcionaram a dialogicidade entre senso comum, ciência e crítica filosófico-teológica.

Em seu primeiro Encontro, que contou com a presença de 206 professores (cerca de 50% do corpo docente da UCPel) e se denominou *Docência Universitária: Reflexões e Perspectivas*, além das exposições iniciais, que entrelaçaram saberes de senso comum e científicos, na palavra de cinco docentes (sujeitos destacados, também, na 1ª parte deste artigo), teve-se a oportunidade de elencar-se novas temáticas para as próximas reuniões.

Por sugestão dos próprios participantes foram selecionados como temas e respectivos focos para os encontros seguintes: 1º tema – Identidade universitária (pólo de educação permanente, identidade católica), missão, visão, valores e diretrizes; integração PDI-PPI; políticas (Instituição/Escola). Focos – respeito mútuo; liberdade/autonomia; convivência fraterna; fidelidade; coerência entre discurso e prática; aprendizagem/vivência de valores (ética) e experiência acadêmica pautada na construção participativa. 2º tema – Currículo acadêmico; processo ensino-aprendizagem. Focos – socialização do conhecimento

(formação de docentes, dinâmicas problematizadoras, desafio ao interesse); perfil real do aluno atual (a partir da formação que detém hoje); experiências inovadoras; formas de avaliação da aprendizagem; multi e interdisciplinaridade; identidade do professor (postura); prática docente; realidade do curso e coerência com a prática profissional; tecnicismo em alguns cursos (carência de formação pedagógica); ética (inter-relações: respeito, harmonia, fraternidade) e didática (metodologia de ensino), tendo em vista a atuação dos profissionais liberais.

Expressivo ganho obtido a partir das reflexões decorrentes desse 1º Encontro do PADoc, foi a sistematização de novos indicadores desvelados naquele momento pela comunidade a respeito de prioridades que se deveria privilegiar como referencial contínuo a todas as ações docentes na Universidade: fidelidade às diretrizes da Instituição; testemunho dos valores e princípios cristãos; comprometimento com a dimensão ético-profissional do trabalho; coerência entre ensino, postura e discurso adotados; relacionamento teoria-prática, ciência e vida; reconfiguração de práticas; questionamento de teorias; domínio de conhecimentos gerais e específicos pertinentes à área de formação e atuação; convívio segundo princípios de fraternidade e solidariedade na comunidade acadêmica.

Nesse sentido, verificou-se unanimidade entre os protagonistas do PADoc no sentido de que se deveria projetar os próximos encontros do Programa com base na identidade católica da UCPel. De acordo com essa opção, apresentam-se a seguir, subdivididas em três itens, as etapas que reembasaram a reconstrução da forma e do conteúdo da avaliação docente, que passou a ser praticada a partir do final de 2006 na UCPel.

2 A reiteração do aperfeiçoamento subjacente à avaliação

No 2º Encontro do PADoc (129 participantes), abordando *A identidade Católica na Vivência do Professor*, objetivou-se desencadear o processo de sistematização de novas questões no instrumento de avaliação docente, relacionadas à identidade católica da UCPel. Para tal, planejou-se o evento, basicamente, em dois momentos: abertura – com a apresentação e reflexão crítica de um texto baseado em idéias do Cardeal Newman (John Henry Newman) sobre universidade; fechamento – quando os participantes do Encontro responderam, em grupos, a um pequeno questionário.

O texto em discussão despertou interesse nos professores, principalmente pela pertinência dos tópicos registrados a seguir:

> O que é uma Universidade? - u*niversitas* - livros não são importantes, folhetos, polígrafos, não são importantes... Tudo isso é importante. Mas o que é mais importante é o contato pessoal, alguém que testemunha o que pode se tornar um ideal para os estudantes. Se não encontrarem isso na Universidade, vão buscar em outro lugar, porque eles precisam disso.
> ...
> A Universidade não é um depósito de conhecimentos. Ela dá a cada um seu lugar, define suas fronteiras. Os professores representam cada um a sua ciência.
> Definem e defendem seus interesses. Mas na perspectiva do *collegium*.
> ...
> A Universidade não pode reduzir sua atividade em termos de uma recepção passiva do conhecimento-memória. Antes, é uma ação, que supõe energia, sistematização das idéias, capacidade de harmonizar o que já conhecemos com aquilo que estamos estudando. Passado e presente, longínquo e próximo... Prospectiva.
> Memória não é filosofia, assim como um dicionário não faz gramática.
> ...
> Qual o produto finalizado - último - de uma Universidade?
> É uma "pessoa ideal": o *gentleman*. Como é essa pessoa? Ocupa-se antes de mais nada em afastar empecilhos que atrapalham a vida dos outros. Jamais inflige sofrimento aos outros.
> Universidade Católica – aquela que é capaz de unir conhecimento e ética, ciência e virtude.
> ...
>
> http://www.ucpel.tche.br/cpa/index.php?sCentro=php/capacitacao2.php

A partir dessa abordagem inicial, os participantes do 2º Encontro passaram a uma discussão mais detalhada, orientados pela proposta, assim configurada:

> Texto-referência para discussão em grupo: *Solar*, de Adélia Prado
>
> *Minha mãe cozinhava exatamente:*
> *arroz, feijão-roxinho, molho de batatinhas.*
> *Mas cantava.*
>
> Questões orientadoras:
>
> 1. O que pode significar na vida do professor a expressão "mas cantava", no convívio com a instituição como um todo? com seus pares? com seus alunos? em outros contextos?
> 2. Em que a nossa atividade docente corresponde ao ideal configurado na representação do *gentleman*? Em que contradiz esse ideal? Que caminho propor para superar as contradições verificadas?
> 3. Considerando a relação pedagógica à luz dos valores salientados na palestra do Padre Reges, como provocar nos estudantes o aflorar de tal concepção?
>
> Observação: Solicitamos aos grupos que entreguem por escrito o relatório das abordagens discutidas, com base nas questões propostas.
>
> Além disso, sob forma de síntese, pedimos que destaquem três palavras-chaves a serem registradas na cartolina disponível.

