

A Auto-avaliação como Parte Integrante do Processo de Avaliação Institucional

*Newton Cesar Balzan**

Resumo: O estudo focaliza a auto-avaliação como parte integrante do processo de Avaliação Institucional e tem como objetivo oferecer alternativas para que o docente universitário proceda à sua própria reflexão, análise e avaliação sobre seu desempenho enquanto educador.

O autor toma como referência três pesquisas que deram origem a teses de doutorado, as conclusões extraídas pelo organizador de uma coletânea de textos elaborados por ex-alunos de diferentes níveis de ensino e áreas de conhecimento e cinco exemplos de situações de ensino e aprendizagem resultantes de sua própria experiência enquanto professor e pesquisador.

As qualidades desejáveis no docente universitário que atua em nível de excelência, assim como as qualidades não-desejáveis no professor universitário são apresentadas de duas formas: através de itens que definem atitudes e comportamentos e habilidades docentes e por meio de textos que indicam as referidas qualidades.

O autor indica aos leitores interessados em quantificar seus próprios perfis docentes, formas que tornam possível atingir este objetivo.

Palavras-chave: auto-avaliação, perfil docente, ensino superior, avaliação institucional, professor universitário.

Abstract: The study focuses on self-evaluation as an integral part of the Institutional Evaluation. It has the objective of offering alternatives for university professors to make their own proper reflection, analysis and evaluation about their performance as educators. The author takes as a reference three studies gave rise to doctoral thesis, the conclusions extracted by the editor of a collection of texts elaborated by graduates of different levels of educational areas of knowledge and five examples of teaching and learning selected from his own experience as a professor and researcher. The qualities looked for in a university professor who works at a level of excellence, as well as non-desirable characteristics in such a professor, are presented in two ways: by means of items that define teacher attitudes, behavior and ability and through texts that indicate the qualities referred to.

* Professor Titular - Faculdade de Educação - PUC - Campinas. Professor Colaborador - Faculdade de Educação - Unicamp.

For readers interested in quantifying their own proper teacher profiles, the author indicates ways to reach this objective.

Descriptors: self-evaluation, teacher profile, level of excellence, institutional evaluation, university professor.

Introdução

Não há consenso geral sobre diversos pontos que envolvem a Avaliação Institucional. Continua-se discutindo sobre as melhores metodologias, sobre os momentos mais adequados para se implantar a Avaliação Institucional – termos tratados daqui para frente pelas iniciais, *AI* – sobre as melhores formas para se divulgar seus resultados e principalmente sobre como não decepcionar a comunidade acadêmica em termos de suas expectativas em relação às mudanças esperadas.

No entanto, sobre dois pontos parece haver um forte consenso: a necessidade do envolvimento da comunidade acadêmica no processo de *AI* e o significado da auto-avaliação como um dos principais suportes deste envolvimento.

A auto-avaliação pode ser entendida de duas formas: *individual*, em que cada membro da Instituição faz a própria reflexão e avaliação a respeito de seu desempenho profissional, fatores favoráveis e desfavoráveis à realização de um trabalho considerado satisfatório ou excelente e apresenta suas expectativas em relação à Instituição e *coletiva*, quando um determinado grupo – o corpo docente e administrativo de determinado Curso ou Unidade, o corpo discente etc. – discute em conjunto sobre determinados tópicos, posicionando-se sobre o estado geral em que os mesmos se encontram, apontando seus aspectos positivos e negativos, seus entraves e pontos de estrangulamento, levantando suas expectativas em relação às mudanças desejadas.

Há freqüentes referências a respeito desta segunda forma na literatura sobre *AI*, sendo importante destacar, a título de exemplo, o processo desencadeado na Unicamp entre 1991 e 1993 (Dias Sobrinho, 1994). O mesmo, na medida em que veio garantir a participação geral da comunidade na *AI*, constituiu-se em fator de importância fundamental para o sucesso alcançado.

São escassas, no entanto, as referências sobre a primeira forma citada, isto é, a avaliação feita pelo indivíduo a respeito de suas próprias atividades, de seu desempenho e de sua conduta enquanto educador.¹ Este tipo de avaliação resulta, obrigatoriamente, de uma reflexão profunda, tão isenta quanto possível, de sentimentos de medo, autodefesa, escapismo e outros tantos, igualmente negativos.

A finalidade deste trabalho é contribuir para que esta forma de *auto-avaliação* possa ser desencadeada da melhor maneira possível e com certa facilidade, constituindo parte integrante da *AI*.

Na medida em que passo a oferecer uma série de exemplos e mesmo de detalhes sobre a auto-avaliação, cabe-me alertar aos eventuais leitores sobre os seguintes aspectos: (i) a facilitação

¹ As primeiras referências à auto-avaliação datam de 1882, tendo sido realizadas na Faculdade de Medicina na Universidade de Tóquio. Veja-se Kunio Sato, Brasília, F.F., 1987.

tação acima referida não implica na adoção pura e simples dos modelos citados no texto e/ou dos itens neles contidos. Viso apenas apontar caminhos, de modo a evitar que a auto-avaliação se torne algo vago, indefinido; (ii) os tópicos e itens apresentados ao longo do texto jamais deverão ser entendidos como uma contribuição do tipo *auto-ajuda*, tão comum nos dias de hoje. Os mesmos foram extraídos de autores que estudaram em profundidade o tema e devem servir, acima de tudo, para fins de reflexão e discussão; (iii) a oferta da possibilidade de quantificar os resultados, de modo que o leitor possa se atribuir uma *nota*, deve ser entendida apenas como uma alternativa possível, direcionada à satisfação de uma curiosidade que muitos dos meus estudantes de mestrado e de doutorado reclamam.

I - Auto-avaliação a partir daquilo que é apontado por estudantes universitários

Ao longo de alguns anos a Profa. Maria Josepha Grígolli debruçou-se sobre uma tarefa que, embora estafante, deu-lhe o título de doutorado em Psicologia pela PUC-SP com a nota máxima e certamente lhe trouxe a satisfação que somente um trabalho feito com zelo e paixão pode trazer (Grígolli, 1990). A Dra. Grígolli desenvolveu uma *pesquisa exaustiva*, isto é, não deixando de lado um só ângulo de seu objeto de investigação, junto a estudantes da Unesp – *Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho"* visando identificar e analisar as características, comportamentos e atitudes consideradas como mais importantes e desejáveis, assim como as mais negativas e mais indesejáveis no professor universitário.

