

# Auto-avaliação Institucional e a formação docente

SUEIDA SOARES PERALTA\*

**Resumo:** O presente artigo enfoca a experiência de uma Universidade particular, no processo de Auto-avaliação Institucional de um curso da área de Exatas. O objetivo foi examinar como se deu esse processo, discuti-lo e problematizar os resultados relativos ao professor, mediador do conhecimento, e o possível reflexo no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a tomada de consciência da Auto-avaliação Institucional será considerada como um mecanismo de ação reflexiva, em prol da formação docente e da qualidade do ensino superior.

**Palavras-chave:** Auto-avaliação Institucional; Docência; Processo de aprendizagem; Conscientização; Prática reflexiva.

**Abstract:** This article focuses on the experience in a private University during the self- evaluation process in a hard science undergraduate program. The aim of this article is to analyze the entire process and discuss its results in relation to the professors as mediators of learning and the possible effects on the learning process. In this sense, the institutional self-evaluation process will be considered as a tool for reflective action as part of an effective teacher education program in higher education.

**Key words:** Institutional self-evaluation; Teacher education; Learning process; Awareness; Reflective practice.

## Introdução

Neste trabalho, iremos tratar de um tema considerado ainda incipiente: A Auto-avaliação Institucional. Para tanto, realizou-se uma pesquisa para se examinar como se processou esse tipo de avaliação, numa Instituição particular de São Paulo. Considerou-se os resultados dessa avaliação que contemplou dois questionários com questões fechadas, aplicados aos segmentos dos professores e dos alunos, de um Curso da área de Exatas. Um dos questionários contemplava a auto-avaliação do professor e outro, a auto-avaliação do aluno e a avaliação que ele fez do professor e da disciplina. Esclarecemos que foi feito um recorte intencional, com vistas a focalizar a formação docente, já que a disciplina Tópicos de Lingüística Aplicada: A avaliação nos cursos de línguas: a perspectiva dos Parâ-

---

\* Professora no Centro Universitário FIEO (Osasco), mestre em Educação (PUC-Campinas) e doutoranda em Lingüística Aplicada (PUC-SP)

metros Curriculares Nacionais, nos propiciou conhecimento para que essa ação fosse tomada. Logo, assentados em Afonso, 2000:43, acreditamos que *“as formas de avaliação escolar adotadas em diferentes países e sistemas educativos não são independentes das concepções sobre o trabalho dos professores e, por isso, faz sentido que a avaliação e a autonomia dos docentes e das escolas sejam articuladamente discutidas e problematizadas”*.

Aliás, a escolha de se trabalhar com esse curso se deveu ao fato de o mesmo ter tirado D, em 2000, no Exame Nacional de Cursos, mais conhecido como Provão.

A intenção de se examinar o Curso de Exatas, especificamente, o 5º semestre, se justifica na medida em que nos pôde fornecer subsídios para o entendimento do processo da Auto-avaliação Institucional. Mas, ao mesmo tomar como referencial o conceito do Provão, queremos deixar claro que não se está reduzindo a visão que foi dada, em detrimento desse resultado. Ao contrário, está-se ampliando ao tomá-lo como parâmetro, já que é oficial e goza de legitimidade junto à opinião pública.

Isso pode justificar o porquê de termos considerado o conceito do Provão como ponto de partida, ao proceder à reavaliação da Auto-avaliação Institucional. Nessa direção, a fim de que houvesse respeito aos dados colhidos, (resultado do Provão e resultados de Auto-avaliação Institucional) optou-se em criar uma grade de equivalência que pudesse espelhar ambas as realidades. Para a pesquisa, procedeu-se a uma revisão teórica, a uma metodologia, a uma análise de dados e, em seguida, aos comentários finais.

Não há de se negar que essa avaliação feita pelos órgãos oficiais tirou as Instituições do estado de letargia em que se encontravam, “instigando-as” a buscar mecanismos que ajudem na melhoria de qualidade dos serviços educacionais ora oferecidos. No entanto, há de se relevar que também gerou um certo “desconforto”, conforme adiante se falará.

Ratificamos que a cobertura completa do curso foge ao escopo deste trabalho, no momento, razão pela qual não nos cumpre aqui abordá-la. A delimitação não nos impede, no entanto, de explorar aspectos relativos a essa avaliação que possa servir para refletir a realidade global do curso.

## Justificativa

A partir da implantação da LDB 9394/96, a Avaliação Institucional (AI) ressurge como forma de avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES). Todavia, a AI já vinha sendo um instrumento de avaliação de algumas Universidades, graças a um grupo de estudiosos, que juntamente com a Secretaria do Ensino Superior (SESu), órgão do Ministério da Educação e Cultura (MEC), tinham como preocupação avaliar a qualidade do ensino universitário. Essas duas forças

geraram o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Mas, em 1996, com a entrada em vigor da LDB 9394/96, o PAIUB é, de alguma maneira, “esfriado” e outras formas de avaliação passam a existir, por exemplo o Exame Nacional de Cursos, mais conhecido como Provão.

Dessa feita, alguns cursos começam a ser avaliados. Essa avaliação contempla alunos do último ano que, são obrigados a fazer o Provão, já que essa é uma condição sine-qua-non para o recebimento do diploma. Há um impacto na sociedade, nas Instituições, nos professores, nos alunos. Os “reflexos” desse impacto começam a gerar conflitos internos e daí surge a “ingerência” no trabalho dos docentes. Há uma cobrança desmedida das IES, que querem, de alguma forma, estampar um conceito Bom, segundo a ótica oficial e isso não é positivo, conforme o que já se falou. De repente, as atenções são desviadas para um único propósito: “Medir a qualidade de ensino”. O Provão? Ganha, nessa perspectiva, amplitude nacional. Funciona como motor de eferescência na academia..