Como síntese desse 2º Encontro, evidenciaram-se valores considerados como principais e ressaltados pelos professores. Observe-se as respostas colhidas, nas sínteses a seguir registradas:

> QUESTÃO 1.
>
> Em relação à Instituição como um todo:
> COMPROMISSO COM O OUTRO;
> Em relação a seus pares:
> CONVIVÊNCIA;
> Em relação a seus alunos:
> CONHECIMENTO e VÍNCULOS AFETIVOS;
> Em relação a outros contextos:
> TESTEMUNHO (coerência entre o que vivemos no mundo, dentro e fora da UCPel).
>
> QUESTÃO 2.
>
> O que corresponde:
> ALTERIDADE;
> O que contradiz:
> DIFICULDADE (resistência ao redimensionamento da vida em função deste ideal);
> Caminho para superação:
> IDENTIDADE CATÓLICA (referencial para as ações docentes);
> INTERDISCIPLINARIDADE (cooperação, encontro com o outro, construção de valores éticos e morais, intensificação do diálogo, tolerância, respeito ao diferente, coerência entre discurso e prática, reflexão, conscientização, ética).
>
> QUESTÃO 3.
>
> Em relação ao como provocar nos estudantes o aflorar da concepção:
> TESTEMUNHO DOS PROFESSORES (capacidade de escuta, postura profissional, respeito mútuo, busca e publicização da identidade católica, solidariedade, perdão, fraternidade, superação do desinteresse demonstrado por alunos durante o período de aula);
> PROBLEMATIZAÇÃO (desafio ao afloramento da concepção de *gentleman* – "ser para o outro", exercício de valores humanos);
> PROJETOS (estimuladores da discussão de valores éticos, de visões de realidade integrada e de um humanismo capaz de responder aos desafios modernos);
> ESTUDANTE (responsabilidade, comprometimento com o conhecimento, com os colegas, com o professor, com a instituição e com o social – extensão).

No 2º Encontro emergiram duas novas questões desafiadoras: 1º) seria prudente aprofundar os estudos sobre a identidade católica e a solidariedade como saber docente; 2º) Tornava-se necessário produzir algum texto específico sobre esse tema.

Em relação ao primeiro desafio, cabe relatar que foram oferecidos dois cursos sobre a História da Igreja (primitiva e medieval) e quatro turmas a respeito de um ambiente virtual de aprendizagem. No entanto, a produção de uma referência versando sobre o diálogo entre a Pedagogia Universitária e a Teologia, a partir das posições dos sujeitos envolvidos e as teorias contemporâneas, passou a ser a exigência de sistematização mais desafiadora no contexto do PADoc.

3 Do diálogo entre os campos do conhecimento à reconstrução dos saberes docentes

Diante dos desafios emergenciais e da predisposição do grupo, no sentido de avançar e ampliar as discussões numa perspectiva de reflexão, colocou-se em discussão um texto histórico-conceitual, cujo arcabouço teórico registra-se a seguir e pode ser acessado na íntegra em http://www.ucpel.tche.br/cpa/index.php?sCentro=php/acoes_interventivas4.php.

1º) A concepção de que o conhecimento docente é constituído por três dimensões básicas do saber: o senso comum, o conhecimento crítico-filosófico e o saber científico (LEITE et al, 1998, p. 53-54). Daí decorre a possibilidade de que o aperfeiçoamento docente contemple, além dessas dimensões básicas e suas intersecções (através de prática docente, da ética e da fé), o diálogo entre a Teologia e a Pedagogia Universitária.

2º) A idéia de construção do homem do terceiro milênio, a partir do reconhecimento do patrimônio herdado, deixando-se ensinar pelos seus erros e pelos limites de seus modelos. “Esse elemento de transcendência [...] institui uma *brecha*, da qual emerge o horizonte do gratuito: o horizonte que vai além e é diferente da necessidade e que vai além e é diferente da casualidade” (DI SANTE, 2005, p. 11). Tal horizonte – o horizonte da gratuidade, da bondade e da generosidade – que, de acordo com DI SANTE (2005) jamais chegou plenamente ao homem do primeiro e do segundo milênio, passou a ser revelado por meio de inúmeras evidências, iniciando pela própria detecção dos paradigmas científicos propostos por autores contemporâneos e chegando até o próprio ato de profunda autocrítica do Papa Wojtyla na Carta Apostólica *Tertio Millenio Adveniente*, quando pediu perdão dos erros, das infidelidades, das incoerências e dos atrasos da Igreja.

3º) A percepção de SANTOS (1987), quando propôs a ruptura dos paradigmas por ele chamados “dominante e emergente”, categorização, que, de certo modo, cabe para caracterizar duas épocas marcadamente distintas, servindo também para identificar diferentes concepções de conhecimento: uma, que perdurou por dois mil anos e tende a avançar sobre o terceiro milênio e outra, que corresponde ao já referido horizonte da gratuidade, da bondade e da generosidade, neste milênio em construção.