Ao leitor não familiarizado com o Ensino Superior Paulista, cabe-me esclarecer que a Unesp, ao lado da Unicamp (*Universidade Estadual de Campinas*) e da USP (*Universidade de São Paulo*) é uma das três Universidades Públicas mantidas pelo estado de São Paulo. Diferencia-se das demais por se tratar de uma *Instituição Multi-Campi*, tendo seus cursos instalados em 15 municípios do estado, abrangendo desde o extremo leste do estado – Guaratinguetá – até o extremo nordeste – Franca – desde a capital até o extremo noroeste – Ilha Solteira – passando por Bauru, no centro do estado, por Botucatu, no sudoeste, por Presidente Prudente, na Alta Sorocabana. Oferece a maior parte dos cursos de nível superior hoje instalados no país, sendo freqüentada por 8.398 estudantes na época em que a pesquisa foi realizada.²

Trabalhando com respostas fornecidas por uma amostra de 1.362 estudantes matriculados em 42 cursos, a Dra. Grígolli selecionou, a partir de 70 itens iniciais, os 15 que alcançaram os mais altos escores e que identificavam as características, comportamentos e atitudes mais desejáveis no professor universitário e os 15 que alcançaram os mais altos escores na direção contrária, isto é, apontando as características, comportamentos e atitudes mais negativas e mais indesejáveis no professor universitário.³

² No segundo semestre de 1998 a Unesp contava com 20.579 estudantes de graduação e 6.263 pós-graduandos.

³ Informações sobre a metodologia utilizada pela autora constam do capítulo V de sua Tese. Veja-se especialmente os tópicos *Plano geral da análise e representações sobre a prática docente*, pp. 115 a 131. A leitura da tese, em sua totalidade, poderá ser bastante útil aos pós-graduandos de mestrado e doutorado, principalmente àqueles que desenvolvem pesquisas de natureza idêntica.

A importância deste trabalho situa-se, a meu ver, não somente na seriedade com que foi conduzido, mas principalmente por se tratar de uma reprodução fiel daquilo que a maior parte dos milhares de estudantes pesquisados tinham a dizer. Poder-se-ia argumentar que o valor resultante é relativo, na medida em que é o estudante quem fala e que assim sendo, deve-se considerar as circunstâncias em que ele falou, assim como suas limitações intrínsecas, decorrentes de suas próprias condições, isto é, de estudante. Outras limitações poderiam ser apontadas. Estou certo, no entanto, de que a autora jamais pretendeu que os resultados de seus dados viessem a se constituir como a verdade. No entanto, tenho a certeza de que as apreciações dos estudantes contêm *verdades* que devem merecer nossa atenção. Reproduzirei os itens de forma simplificada, conforme constam do trabalho da autora (Grigolli, 1990, Anexo II, Quadros III e IV), fazendo ligeiros comentários a respeito, deixando a critério do leitor acessá-los na íntegra, consultando o Anexo I da referida obra.

O item que vem em 1º lugar, com 99% de indicações nas categorias *muito importante* e *importante* vem redigido da seguinte forma: *Gosta de ensinar e considera importante o seu trabalho.*

Há pouco a se dizer sobre a afirmação acima, pois ela, em si, já diz praticamente tudo aquilo que se espera de um docente em qualquer nível de ensino.

Trata-se, porém, de algo tão significativo que vale a pena fazermos algumas considerações a respeito. Eisner (1984) já enfatizava há mais de dez anos as relações afetivas do professor com os conteúdos de suas disciplinas e com o ensino, de modo geral, como condição indispensável para se construir a escola necessária neste último quartel de século.

Questão delicada por se tratar da área afetiva, indicando *compromisso* com a atuação profissional. Como ensinar a alguém *gostar do que faz?* É possível? Para tornar a questão mais complexa basta lembrar que é difícil, senão impossível, situar-se num meio termo, entre gostar e não gostar.

Gostar de ensinar e atribuir importância ao seu trabalho é algo fundamental, que dá vida aos conteúdos desenvolvidos, que faz brilhar os olhos dos alunos ao ouvir seus professores e que constitui base para a felicidade do próprio docente enquanto profissional. Como ser feliz não se gostando daquilo que se faz, senão durante toda uma vida, pelo menos em períodos bastante longos de nossa existência?

Os alunos *sabem* quem gosta do que faz, quem atribui importância ao próprio trabalho e quem tem atitude oposta. Não é à toa que o item desfavorável com a maior pontuação - 98% - traz características exatamente contrárias ao item anterior: *Demonstra que não pretende se esquentar com aulas e alunos.*

Gostar de ensinar e considerar importante o próprio trabalho: nasce-se com estas características ou seja, as mesmas constituem as bases daquilo que se chama vocação? O professor sério, idôneo, competente em sua área específica, mas que não desenvolveu essas qualidades pode adquiri-las?

São questões importantes, ligadas à formação do professor e que merecem atenção especial, fugindo aos limites do presente trabalho.

Convém lembrar, no entanto, que uma faculdade ou escola de nível fundamental ou médio onde considerável parcela do corpo docente *não pretende se esquentar com aulas ou alunos*, é sonolenta e depressiva. Seu ambiente pode contagiar aqueles que *gostam de ensinar e consideram importante o trabalho que realizam.*

Esses dois itens pertencem à área denominada *compromisso profissional com a docência*, pela autora. Outro item se destaca nesta mesma área, com alto percentual de indicações nas categorias *muito importante e importante*: “*procura transmitir mais que o conteúdo; estimula a participação*”.

A questão dos conteúdos surge em 2º lugar, redigida da seguinte forma: *conhece profundamente a disciplina que leciona*. Seu oposto – *demonstra falta de domínio na matéria que leciona* – vem em 4º lugar entre as características apontadas como as mais indesejáveis no professor universitário. É precedido de dois itens de ordem socioafetivas: *dirige-se ao aluno de forma irônica ridicularizando-o e usa de provas e outras avaliações para punir alunos ou turmas*.