4º) A relação do cristianismo, como filosofia de vida e educação, que passa a defender a igualdade entre os homens, contrariando privilégios de classes e de castas. Nesse momento, cabe revisitar as relações da Igreja e da universidade no período Medieval. Esse período da história, que foi equivocadamente reduzido pelos renascentistas como Idade das Trevas, serviu igualmente para que a Igreja impulsionasse a educação com suas escolas monacais e catedralícias, desencadeando o surgimento das universidades.

5º) A polêmica já existente desde a Antiguidade entre Ciência e Fé. O positivismo, uma das expressões filosóficas da Modernidade, explica a passagem do homem por diversos estágios, até alcançar o estado positivo, que se coloca em oposição às formas teológicas ou metafísicas de explicação do mundo. A essência dessa corrente repousa sobre a idéia de que somente são verdadeiros os conhecimentos decorrentes de fatos observados e comprovados, valorizando a especialização e o método, segregando os saberes.

6º) O alcance e os limites da universidade. “A participação da universidade na luta pela produtividade acabou por virar essa luta contra a própria universidade” (SANTOS, 1996, p. 215), pois, se, por um lado, a luta pela produtividade industrial é decorrente da desaceleração da produtividade industrial, a qual convocou a universidade para investigações científicas e tecnológicas, por outro lado, “os fluxos financeiros provindos das empresas, porque subordinados aos critérios de rentabilidade do investimento próprios da indústria, acabaram por exercer uma pressão, convergente com a dos cortes orçamentais, no sentido da avaliação do desempenho da universidade” (SANTOS, 1996, p. 215). O custeio da educação universitária passou a depender de financiamentos externos, do processo irremediável de globalização e disseminação das estratégias tradicionais de produção de capital. Esse processo provocou uma reconfiguração conceptiva no interior das instituições de educação superior, a qual SLAUGHTER E LESLIE (1999) identificaram como “capitalismo acadêmico”, LEITE (2000) chamou de “redesenho capitalista da universidade” e Santos apud LEITE (2002) preferiu entender como o caminho a ser percorrido pelas “universidades globais”. De um modo especial, no interior das universidades católicas, considerando-se as diretrizes da *Constituição Apostólica Ex Corde Ecclesiae*, do Papa João Paulo II (1990), essa perspectiva globalizante da sociedade, idealizada pela “nueva predica ideologizante del mercado” (AUSJAL, 2000, p. 18), necessita, mais do que nas outras IES, ser repensada.

7º) A partir do momento em que as grandes promessas de progresso para a humanidade não ocorreram, não foi mais possível deixar de perceber o nascimento de um outro paradigma: o paradigma emergente, o qual está baseado em uma nova maneira de fazer ciência, uma ciência como um ato humano, um conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS, 2000). Os problemas sociais, intensamente ampliados na atualidade, têm origem na concepção de ciência que vem dominando o mundo há tantos anos. Deste modo, para que possa ocorrer a transição social, faz-se necessário que se inicie pela crítica epistemológica: “todo conhecimento crítico deve começar pela crítica do conhecimento” (Idem, p. 29) - quanto mais sei, mais sei que nada sei (Sócrates). Distinguem-se, então, duas dimensões do conhecimento: regulação e emancipação. No conhecimento regulação existe uma trajetória do caos em direção a uma ordem dominante; o *outro* é visto como um objeto a ser usado para atender necessidades individualistas. Na concepção de conhecimento emancipatório, o *outro* é elevado da condição de objeto à condição de sujeito, que passa a ser foco das preocupações e finalidades do saber. Esta trajetória que vai do conhecimento do *outro* como *objeto* ao conhecimento do *outro* como *sujeito* caracteriza-se como *solidariedade*. A brecha que a crise da Modernidade oferece às gerações do novo milênio é a possibilidade da construção de um novo conhecimento, no horizonte do re-conhecimento. Torna-se fundamental, portanto, que a universidade contribua para a visão de homem “parentético” (RAMOS, 1989), aquele que é autônomo e livre, capaz de construir espaços “sócio-aproximadores”, que viva um “tempo de salto”, que reflita a intensidade e o anseio de criatividade. Portanto, há que contribuir, desde a universidade, para interromper a lógica da apropriação e construir uma nova estação.

8º) As ações solidárias ou mesmo a construção de espaços “sócio-aproximadores” dependem, sobretudo, de uma concepção de conhecimento. Concepção essa que dificilmente poderá ser maturada sem o pleno exercício da idéia de unificação do conhecimento – *collegium* – subjacente à universidade. Nesse sentido, especialmente em uma universidade católica, o exercício do conhecimento deve ser compreendido como a capacidade de sistematização de idéias que vão ao encontro do ideal da solidariedade. Reiterando-se a idéia de CUNHA (1989) de que “a concepção de conhecimento preside a ação dos professores”, será, portanto, no testemunho da comunidade universitária, principalmente nas ações dos docentes, que se poderá concretizar a alteridade, “que

pressupõe o reconhecimento do outro na diferença e singularidade" (ASSMANN e MO SUNG, 2000, p. 97). Nesse sentido, alteridade, contendo o prefixo *alter* do Latim, possui o significado de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, em outras palavras, aprender a conviver com as diferenças do próximo.

> Observe-se que essa perspectiva e/ou concepção de "ser para o outro" afeta e/ou influencia substancialmente os "saberes docentes", desde as ações mais simples do cotidiano, até a avaliação. Os professores passam a priorizar um ideal de solidariedade e justiça como testemunho aos estudantes. Eles passam a privilegiar o desenvolvimento de atividades cooperativas, os espaços para pesquisas espontâneas, a busca de compreensão recíproca, o incentivo à criação, à reconstrução, à observação, à comparação e às inferências.
>
> Essa perspectiva, entretanto, carece de uma ruptura epistemológica que perpasse as práticas docentes diretivas e vá ao encontro de concepções interacionistas, as quais pressupõem a aprendizagem como um processo extremamente laborioso e não um simples repassar de informações.
>
> Objetivamente, os alunos *não* devem testemunhar ações docentes individualistas e/ou egocêntricas, do tipo: "se eu não sou por mim, quem é por mim?" (PIRKÊ AVOT In DI SANTE, 2005). O que deve tornar-se um ideal para os alunos é justamente o contrário, ou seja, "mas se eu sou apenas por mim, quem sou eu?" (Idem).
>
> Esse parece ser um caminho bastante razoável para uma universidade católica formar o seu principal produto – o *gentleman.* Como é essa pessoa? Ela ocupa-se antes de mais nada em afastar empecilhos que atrapalham a vida dos outros. Jamais inflige sofrimento aos outros (NEWMAN, 2006).
>
> E se não for agora, quando?
>
> (BRASIL, RODRIGUES, ROSÁRIO, BLOIS, CUNHA e XAVIER, 2006).

Nesse 3º Encontro as atividades propostas estenderam-se por dois turnos, reservando-se a manhã para leitura e síntese, em grupos, do texto referencial e a tarde para análise do instrumento de avaliação docente. Os principais aspectos destacados pelos grupos em seus depoimentos revelaram a percepção das seguintes evidências:

- Existência ainda do paradigma dominante (positivista) - 1ª estação;
- Professor dono da verdade, dono do saber, poder de julgamento, punição e determinismo, atitudes excludentes, imposição de disciplinas, avaliações estáticas, conhecimento estático;
- Educação e saber distanciados do social condicionado pelo mercado, com preconceito face aos cursos não condicionados pelo mercado;
- Professor como conferencista;
- Estrutura física das salas de aula individualista;
- Regime de trabalho horista;
- Crença de que, concretamente, vive-se na academia práticas autoritárias;
- O monopólio do saber. Ainda que pontual, permanece atuante;
- Universidade e indústria buscam satisfazer o meio financiador e/ou fiscalizador;
- Autoritarismo – ações mudanças desejadas como de gestão, sem participação do coletivo. Falta de humanismo nas relações pessoais – distância entre professor e aluno;
- Paradigma emergente: solidariedade, gratuidade e cooperação;
- Brechas condutoras para espaços sócio-aproximadores (experiências de solidariedade);
- O professor como exemplo e transparência, aceitando ser um aprendiz, o ensino como processo de aprendizado mútuo, a tecnologia para promover processos de educação continuada, capacitação;
- No paradigma emergente levam-se em consideração a bagagem familiar e as experiências pessoais;
- Desenvolvimento da responsabilidade social por meio de projetos de pesquisa, ensino e extensão;
- Projetos coletivos aplicando a razão aos fins éticos – formação do *gentleman*.

O resumo da atividade da tarde – análise construída nos grupos sobre o instrumento de avaliação docente a partir dos conceitos em discussão – apresentou como opiniões predominantes:

- Inadequado, deverá ser revisto;
- O modelo apresentado está adequado ao paradigma da indiferença, do individualismo – cópia positivista;
- O que se pretende é um instrumento de avaliação que leve em conta o olhar do aluno e que venha ao encontro da perspectiva do coletivo de professores;
- Desconsidera os três pilares: ensino, pesquisa e extensão;
- Ainda existe o instrumento que avalia a produtividade;
- Obrigatoriedade em responder;
- Não se entende que seja um processo real e integral da avaliação do docente;
- Nota-se a dificuldade dos alunos em avaliar itens como: o domínio didático– o aluno do semestre não conhece a disciplina; capacidade de relacionar-se – não conhecimento por parte do aluno da realidade geral do curso; motivação – o que é avaliado em motivação hoje? Freqüência – item pontual, impossibilitando resultado fidedigno para que alunos de uma mesma turma avaliem o professor com notas de 1 a 6;
- Sugere-se a descrição dos níveis de avaliação 1, 2, 3, 4, 5, 6 e explicitar para os alunos cada nível;
- Conceituar os itens.

Como sugestões de maior grau de incidência, observou-se o que segue:

- Avaliação descritiva tomando por base o perfil desejado do professor da UCPel, pensado pelos professores, alunos e gestores;
- Explicar os níveis de critério de avaliação [1,6] – escala de Likert;
- Promover a conscientização do aluno a respeito da importância da avaliação e como isso vai ser feito;
- O processo deveria ser voluntário – o aluno tem o direito e não o dever de avaliar;
- Trabalhar com conceitos e não com notas (satisfatório/insatisfatório);
- Duas ou três questões deveriam relacionar-se com a missão e identidade da Universidade;
- Criar uma alternativa onde o aluno possa optar por não responder (sem condições de opinar);
- Criar um mecanismo de retorno da avaliação para os professores, não reduzido à entrega pontual do resultado da avaliação;
- O resultado da avaliação deve permitir à PROGRAD, aos diretores e aos coordenadores traçarem planos de ação para intervir no produto final da avaliação;
- Dar retorno aos alunos dos resultados interventivos, valorizando a aplicação do instrumento; evitar utilização do instrumento junto às provas, após as provas, sugerindo-se a aplicação do instrumento aos alunos do semestre posterior ao cumprimento da disciplina;
- Possibilitar que os professores também façam sua auto-avaliação.