Cada item mereceria uma série de considerações que fogem aos objetivos do presente texto. Enfatizo, portanto, a necessidade de reflexão sobre cada um deles de forma a contribuir não somente para a auto-avaliação mas também para os estudos direcionados à formação do professor.

O leitor interessado em quantificar os resultados de sua reflexão sobre as características favoráveis e desfavoráveis identificadas pela autora, poderá agir da seguinte forma: *leia e releia* atentamente os 30 itens conforme relação abaixo. A seguir, *atribua os seguintes conceitos* aos seus próprios comportamentos e atitudes: *ST*, quando a afirmação se aplica totalmente ao seu caso; *SF*, quando se aplica a você com certa frequência; *R*, quando raramente a afirmação se aplica ao seu comportamento ou atitude; *N*, nos casos em que as afirmações não se aplicam a você.

Realizada a atribuição de conceitos, *transforme-os em pontos* da seguinte forma: atribua 4 pontos ao conceito *ST*, 3 ao conceito *SF*, 2 ao conceito *R* e 1 ponto ao conceito *N*, nos casos dos itens que tenham sentido positivo. Proceda de forma inversa – atribuindo 1 ponto ao conceito *ST*, 2 pontos ao conceito *SF*, 3 ao conceito *R* e 4 ao *N*, nos casos dos itens que apresentam sentido negativo.

Calcule a totalidade de pontos alcançados.

Considerando que o máximo de pontuação possível corresponde a 120, *calcule sua média*, baseando-se na fórmula: $X = (n.100):120$, em que *n* = totalidade de pontos obtidos. Em outros termos, uma simples “regra de três”.

As 15 características, comportamentos e atitudes consideradas mais importantes e mais desejáveis no professor universitário identificadas pela autora e as respectivas *áreas a que pertencem* – assinaladas em algarismos romanos – são as seguintes:

- Gosta de ensinar e considera importante o seu trabalho; (V)
- Conhece profundamente a disciplina que leciona; (I)
- Estimula os alunos a se tornarem independentes; (VI)
- Organiza e conduz o ensino, visando autonomia intelectual do aluno; (VI)
- Aceita as dificuldades e limitações do aluno; (III)
- É autêntico e honesto no seu relacionamento com os alunos; (III)
- Dá aulas em linguagem clara, fácil, informal; (II)
- Organiza e conduz o ensino sem colocar-se como “dono do saber”; (VI)
- É cordial e amistoso no seu relacionamento em sala de aula; (III)
- Cria condições para uma visão crítica da realidade e da profissão; (IV);
- Organiza avaliações que requerem capacidade para organizar o conhecimento; (II)
- Demonstra segurança e domínio de si na condução do ensino; (III)
- Procura transmitir mais que o conteúdo; estimula para um ideal; (V)

- Usa um roteiro flexível para aula; estimula participação; (II)
- Faz retomadas ao assunto em estudo e sínteses globalizadoras. (II)

As 15 características, comportamentos e atitudes consideradas mais negativas e mais indesejáveis no professor universitário, conforme a autora, são as seguintes:

- Demonstra que não pretende “se esquentar” com aulas ou alunos; (V)
- Dirige-se ao aluno de forma irônica, ridicularizando-o; (III)
- Usa de provas e outras avaliações para punir alunos ou turmas; (III)
- Demonstra falta de domínio da matéria que leciona; (I)
- Faz discriminação entre os alunos; demonstra preferências; (III)
- Dirige-se ao aluno de forma grosseira ou agressiva; (III)
- Tem dificuldade para organizar o ensino para assegurar a aprendizagem; (II)
- Exige disciplina absoluta na classe; desencoraja participações; (III)
- Deixa para trás o aluno com dificuldades; (III)
- Segue um roteiro à risca, não permitindo intervenções; (III)
- Estabelece um elevado nível de exigência;⁴ (III)
- Demonstra insegurança, tensão ou temor perante a classe; (III)
- Age como se sua função fosse só dar aulas; mantém-se distante e impessoal; (III)
- Demonstra impaciência ou desagrado diante do aluno “diferente”; (III)
- Limita-se a repetir as idéias e informações contidas nos livros indicados. (I)

As áreas definidas pela autora, indicadas acima em algarismos romanos, são as seguintes:

I - área do conteúdo específico;

II - área dos conhecimentos e habilidades didático-pedagógicas;

III - área das atitudes e habilidades socioafetivas;

IV - visão sociopolítica da ação docente;

V - compromisso profissional com a docência;

VI - ações voltadas para o desenvolvimento independente e autonomia intelectual do aluno.

II - Auto-avaliação a partir do perfil do docente pesquisador que atua em nível de excelência

Durante três anos a professora Maria da Glória Pimentel (Glorinha) realizou um estudo de natureza antropológica, junto a 14 docentes de uma universidade considerada como de vanguarda no país – a Unicamp – apontados pelos estudantes de graduação como exemplos de excelentes professores universitários. Os mesmos foram selecionados a partir de estudos anteriores direcionados à questão da qualidade do ensino vigente na mesma insti-

⁴ A redação deste item, de forma resumida, não contempla de maneira exata a forma como foi redigido e apresentado aos alunos: *estabelece um elevado nível de exigência e demonstra que nunca está satisfeito com o resultado da classe: exige sempre mais e mais não admitindo faltas; utiliza-se de forma de controle que obriga o aluno a estudar intensivamente dedicando-se quase que exclusivamente àquela matéria.*

tuição (Balzan, 1986 e 1990) e pertencem a cursos representativos das seguintes áreas de conhecimento: Ciências Exatas, Ciências Biológicas, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde, Engenharias, Letras e Artes.

O trabalho resultou na tese de doutorado intitulada *O professor em construção*, defendida junto à PUCSP.

Fundamentando-se principalmente em Kuhn (1991), Thornburg (1989), Orlandi (1988), Heller (1977; 1982; 1989; 1992) e Boaventura (1988), a autora agrupa os docentes pesquisados em três paradigmas:

O primeiro

emerge tanto da crítica teórica ao positivismo, quanto de questões sociais. Reveste-se de caráter não só científico, mas científico-social, opondo-se às clássicas dicotomias: ciências naturais/ciências sociais, teoria/prática, sujeito/objeto, conhecimento/realidade. Trata-se de um paradigma que busca a superação da fragmentação das ciências e de suas conseqüências para o homem e a sociedade (Pimentel, 1993, p. 33).

Baseando-se em Thornburg (1989) refere-se ao mesmo como parte da chamada Nova Renascença, ou Renascimento II, significando a assunção da realidade atual como forma de construção do futuro. Neste paradigma situam-se os professores “*que rompem com o conceito moderno de ciência e conhecimento*” (...) “*abrem trilhas, ensaiam, experimentam, ousam*” (Pimentel, 1993, p. 34).

No extremo oposto, denominado pela autora como *paradigma dominante*, agrupa os professores que “*adotam o conceito de conhecimento como um todo construído e organizado, um bem que se deve alcançar, assimilável se dividindo em parcelas menores, em ‘tópicos’ que se constituem numa cadeia de pré-requisitos, sem os quais não se alcança um saber mais elevado*” (ibid., p. 63).

Entre os dois extremos a autora situa os docentes que se inserem na coexistência dos paradigmas dominante e emergente:

Alguns estão muito próximos dos que vêem o conhecimento como construção; outros, mais distantes. Vivem um tipo de transição diferente dos que já romperam com o paradigma da ciência moderna, pois ainda apresentam propostas de trabalho apoiadas num conceito de conhecimento, ciência e ensino do paradigma positivista (ibid., p. 35).

Vamos nos deter mais detalhadamente na descrição do perfil dos docentes situados no primeiro paradigma, isto é, *emergentes*, conforme extratos do texto original, reproduzidos a seguir:

São

... indivíduos fogem ao termo médio do padrão individual de desenvolvimento humano de uma determinada época. Alcançam a possibilidade máxima de desenvolvimento humano da época em questão, de forma excepcional. Reagem à desumanização como a um desafio. (...) Os verbos que mais aparecem nos seus discursos são: questionar, mudar, procurar, descobrir, inventar, modificar, melhorar, sentir, participar, arriscar, inovar. (...) São críticos, pois denunciam um

ensino em que o paralelismo entre teoria e prática leva ao imobilismo. Criticam a incapacidade do ensino em lidar com o real, onde, afinal, se imbricam todos os conhecimentos tratados de forma fragmentada na escola. Criticam a falta de apelo ao pensamento divergente capaz de desarticular e articular informações e conceitos em novos conjuntos e de criar um “espaço conceitual”. Criticam o cotidiano da escola, que vai preparando o aluno para a alienação do trabalho, de tal forma que o movimento, a mudança e a possibilidade de intervir ficam obscurecidos por um paradigma que ressalta a passividade, acaba com a curiosidade e congela o real. Reagem, denunciam e, muito mais que isso, criam e renovam. (...) Esses professores estão dizendo que mudar espaço de ensino não significa apenas mudar a metodologia ou adotar os procedimentos de um professor bem-sucedido. Significa questionar profundamente as próprias proposições filosóficas, epistemológicas, políticas e ideológicas (ibid., pp. 35-37).

O texto não é apenas belo. Ele nos desafia e nos mostra a amplitude de aspectos que definem o perfil do professor universitário *necessário* para este final de século.

Creio não ser necessário fazer apreciações sobre as palavras da autora. Cabe-me apenas sugerir ao leitor que releia o texto quantas vezes julgar necessário, refletindo sobre cada expressão nele contida. Melhor ainda: vá diretamente à obra, facilmente encontrada nas livrarias e faça uma leitura completa da mesma. Assim procedendo, o leitor obterá outra vantagem: fará *sua própria leitura*, selecionando tópicos para reflexão que talvez não sejam exatamente os mesmos transcritos no presente artigo.

No entanto, apesar destas restrições é possível aproximar-se de uma auto-avaliação, baseando-se nas transcrições e comentários acima. Para isto, sugiro que reflita sobre sua própria ação docente e procure se situar em um dos três paradigmas apresentados pela autora. É provável que você não se situe integralmente em nenhum deles, encontrando-se nas interfaces entre um e outro.

Se você pretende se aproximar de uma *quantificação*, sugiro que tome como referência o primeiro paradigma – professores emergentes – e aja, a seguir, da seguinte forma: estabeleça um “*continuum*” que tenha, por hipótese, num dos extremos – *ponto com valor 100* – atitudes e comportamentos que correspondam integralmente aos descritos pela autora e no outro extremo – zero – a ausência dessas atitudes e comportamentos. Procure se situar, na qualidade de docente universitário(a) em um dos pontos, ao longo do “*continuum*”.

III - Auto-avaliação a partir do conceito de bons professores universitários

Entre 1985 e 1988 a profa. Maria Isabel da Cunha (Mabel) realizou um estudo junto a alunos e professores da Universidade Federal de Pelotas, R.S. e de quatro instituições de nível médio. O trabalho realizado culminou com sua tese de doutorado defendida na Unicamp em 1988 e que tem como título “*O bom professor e sua prática*”. A partir de um levantamento feito junto a concluintes de todos os cursos da Universidade Federal de Pelotas e das quatro escolas de nível médio, a dra. Mabel elaborou um roteiro de entrevistas e organizou-se para fins de observação do dia-a-dia do trabalho docente, realizando um trabalho de pesquisa junto a 13 professores da referida universidade e a 8 professores do Colégio Técnico Federal de Pelotas. Para desenvolver seu trabalho, fundamentou-se princi-

palmente nos autores Berger e Luckmann (1978 e 1983), Dominicé (1982), Goffman (1985), Agnes Heller (1985), Orlandi (1986 e 1987), Thiollent (1984 e 1985).