Considerando-se o nível significativo de interesse dos professores pela continuidade da avaliação, nesse ponto pareceu imprescindível que se ratificasse o caráter processual do Programa e se propusesse estrategicamente algumas alterações pontuais no instrumento que estava vigendo. Baseando-se, então, nas principais sugestões, optou-se por redefinir o instrumento e, consequentemente, o processo, seguindo a seguinte lógica:

Em relação ao instrumento deveria privilegiar-se mais essencialidade: talvez com menos questões; outra escala que não Likert, quem sabe, com alternativas bem pontuais, dentre outros aspectos.

Em relação ao processo, evidenciou-se necessário reportar-se ao passado (semestres letivos anteriores), possibilitando, também, a auto-avaliação dos professores. Desse modo, tornar-se-ia possível intervenções pedagógicas de curto prazo.

Nesse sentido, registra-se ainda a reformulação que foi possível construir, em contexto propício às mudanças, tendo havido, principalmente, a legitimação de um espaço favorável à ruptura. Reitere-se que antes das definições, tanto do processo, como do instrumento, foram disponibilizadas aos professores via *e-mail* várias sugestões de instrumentos e conseqüentemente efetivadas inúmeras interlocuções.

4 A avaliação docente como proposta de reconstrução permanente

Observem-se as questões resultantes, encaminhadas aos docentes e discentes, de acordo com as sugestões apresentadas:

1) Preenche(o) o horário da aula com atividades pertinentes?
2) Demonstra(o) conhecer os assuntos abordados?
3) Relaciona(o) os assuntos abordados e a realidade profissional?
4) Além da aula expositiva, diversifica(o) as propostas de ensino-aprendizagem?
5) É(Sou) aberto à participação dos estudantes?
6) Atende(o) a dificuldades dos estudantes?
7) Utiliza(o) os resultados das avaliações (provas, trabalhos, outros ...) para melhoria do ensino?
8) Contribui(o) para a formação humanística dos estudantes?
9) É(Sou) coerente com as Diretrizes e Normas da UCPel?
10) Questão livre (e-mail que pode ser enviado à CPA)

Para as primeiras nove questões optou-se em estabelecer como alternativas de respostas o seguinte conjunto: A) sim, B) deve(o) melhorar, C) não, D) não sei informar. Observe-se que a questão 10 agregou uma outra novidade ao instrumento.

Além da divisão do processo em auto-avaliação docente e avaliação dos professores pelos estudantes (constatável através do instrumento), houve unanimidade, também, entre os protagonistas do PADoc em focar a avaliação no semestre letivo anterior ao do processo. Nesse sentido, apresenta-se a seguir uma primeira e breve síntese do processo de avaliação ocorrido após o término do semestre letivo de 2006/2 e que se encerrou na metade do período de 2007/1. Esse ciclo correspondente à avaliação de 2006/2 foi aprovado em reunião conjunta da CPA e Reitoria em 17/11/2006 e disponibilizado para coleta de dados pela via *on-line* de 20/11/2006 até 30/04/2007.

Embora os índices percentuais de participação possam ser considerados altos ao final do processo, mais de 90% entre os professores e cerca de 80% entre os estudantes, deve considerar-se que, durante o período de férias e pelo menos até o dia 7 de março, data da primeira reunião da CPA em 2007, havia apenas 50% de adesão entre os docentes e cerca de 20% de participação dos alunos. Foram necessárias várias intervenções da Pró-Reitoria de Graduação junto aos diretores das escolas para garantir a adesão dos professores e um verdadeiro mutirão junto aos estudantes efetivado pela CPA para que eles avaliassem os seus professores. Como última estratégia foi preciso, ainda, que se prorrogasse em 30 dias o prazo final, programado inicialmente para 30 de março, a fim de, mais uma vez, fazer coincidir o término da coleta com o encerramento da primeira metade do semestre letivo de 2007/1 e a conseqüente publicação das notas pelos professores no SAPU (mesmo sistema de coleta dos dados da avaliação). Essa idéia de condicionar o acesso dos estudantes ao SAPU, à resposta da avaliação docente, que já está se tornando praxe, embora, por um lado, possa ser considerada “coação”, por outro parece funcionar como “inculcadora” de uma cultura de avaliação. Reitere-se que tanto a maioria dos estudantes como dos professores aprovam e exigem a avaliação. Entretanto, quando chega o momento de aderirem ao processo, parece que declinam de sua preferência. Como disse um dos representantes discentes na CPA, “os estudantes não se sentem vinculados à Universidade, por isso não respondem ao instrumento”.

Superadas as dificuldades na etapa de coleta dos dados, encerrado o ciclo pode-se constatar que 369 docentes efetivaram a sua auto-avaliação, enquanto 4225 estudantes avaliaram 396 professores.

Em relação à avaliação dos estudantes, computou-se a seguinte síntese:

UNIDADES	RESPOSTAS							
	A		B		C		D	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
UCPel	126418	75.2	23048	13.7	9832	5.9	8758	5.2
Esc. de Ciências Econômico-Empresariais	13402	76.3	2936	16.7	976	5.6	247	1.4
Escola Ciências Ambientais	5048	73.2	1121	16.3	521	7.6	206	3.0
Escola de Comunicação Social	7386	75.1	1503	15.3	608	6.2	337	3.4
Escola de Direito	21610	79.7	2749	10.1	1097	4.0	1651	6.1
Escola de Educação	9754	79.6	1518	12.4	657	5.4	330	2.7
Escola de Engenharia e Arquitetura	4197	78.3	763	14.2	266	5.0	132	2.5
Escola de Farmácia	9149	77.6	1557	13.2	721	6.1	368	3.1
Escola de Informática	4330	80.5	552	10.3	255	4.7	242	4.5
Escola de Psicologia	6587	79.3	1033	12.4	401	4.8	290	3.5
Escola de Saúde	27817	67.6	6210	15.1	2958	7.2	4155	10.1
Escola de Serviço Social	6622	80.7	1138	13.9	295	3.6	149	1.8
Instituto de Cultura Religiosa	4390	75.3	791	13.6	384	6.6	267	4.6
Instituto Superior de Teologia	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Instituto Superior de Filosofia	2681	71.9	551	14.8	319	8.5	180	4.8

Verifica-se que a maioria dos estudantes, tendo optado pela letra “A”, respondeu “sim” ao instrumento, isto é, aprovou os professores na Avaliação. Interessante, também, nessa análise quantitativa preliminar é que os maiores índices de satisfação ocorreram, respectivamente, nas escolas de Serviço Social (80,7%) e Informática (80,5%). Na Escola de Saúde, embora com um índice de aprovação significativamente alto (67,6%), pode-se constatar maior insatisfação.

Outro indicativo, provavelmente associado às especificidades dos campos de conhecimento, é a baixa incidência pela opção pelo “B” (deve melhorar) ocorrido nas Escolas de Direito (10,1%) e Informática (10,3%), embora no Direito, esse índice pareça ser compensado muitas vezes pela preferência “D” (não sei informar).

No entanto, o principal motivo para a reformulação do processo de avaliação docente foi justamente a expectativa de superação dos tipos de relatórios puramente quantitativos. Reitere-se que tanto a forma como o conteúdo planejados foram fundamentados em indicadores construídos junto ao Programa de Aperfeiçoamento Docente – PADoc e, de acordo com o instrumento, contemplaram saberes docentes inerentes a dialogicidade entre o senso-comum (histórias de vida), o conhecimento científico (epistemológico) e o conhecimento filosófico-teológico (crítico). Além disso, nesse novo ciclo reformulado, existiu ainda a possibilidade das manifestações livres – fato que certamente agregou ao processo inúmeras outras variáveis de caráter qualitativo.

Sendo assim, optou-se previamente pela construção de um relatório-base à avaliação com a seguinte seqüência: auto-avaliação, contendo o resultado da auto-avaliação do professor e o comparativo desse resultado com as médias da Universidade e de sua Escola de lotação; avaliação do professor pelos alunos, contendo a avaliação do professor, por disciplina(s), pelos alunos. Outra novidade implementada no relatório-base foi a idéia de *decalagem*, isto é, a não-coincidência da auto-avaliação com a avaliação. Além disso, previu-se espaço nos relatórios para os *e-mails* que se havia recebido, tanto com as observações dos professores, como dos alunos.

Apresenta-se, a seguir, um relatório-base genérico:

Escola de Amostragem – Avaliação Docente – Prof. Fulano de Tal

QUESTÃO	AUTO-AVALIAÇÃO DO PROFESSOR			AVALIAÇÃO DO PROFESSOR PELOS ALUNOS		
	PROFESSOR	MÉDIA UNIV.	MÉDIA ESC.	OXXXYY	OXXYYY	OXYYYY
1	A	A [350] 94,9% B [019] 05,1% C [000] 00,0% D [000] 00,0% Total: 369	A [045] 94,6% B [002] 05,4% C [000] 00,0% D [000] 00,0% Total: 045	A [039] 100 % B [000] 00,0% C [000] 00,0% D [000] 00,0% Total: 39	A [022] 91,7% B [000] 00,0% C [000] 00,0% D [002] 00,0% Total: 24	A [035] 97,2% B [000] 00,0% C [001] 02,8% D [000] 00,0% Total: 36
2	B	**A [357] 97,0%** B [011] 03,0% C [000] 00,0% D [000] 00,0% Total: 368	**A [045] 100 %** B [000] 00,0% C [000] 00,0% D [000] 00,0% Total: 045	**A [039] 100 %** B [000] 00,0% C [000] 00,0% D [000] 00,0% Total: 39	**A [022] 91,7%** B [000] 00,0% C [000] 00,0% D [002] 00,0% Total: 24	A [001] 02,8% B [000] 00,0% **C [035] 97,2%** D [000] 00,0% Total: 36
...	...	...	...	...	...	...

Disciplinas – Prof. Fulano de Tal

OXXXYY – Nome da disciplina cujo código é OXXXYY
OXXYYY – Nome da disciplina cujo código é OXXYYY
OXYYYY – Nome da disciplina cujo código é OXYYYY

Observações do Prof. Fulano de Tal

A sistemática do instrumento é muito interessante.
...