Os professores selecionados foram submetidos a entrevistas e suas aulas e atividades extraclasses objeto de observação por parte da autora durante aproximadamente um ano. Procurou identificar as características do BOM professor, tendo como referencial os nomes indicados pelos estudantes de graduação, pelos alunos das escolas de nível médio e pelos próprios professores da universidade. Gravou e transcreveu entrevistas, tendo estado presente a uma grande diversidade de atividades didático-pedagógicas. O material coletado foi objeto de leituras e releituras, análises comparativas e distribuição por *categorias mais amplas*, resultando na identificação de cinco habilidades de ensino que caracterizam o chamado *bom professor universitário*. Essas habilidades contêm 28 indicadores (Cunha, 1989, pp. 164-166), e são apresentadas a seguir.

A primeira habilidade, identificada pela autora como "*habilidade de organização do contexto da aula*", contém 6 indicadores:

- explicita o objetivo do estudo;
- localiza historicamente o conteúdo;
- estabelece relações do conteúdo com outras áreas do saber;
- usa artifícios verbais para apontar questões fundamentais;
- apresenta ou escreve o roteiro da aula;
- referencia materiais de consulta.

Vem, a seguir, a "*habilidade de incentivo à participação do aluno*", que inclui os seguintes indicadores:

- formula perguntas:
 - de natureza exploratória;
 - de natureza encaminhadora;
- valoriza o diálogo;
- provoca o aluno para realizar as próprias perguntas;
- transfere indagações de um para outro ou para toda a classe;
- usa palavras de reforço positivo;
- aproveita as respostas dos alunos para dar continuidade à aula;
- ouve as experiências cotidianas dos alunos.

A terceira habilidade identificada – *habilidade de tratar a matéria de ensino* – inclui 6 indicadores relacionados ao esforço para tornar a linguagem acadêmica acessível:

- clareia conceitos;
- faz analogias;
- estabelece relação entre causa e efeito;
- vincula teoria e prática;
- usa exemplos;
- utiliza resultados da pesquisa.

A *habilidade de variação de estímulos* agrupa 4 indicadores:

- usa adequadamente recursos audiovisuais;
- movimenta-se no espaço de ensino;
- estimula a divergência e a criatividade;
- preocupa-se em instalar a dúvida.

O “*uso da linguagem*”, quinta habilidade elencada pela autora traz os 5 seguintes aspectos:

- uso de terminologia adequada;
- emprego de voz audível;
- uso de pausas e silêncios;
- adoção de entonação de voz variada;
- senso de humor no trato com os alunos.

É importante que você faça uma reflexão sobre cada uma dessas habilidades, auto-avaliando-se no que diz respeito a cada uma delas. Caso você pretenda quantificar seus dados, isto é, determinar sua posição no conjunto das habilidades identificadas pela autora, proceda da mesma forma como fez em relação ao primeiro estudo (Grigolli, 1990), atribuindo os conceitos ST, SF, R e N, observando que neste caso a direção dos itens é sempre positiva. Os valores, portanto, serão respectivamente: 4, 3, 2 e 1. Calcule o total de pontos obtidos. Considerando que o escore máximo corresponde a 112, baseie-se na fórmula: $x = (n.100) : 112$. Como no primeiro caso, uma simples *regra de três*.

Seria injusto de minha parte encerrar aqui as considerações sobre o trabalho desenvolvido pela Mabel. Seria empobrecê-lo, uma vez que o mesmo é muito mais rico do que a simples identificação de habilidades de ensino. A autora considera fundamental, por exemplo, que seja desvelado o contexto em que o professor vive, isto é, a análise da realidade, das forças sociais, da linguagem, das ações entre as pessoas, dos valores institucionais. Atribui importância a *esse desvelar* a fim de que o professor compreenda a si mesmo como alguém contextualizado, participante da história.

Por isso, recomendo ao(à) leitor(a) que se dirija diretamente à obra que constitui, a meu ver, contribuição bastante significativa, tanto para a auto-avaliação como para a formação de professores. Como no caso anterior, o livro, resultante da tese de doutorado, foi redigido de forma agradável e pode ser encontrado facilmente nas livrarias.

IV - Vinte ex-alunos ajudam-nos a identificar o professor necessário para o momento atual, trazendo contribuições para a auto-avaliação

No começo da década de 80 o prof. Ken Macrorie selecionou dados coletados junto a 20 pessoas que passaram por escolas americanas de diferentes níveis e dos mais diversos tipos de cursos. Solicitou que essas 20 pessoas narrassem suas experiências junto ao professor ou à professora que teria sido o(a) mais marcante durante toda sua vida como estudante. É interessante destacar que os 20 sujeitos entrevistados indicaram professores que vão da pré-escola à pós-graduação, cobrindo áreas tão diferentes quanto literatura no “College”, física na escola secundária, engenharia espacial, ensino de fotografia e matemática computacional na universidade e educação física na escola fundamental.

Nas páginas finais de seu trabalho (Macrorie, 1984) o autor faz um levantamento daquilo que encontrou de comum nos depoimentos e apreciações feitas pelos entrevistados, arrolando 43 *características* comuns aos 20 professores, aos quais poderíamos chamar de *notáveis*. Vou me limitar a algumas dessas características, isto é, àquelas que me pareceram as mais adequadas e importantes para nossa própria realidade, considerando, também, a especificidade

deste trabalho. Mais uma vez cabe-me lembrar a importância de o leitor, se possível, consultar a obra como um todo, tomando contato com cada um dos depoimentos realizados.

1 - Os professores têm presente que seus alunos são pessoas, mais do que estudantes.

2 - Os docentes deixam muito claro que têm fé nos estudantes, como pessoas capazes de realizar trabalhos em alto nível, isto é, em nível de excelência.

3 - Atribuem importância à situação física em que se encontram diante dos estudantes: sentam-se no mesmo nível em que os estudantes estão sentados, conversando com eles, falando e escrevendo numa linguagem muito clara e viva e esperando deles um retorno semelhante.

Abro parêntese, aqui, para enfatizar a assertiva do autor. Neste quase final de século, soa-me ridícula a posição tradicional das nossas salas de aula, com a mesinha do professor na frente e as cadeiras enfileiradas uma a uma numa posição em que o diálogo se torna praticamente impossível. Evidentemente, as precárias condições de infra-estrutura de muitas de nossas escolas, inclusive as de nível superior, por vezes nos levam a valorizar tal situação: *“pelo menos uma sala com lugares adequados para professor e alunos !”*

4 - Ao proceder à avaliação, evitam ao máximo os testes tradicionais.⁵

5 - Esses 20 professores entrevistados consideram importante que realizemos com nossos estudantes trabalhos que envolvam o caminho da experiência à teoria e vice-versa, da teoria à experiência.

6 - Contribuem para que os estudantes caminhem de sucesso para sucesso e ao mesmo tempo os preparam para aceitar as falhas que possam eventualmente ocorrer.

7 - Lembram-se de ajudar os estudantes a verem nos próprios erros novas oportunidades para irem em frente.

8 - Consideram sempre a importância de oferecer condições para que os estudantes exercitem sua própria imaginação.

9 - O trabalho docente está orientado no sentido de incentivar os alunos a se tornarem indivíduos inquiridores, assim como indivíduos receptivos àquilo que lhes é transmitido por via oral ou via escrita.

10 - Contribuem para que os estudantes consigam ver como pólos mutuamente inclusivos aquilo que à primeira vista aparece como simples oposições: subjetividade e objetividade, emoção e razão, particular e geral, planejamento e espontaneidade, dependência e independência, o poder do grupo e o poder do indivíduo.

Abro parêntese para destacar o fato de a característica acima constituir-se como um verdadeiro desafio para a maioria de nós, professores, uma vez que, como a maioria das pessoas, estamos habituados a separar esses elementos como pólos opostos e até mesmo como pólos mutuamente excludentes: sentimento – razão; etc.

11 - Levam os estudantes a participar, a agir em atividades completas mais do que elaborar ou participar de simples debates e trabalhos em particular.

12 - Organizam situações de aprendizagem para que os estudantes possam ver, experienciar e relembrar os contextos em que se dá a aprendizagem de maneira a se tornarem conscientes daquilo que estão aprendendo. A aprendizagem se torna, dessa forma, algo vivo e os fatos aprendidos acabam se integrando na vida dos estudantes.

⁵ Embora o autor não explicita a expressão *teste de múltipla escolha*, suas observações permitem-nos concluir que é a este tipo de teste que ele se refere.

13 - Contribuem para que os estudantes cultivem o senso de humor e a espontaneidade.

14 - Cultivam o rigor e ao mesmo tempo o prazer e o bom humor na sala de aula.

15 - Ajudam os alunos a se tornarem capazes de fazer uso adequado de suas próprias emoções.

16 - Mostram aos alunos a vantagem que podem obter com as respostas de seus pares, isto é, lucro muito maior do que aquele que pode ser obtido através da disputa ou da rejeição entre um e outro.

O autor encerra seu texto lembrando que os trabalhos excelentes narrados pelos seus interlocutores têm em comum o produto da colaboração em lugar da competição. Em outras palavras ganhar ou perder não faz parte da preocupação central dos excelentes vinte professores sobre os quais seus ex-alunos escreveram anos mais tarde. Da mesma forma como sugeri em relação ao trabalho anterior, proponho que se proceda em relação ao trabalho de Macrorie: a reflexão sobre cada uma dessas características, evidentemente, é indispensável. Aqueles mais interessados na quantificação de seu próprio desempenho docente, poderão adotar o processo sugerido em relação ao trabalho da profa. Mabel, considerando, porém, que se trata, agora, de 16 itens e não de 28, todos igualmente favoráveis, isto é, de sentido positivo.

Ao encerrar o presente artigo, tomo a liberdade de abordar os resultados de minhas próprias experiências na observação daquilo que se passa em sala de aula, trabalhos extra-classe de nível universitário e daquilo que tem sido objeto de descrições e discussões de casos junto a colegas envolvidos em projetos de pesquisa e grupos de trabalho direcionados à melhoria da qualidade do ensino universitário.

V - Auto-avaliação - quando a aversão tem maior valor

As situações descritas a seguir, são claramente negativas. Podem contribuir para sua auto-avaliação a partir da leitura atenta de cada uma delas. Se você pretende quantificar suas respostas, poderá proceder como no segundo tópico, isto é, estabelecendo um *continuum*, fazendo corresponder a um dos extremos sua concordância com o que está sendo descrito e no outro extremo, sua discordância. A aversão, aqui, é o desejado. Desta forma, o *ponto ótimo* deverá corresponder à sua rejeição completa em relação à situação descrita.

Vamos, então, às *situações*.

1 - "O professor está dando aula para uma classe com cerca de 70 alunos em ambiente favorável ao trabalho com disciplina básica das áreas de Ciências Exatas e Engenharias: arejado, dotado de carteiras confortáveis, espaço razoável, havendo lugar para o professor se situar num plano acima dos alunos, de maneira a ser ouvido com clareza através de uma aula expositiva.

A aula transcorre da seguinte maneira: o professor fala, escrevendo e olhando para a lousa - ou 'quadro de giz'. Escreve fórmulas e mais fórmulas enquanto os alunos conversam entre si sem prestar atenção no que ele está dizendo. Frequentemente dois ou três alunos deixam a sala de aula, enquanto três ou quatro acabam entrando. Ninguém presta atenção, a não ser um pequeno grupo sentado na primeira fileira, que toma nota daquilo que o professor fala."

O retrato que se tem dessa situação é o de um professor falando para a própria lousa e não para os alunos. A professora Corinta M. G. Geraldi, da Unicamp, sintetiza de manei-

ra muito feliz tal situação: “é como houvesse um *blindex* separando professores e alunos, ambos praticamente incomunicáveis”.

Há uma presuposição de minha parte de que os alunos da frente estarão anotando tudo para depois, através de cópias-xérox, passarem aos demais suas anotações. Provavelmente, na aula seguinte os da frente passarão para trás, de maneira que os grupos irão se revezando.

O termo que eu usaria para classificar essa situação talvez possa parecer um pouco agressivo demais: um quadro esquizofrênico onde a comunicação não existe, a aprendizagem, se existe, é irrisória, tudo se passando de um modo completamente disforme e desintegrado.