Observações dos alunos sobre o Prof. Fulano de Tal

Ele é muito mais que nota dez!!!
Excelente professor.
Conhecimento, ética, carisma e senso de justiça.
...

Observe-se na linha correspondente à questão nº 2 a incidência de cinco decalagens (em negrito): quatro positivas, quando a avaliação está além da auto-avaliação e uma negativa, quando a avaliação está aquém da auto-avaliação. Notem-se, também, os espaços reservados a identificação das disciplinas e para as observações, tanto do professor, como dos estudantes.

O objetivo desse relatório-base foi facilitar ao máximo as possíveis intervenções em curto espaço de tempo. Observe-se que tanto as decalagens como as observações podem ser identificadas individualmente, por escolas e na Universidade como um todo, possibilitando que a Pró-Reitoria de Graduação promova uma determinada ação de aperfeiçoamento específica, por exemplo, para um professor, para uma escola ou então para a comunidade docente em geral. Nesse sentido, dependendo do nível hierárquico, viabilizaram-se diferentes tipos de relatórios: aos estudantes, aos professores, aos coordenadores de cursos, aos diretores de escolas e à Reitoria.

Em relação aos *e-mails*, cabe destacar, nessa síntese preliminar, que a maioria dos sujeitos envolvidos no processo aproveitou a oportunidade da avaliação a fim de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na UCPel. Raramente observaram-se críticas destrutivas, podendo-se concluir que o bom nível da educação praticada na Universidade foi referendado por quase todos.

Mais uma vez, o ciclo da avaliação docente revelou a exigência de intervenções tópicas. Objetivando manter mobilizada a comunidade, serão necessários alguns ajustes direcionados para uma minoria de professores, especialmente, quanto às relações entre teoria e prática, nos métodos avaliativos utilizados, na inexperiência e falta de preparo didático, na inflexibilidade, na desatualização, no desinteresse, na arrogância, na desmotivação, no descumprimento dos horários e na entrega de notas fora do prazo estabelecido no Calendário Acadêmico.

5 Conclusões

Embora admitindo que o nível de sensibilização às discussões sobre o processo de avaliação docente implementado na UCPel seja ainda reduzido, considerando-se, especialmente, o índice de participação dos professores nos encontros do Programa de Aperfeiçoamento Docente – PADoc (cerca de 50%) e a inexistência de um espaço institucional para reflexão com os estudantes, reconhece-se, finalizado esse ciclo de 2006/2-2007/1, que houve avanços significativos relacionados a esse processo, desde a implantação do PADoc em 2006/1.

Poder-se-ia, sem dúvida, justificar esse otimismo apresentando somente os resultados do processo: mais de 90% de auto-avaliações realizadas pelos professores, cerca de 80% de avaliações efetivadas pelos estudantes, criação de um banco de dados com informações voltadas ao aperfeiçoamento docente, centenas de observações enviadas por *e-mail*, transparência dos relatórios, dentre outras conseqüências positivas.

No entanto, ressaltar o processo e não o produto torna-se mais relevante. Nesse sentido, retomando-se a filosofia constitutiva do PADoc, deve ratificar-se por fim, pelo menos, três aspectos teóricos capazes de justificar a sensação de ter-se avançado significativamente: a ênfase no professor, os princípios éticos do processo e o despertar para o jogo democrático.

Privilegiar e/ou focar no professor o início das discussões a respeito da avaliação, parece ser a estratégia mais adequada para, também, sensibilizar os alunos a participarem gradativamente do processo.

> O professor é a principal fonte de conhecimento sistematizado.
> A ênfase na exposição oral demonstra esta afirmativa. Ele é o centro e o sujeito da atividade. Estimula muito o aluno a participar dessa atividade que lhe pertence por "dever" de professor.
>
> (CUNHA, 1985, p. 45).

Nesse sentido, como disse um dos representantes docentes na CPA, "os professores devem estimular os alunos a participarem da avaliação". Evidentemente, se os professores confiarem no caráter formativo e sentirem-se protagonistas do processo, eles saberão institucionalizar espaços à avaliação: seja enfatizando a importância dessa cultura na sala de aula ou até mesmo conduzindo os estudantes até os laboratórios de informática para responderem ao instrumento.

Outro aspecto teórico capaz de comprovar os avanços ocorridos relaciona-se aos princípios éticos do processo. De acordo com ANGULO (2000, p. 85-86), seriam seis estes princípios: a negociação, a colaboração, a confidencialidade, a imparcialidade, a eqüidade e o compromisso com o conhecimento, perfeitamente observados no elenco de evidências que se seguem:

> Houve negociação: sobre a validade do processo, valores subjacentes ao instrumento, categorias (saberes docentes), indicadores (subconjuntos das categorias), reformulação das questões, alteração do semestre letivo - foco da avaliação, subdivisão do processo em auto-avaliação (realizada pelos professores) e avaliação dos professores pelos alunos. Todos esses aspectos foram amplamente discutidos nos encontros do PADoc e, posteriormente, via *e-mail*.
>
> Ratificou-se a colaboração. Embora inicialmente tenha havido certa morosidade na adesão dos sujeitos ao processo - no final - considerando-se os altos índices de participação dos professores e estudantes, deve-se reconhecer que a maioria da comunidade colaborou.
>
> Garantiu-se a confidencialidade. Ainda que o processo pressuponha um contexto institucional conhecido para todos, tanto a CPA como o Centro de Informática asseguraram o máximo grau de confidencialidade possível, especialmente, aos estudantes.
>
> Manteve-se a imparcialidade. Houve unanimidade entre os componentes da CPA e equipe de avaliação em assegurarem sua imparcialidade sobre os pontos de vista divergentes, os juízos de valores, as observações particulares e até mesmo os vieses percebidos.
>
> Buscou-se a eqüidade. Cotidianamente a CPA e a equipe de avaliação buscaram ratificar o caráter formativo da avaliação, impedindo que o processo se convertesse em ameaça a particulares ou a grupos.
>
> Firmou-se compromisso com o conhecimento. Cumprindo seu próprio Regimento, a CPA vem planejando, sistematizando e publicizando todas suas atividades como, por exemplo, este próprio artigo em conjunto com a Comissão de Seleção e Formação Permanente e Assessoria de Graduação.