2 - “Numa classe de 3º ano de um curso de Ciências Sociais Aplicadas –Direito – no final da aula, sabendo que a prova semestral se aproxima, um aluno pergunta ao professor – ‘Professor, na prova vão cair questões de pegadinhas?’ O professor fica um tanto indeciso e acaba respondendo negativamente. Posteriormente, analisando-se a prova, constata-se que a mesma contém uma série de questões extraídas de notas de rodapés de livros.”

A descrição acima ilustra uma questão bastante problemática no ensino superior é que nos deve causar profunda aversão. É difícil imaginar que um aluno possa fazer essa pergunta, mas se ele a faz é porque sabe que podem “cair” questões deste tipo, isto é, questões através das quais se procura avaliar não o que o aluno sabe, mas aquilo que ele não sabe para “pegá-lo no pulo” por assim dizer. Trata-se, a meu ver, de uma situação ridícula, infelizmente mais comum do que se pensa.

3.- “O professor entra na sala de aula e depois de cumprimentar a classe, pergunta – ‘Bem, hoje quem vai *dar* o seminário? Alguns alunos levantam as mãos e então ele solicita que venham à frente a fim de *darem* o seminário. O grupo de alunos explica para o restante da classe os resultados daquilo que leram nos livros e textos avulsos. Um aluno sucede ao outro na exposição, ocupando uma hora-aula. No final, aquele que parece liderar o grupo faz uma síntese do trabalho realizado. Ao se encerrar o tempo previsto, o professor limita-se a dizer: – ‘Muito bom, ótimo seminário. Alguém tem alguma dúvida?’ Diante do silêncio reinante, ele então arremata, perguntando: ‘– Na próxima aula quem vai dar o seminário?’ Um grupo de alunos se apresenta como os responsáveis pelo próximo seminário.”

A situação acima descrita evidentemente nada tem a ver com *seminário*, uma vez que não há um tema geral e integrativo, o professor é omissivo do começo ao fim, cada aluno conhece apenas a parte que lhe coube no apresentar, enfim, o trabalho é esfacelado. É fácil concluir-se que a situação descrita distancia-se de tudo aquilo que os autores anteriormente citados afirmaram. Tudo não terá passado de uma simples aula expositiva dada por um grupo de alunos, de maneira bastante precária.

4 - A quarta situação refere-se a trabalho final de ano letivo.

“O professor recebeu trabalhos escritos por 30 alunos, aproximadamente. São textos que poderíamos classificar como ‘quase monografias’ versando sobre determinados temas escolhidos pelos alunos e aprovados pelo professor no início do ano. Na semana seguinte o professor diz à classe que achou alguns trabalhos muito bons, outros bons, diversos regulares, havendo alguns que não estavam satisfatórios. Diz que na próxima semana devolverá aos alunos os trabalhos devidamente corrigidos e assim o faz. Os trabalhos têm, agora, poucas e pequenas anotações a lápis marcando determinados pontos e tópicos. Como se trata da última aula da disciplina, coincidindo com provas e festas, os alunos têm pressa para sair e limitam-se a folhear seus textos, interessados nas notas obtidas. Não há referências por parte do professor, quer sobre a qualidade geral dos textos produzidos, quer sobre

pontos específicos que deveriam envolver questões de pesquisa e de redação. Os estudantes que constatarem um maior número de observações – geralmente sob a forma de traços – em seus textos, parecem não atribuir importância ao fato, uma vez que já conhecem o ‘sistema de avaliação’ utilizado não apenas por este, como também pela maioria dos docentes. Não serão reprovados por falhas encontradas nesse trabalho, pois a média final será resultante da participação em classe, seminários, trabalhos realizados em grupos etc. Os alunos vão deixando a classe, alguns deles despedindo-se do professor.”

O relato acima, a meu ver, é bastante significativo.

É muito provável que o professor não tenha lido os textos e se os leu terá feito de maneira muito superficial. Perdeu-se, assim, uma excelente oportunidade de oferecer condições para que os estudantes aprendessem – ou desenvolvessem – as habilidades de redação absolutamente necessárias para estudantes universitários.

Trata-se de um ponto fraco que permeia todo o processo de educação escolarizada, do nível fundamental ao ensino médio, tendo continuidade no nível superior. Os estudantes terão, pressupostamente, sido ensinados a redigir corretamente não somente através das milhares de horas-aula de português, como também de outras disciplinas, uma vez que segundo voz corrente, *todos os docentes são, também, professores de português*. A situação costuma explodir na pós-graduação quando, ao se verem obrigados a redigir projetos de pesquisa, textos para apresentar em exames de qualificação e depois, textos-documentos de dissertações e teses, vêm-se aturdi-dos, sem saber como proceder. Não constituem exceções os casos em que devolvi a alunos de mestrado, cinco ou seis vezes textos por eles produzidos, tomando sempre o cuidado de lhes mostrar pontos obscuros, erros de ortografia, falta de lógica na expressão de idéias, ausência de clareza na explicitação da metodologia utilizada e assim por diante. A incapacidade de se expressar com clareza contamina todo o processo de aprendizagem e por mais paradoxal que possa parecer, constitui objeto de referência permanente – pelo menos em nível verbal – ao longo dos 16 anos, em média, que decorrem do início do “curso primário” ao final da graduação.

A situação descrita mostra uma oportunidade perdida.

5 - “Conforme palavras de um aluno de graduação ‘o problema deste curso é que se você tira uma nota < 5, então você é um aluno < 5’”.

Esta frase, proferida por um estudante de ciências exatas, mostra o distanciamento que se faz entre o estudante – que se prepara para uma carreira profissional ou acadêmica – e a pessoa humana. O último autor que tomei por referência – Macrorie – refere-se a este aspecto de maneira clara. Através de provas baseadas em testes de múltipla escolha, de cálculos que *têm que dar certo*, ou de “experiências” que previamente já tenham seus resultados assegurados, o estudante poderá obter média 3,0; 3,9; 7,5 ou mesmo 10,0. Esses valores além de pouco ou nada significarem, acabam gerando aversão pelo *estudo*, atividade central da vida acadêmica. Passam a se constituir como fonte geradora de baixa estima quando, a exemplo da feliz expressão acima reproduzida, pessoa e nota significam a mesma coisa.