Por último, torna-se relevante que se destaque a idéia de LEITE (2005), quando se refere a "avaliação participativa e a construção das regras do jogo democrático".

> Sociedades novas e desiguais, como as latino-americanas e brasileira, precisam construir as regras do jogo democrático [...] estas regras precisam fazer parte da cultura institucional, praticada e desenvolvida no seio das relações que se dão no interior de instituições como as universidades [...].
> Na minha maneira de ver, a universidade brasileira precisa trabalhar com os valores da democracia forte, traduzida em uma gestão e uma avaliação institucional em que a participação seja um direito pedagógico (LEITE, 2005, p. 125).

Não se trata aqui de reinventar a democracia, nem tampouco discutir os significados e significantes dessa palavra. Cabe neste ponto relembrar, simplesmente, os convites e não as convocações do PADoc, os encontros para participação e discussão que se proporcionaram e, acima de tudo, os espaços para a crítica que foram garantidos. "É pela crítica constante que se pode garantir o avanço do conhecimento" (LEITE, 2005, p. 126).

Essa concepção, em síntese, submete a universidade à necessidade de trabalhar com ações em que a participação de suas comunidades seja uma prática cotidiana. Será no testemunho desses processos que as instituições estarão estimulando o protagonismo de sujeitos pró-ativos, capazes de inserirem-se na sociedade e, pelo exercício de uma democracia forte e consciente, transformarem a ordem social existente.

> A respeito, Basil Bernstein, em *Pedagoia, Control Simbólico y Identidad*, refere que o direito de participação na escola não se refere apenas ao discurso, mas à prática, à ação. Este é um direito pedagógico, de ordem política, que se aprende para participar da construção, da manutenção e da transformação da ordem social existente. Para ele a participação na escola, ou universidade, é uma prática cívica (LEITE, 2005, p.129).

Portanto, mais do que ressaltar os resultados, há que se justificar a sensação de ter-se avançado, principalmente, pelo re-despertar para o jogo democrático.

Enfim, o conjunto de estratégias acadêmicas aqui relatadas, abrangendo a adaptação de um ciclo avaliativo orientado teórica e operacionalmente a partir das ações do PADoc e que demarca a produção de um conjunto de informações capazes de promover intervenções e reorientações, destaca mais uma vez a indissociabilidade entre avaliação institucional e processo acadêmico.

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.

ASSMANN, Hugo e MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária:** Educar para a esperança. Petrópolis, Vozes, 2000.

AUSJAL. **Desafios de America Latina y propuesta educativa de la Asociación de Universidades confiadas a la compañia de Jesus en America Latina**. Guatemala: AUSJAL. 73 p. Universidad Rafael Landívar, 2000.

BRASIL, Antonio Reges; RODRIGUES, Francisco de Paula Marques; ROSÁRIO, Heloísa Maria Nora; BLOIS, Maria Dias; CUNHA, Myriam Siqueira; XAVIER, Regina Trilho Otero. Programa de aperfeiçoamento docente na UCPel: o diálogo entre a Teologia e a Pedagogia Universitária a partir dos saberes docentes. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 9 E 11 de out, Porto Alegre – RS. Anais em CD... Porto Alegre: PUC-RS, 2006.

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

DI SANTE, Carmine. **Responsabilidade: O eu – para – o outro**. São Paulo: Editora Paulus, 2005.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro et al. Avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, Marcos T. (org.) **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. Avaliação Institucional e a produção de novas sibjetividades. In: DIAS SOBRINHO, José e RISTOFF, Dilvo I. **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 129-147.

_____. **Avaliação institucional e redesenho capitalista das universidades**. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, PPGEDU, 2002. 14 f. Texto digitado.

_____. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

JOÃO PAULO II. **Constituição Apostólica *Ex corde ecclesiae***. São Paulo: Edições Paulinas, 1990.

NEWMAN. **Texto base – 2º Encontro**: Identidade Católica na Vivência do Professor. Programa de Aperfeiçoamento Docente. Pelotas: PROGRAD – UCPEL, 2006.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A nova ciência das organizações**. São Paulo: Editora da FGF, 1989.

RODRIGUES, Francisco de Paula Marques; BARBOSA, Clara Irene Veiga e BLOIS, Maria Dias. O processo de avaliação institucional como multiplicador de iniciativas para o aperfeiçoamento docente – 1ª parte. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES.** Campinas: UNICAMP, v. 11, n. 2, p. 151-166, jun. 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SLAUGHTER, S e LESLIE, L. **Academic capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University**. Baltimore: The Jonh Hopkings University Press, 1999.