Conclusão

Conforme já destaquei no início deste trabalho, a finalidade de reproduzir extratos e textos de pesquisadores voltados para o ensino superior é de colaborar junto ao professor universitário, para que ele possa proceder à sua própria avaliação. Não pretendo *fechar o*

trabalho através de uma conclusão geral pois, isso equivaleria a empobrecer as possibilidades de o leitor fazer suas próprias reflexões, extraindo conclusões pessoais. O fato de eu ter destacado a auto-avaliação no seu sentido mais específico do termo isto é, feita pelo próprio indivíduo, não impede que os exemplos, relatos e extratos de textos contidos nos cinco tópicos que constituem o presente trabalho, possam ser objeto de discussões em pequenos grupos, após reflexão prévia de cada elemento.

Este procedimento viria proporcionar aos professores uma vantagem a mais: a avaliação feita em grupo, por indivíduos do mesmo curso ou de cursos diferentes, por exemplo. Termino lembrando mais uma vez aquilo que *não* pretendo alcançar com este trabalho: fazer do mesmo uma espécie de roteiro de auto-ajuda para o professor universitário. Não é lendo e repetindo 20 vezes “gosta de ensinar e considera importante o seu trabalho” que alguém vai passar a dar valor ao trabalho que faz e a gostar de ensinar.

Os leitores poderão constatar que o texto contém tópicos *mais orientados* – ou, *mais dirigidos* –, ao lado de outros, *mais abertos*. Este fato não significa a superioridade de uma modalidade em relação a outra. Importante, de fato, é que o leitor estabeleça, a seguir, relações entre todos eles e extraia suas próprias conclusões. As perguntas-chave que deverão ser feitas são: “Minhas atitudes e comportamentos se aproximam ou se distanciam do perfil do BOM professor? O que me falta para atingir as características do docente necessário para este final de século?” Para quem prefere a quantificação, a pergunta seria: “que nota eu me atribuo enquanto professor universitário?”.

Minha expectativa, ao redigir o presente texto, é que se proceda à auto-avaliação, integrando-a, num futuro não muito distante, no processo de Avaliação Institucional, abrangendo cursos, unidades e se possível a Instituição Universitária como um todo.

A transcrição dos textos ao longo deste trabalho, evidentemente não visa dispensar o leitor da leitura das obras das quais foram extraídas. Pelo contrário, tenho como expectativa aguçar a curiosidade do leitor para que leia os textos integralmente de modo a adquirir uma visão mais profunda e abrangente sobre os mesmos. Convém lembrar que essas diferentes obras têm tido forte influência na formação e no aperfeiçoamento de professores no momento atual, caracterizado por rápidas transformações socioculturais.

Referências bibliográficas

- Balzan, Newton C. (1986). *O ensino universitário em questão*. Relatório de pesquisa, Pró-Reitoria de Pesquisa/Unicamp, Campinas.
- Balzan, Newton C.; Meneghel, Stela M. e Jakubowski, Cláudia D. (1990). *Unicamp – qualidade de ensino e vida universitária*. Relatório de Pesquisa, Pró-Reitoria de Pesquisa/Unicamp, Campinas.
- Cunha, Maria Isabel da. (1989). *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus.
- Dias Sobrinho, José (org.). (1994). *Avaliação institucional da Unicamp – processo, discussão e resultado*. Campinas: Unicamp.
- Eisner, Elliot. (1984). “The kind of schools we need”, in *Interchange*, The Ontario Institute for Studies in Education.
- Grigolli Josefa A. G. (1990). *A sala de aula na Universidade na visão de seus alunos – um estudo sobre a prática pedagógica na Universidade*. Tese de Doutorado, PUC, S.P., São Paulo.

- Macrorie, Ken. (1984). *20 Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Pimentel, Maria da Glória. (1993). *O professor em construção*. Campinas: Papirus.

Extraídos de Pimentel (1993):

- Kuhn, T. S. (1991). *Das estruturas das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Lefebvre, H. (1981). *Critique de la vie quotidienne III*. Paris: L'Arche.
- Heller, A. (1989). *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1977). *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- _____. (1982). *Felicidade, liberdade e democracia*. São Paulo: Brasiliense.
- _____. (1982). *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- _____. (1992). "The elementary ethics of everyday life" (tradução Marcos de Sales Oliveira), in *Seminário Feber/Heller*. São Paulo: PUC.
- _____. (1992). "Theory of needs revisited", in *Seminário Feber/Heller*. São Paulo: PUC.
- Orlandi, E. P. (1986). "A fala de muitos gumes", in *Idéias e Debates. II Semana de Semiótica*. Paraná.
- _____. (1988). *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez.
- _____. (1990). *Terra à vista*. São Paulo: Cortez.
- Thiollent, M. (1984). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis.
- Thiollent, M.; Michel, J. (1984). "Aspectos qualitativos de descrição, avaliação e reconstrução", in *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 49.
- Thornburg, D. D. (1989). "Renascimento II" (tradução Maria Cecília T. Pastorelli), in *Education, technology and paradigms of change for the 21st century*. New York: Starsony Publications.

Extraídos de Cunha (1989):

- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas. (1978). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (1983). *Perspectivas sociológicas – uma visão humanista*. Petrópolis: Vozes.
- Dominicé, Pierre. (1982). *A biografia educativa: instrumento de pesquisa para a educação de adultos*. S. I. (mimeo).
- Goffman, Erwing. (1985). *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- Heller, Agnes. (1985). *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra.
- Orlandi, Eni Pulcinelli. (1986). "Análise do discurso: algumas observações", in *D.E.L.T.A.* São Paulo, 2, (1): 105-1.026.
- _____. (1987). *A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso*. Campinas: Pontes.
- Thiollent, M. (1984). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo; Polis.
- Thiollent, M.; Michel, J. (1984). "Aspectos qualitativos de descrição, avaliação e reconstrução", in *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº (49): 45-50.
- _____. (1985). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.