Os resultados são tornados públicos em forma de *ranqueamento* das Instituições e isso provoca um fervilhar acadêmico antes nunca visto. Agora, a preocupação é uma só: buscar a “qualidade” de ensino e/ou garanti-la. Algumas IES se valem de “cursinhos” improvisados, professores só titulados e há, em algumas IES, incentivo à capacitação docente, mediante fornecimento de Bolsa de Estudo.

Há um “boom” jamais visto de procura por cursos de Mestrado e Doutorado, gerando uma certa movimentação nos meios acadêmicos. Os processos de seleção para ingresso ficam mais exigentes, os prazos de cumprimentos nos programas são encurtados, pois há uma demanda social reprimida que precisa ser atendida.

Nessa conjuntura, o Provão passa a ser um “referencial” às Instituições, mas também passa a sofrer críticas de pesquisadores, por esse exame considerar apenas o produto, em detrimento do processo, e pelos critérios adotados: A, B, C, D, E<sup>1</sup>; considerados injustos, conotando, às vezes, valoração negativa. Deixa de

---

1 Fonte: Parecer de Comissão para condições de oferta de 1998 e resultados de Exame Nacional de cursos:1997, 1998 e 1999.

Legendas: 1 – Condições de Oferta: CB = Condições Boas

CR = Condições Regulares

2 – Conceitos atribuídos pelo Exame Nacional de Cursos (Provão)<sup>1</sup>:

A = Acima de 88 (faixa de percentis)

B = Acima de 70 até 88 (faixa de percentis)

C = Acima de 30 até 70 (faixa de percentis)

D = Acima de 12 até 30 (faixa de percentis)

E = Até 12, inclusive (faixa de percentis)

1.Os conceitos foram atribuídos aos cursos, considerando-se o desempenho e a média aritmética. Por exemplo, o conceito A foi atribuído aos cursos cujas médias situaram-se entre 12% de melhor desempenho; o conceito E aos cursos cujas médias situaram-se entre os 12% das médias mais baixas.

Mais informações acessar o site [ww.mec.gov.br](http://ww.mec.gov.br)

haver respeito às identidades locais e regionais. Hoje, graças a essas críticas e a pesquisas desenvolvidas na área de avaliação, os critérios do Provão sofreram mudanças para o ano de 2001.

Em linhas gerais, o que se percebe é que há um choque frontal entre o que apregoa o PAIUB e o que realiza o Provão. Há estudiosos como Dias Sobrinho, 1999, que o entendem como um “mero elemento de mercado”. Isso vai de encontro às idéias dos que militam na educação, por razões político-ideológicas e pedagógicas também.

Dias Sobrinho(1999), Belloni (1996/1998), Ristoff (1999) e outros argumentam que a verdadeira AI é a que é feita pela própria Instituição e por pares de outras Instituições. A avaliação do Provão é considerada hierarquizadora. Por isso há algumas críticas à forma como foi pensado o Provão e executado. A avaliação interna e a realizada por pares de outras Instituições são formativas. A formativa intervém no processo ensino-aprendizagem em construção, como ação transformadora”, ao passo que a “avaliação somativa” é um bom instrumento, se usado para diagnosticar os pontos frágeis e fortes de determinado curso. Ao contrário, se for usada como hierarquização, foge ao escopo do que foi dito anteriormente.

Quanto à Avaliação Interna, tem como característica o auto-conhecimento, porém não pode ser míope e distorcer os resultados, segundo visão maniqueísta. Deve ser sim transparente, não punitiva, ter adesão, legitimidade, respeito, democracia e, sobretudo, participação dos pares e alunos. A finalidade, aqui se entende, é a de fornecer elementos para que as IES possam fazer os ajustes precisos e criar novos rumos para a academia.

Isso posto, entendemos que há necessidade de se conhecer e de se compreender os “meandros” que envolvem a teia do processo avaliativo, focalizando a prática de uma Instituição.

Minha intenção é discutir e problematizar os resultados da Auto-avaliação Institucional, focalizando, sobretudo, a formação do professor, considerado aqui como mediador do conhecimento.

Após essa justificativa sobre a pesquisa, uma revisão teórica, procedimentos metodológicos, análise dos dados e considerações finais se tornam imprescindíveis.

## Revisões Teóricas

Nesta pesquisa, após considerar os resultados apontados pela Auto-avaliação Institucional, pode-se constatar que as vozes dos sujeitos pesquisados, de forma geral, apontaram que o Curso não está tão ruim como apontou o Provão (D). Todavia, alguns professores precisam se conscientizar de sua prática atual

que, segundo Angulo Rasco (2000), se assenta no “*modelo de racionalidade técnica*” e precisam partir para uma ação reflexiva. Isso, segundo Liston e Zeichner (apud Angulo Rasco: 2000:90), permitirá que o profissional estabeleça “*não só um diálogo crítico consigo mesmo, mas também com sua realidade prática*”. Como nos têm salientado outros estudiosos, oportuniza condições de interpretar o contexto da sala de aula, firmando seu compromisso social de educador. Portanto, há necessidade de que o colegiado reflita sobre o “*pensar em termos de regulação do processo de aprendizagem*” voltado para a pluralidade, conforme nos ensina Perrenoud (1999:88:89:90:91:100) e, automaticamente, otimize “*a aprendizagem do outro*” e contemple a avaliação formativa.

**As instâncias da Avaliação deveriam ser ativadas para favorecer o processo de aprendizagem.**

Segundo esse autor, a regulação e auto-regulação favorecem a construção do conhecimento. Assim, o professor deve trabalhar, em sala de aula, para que o aluno desenvolva outras competências facilitadoras para a aprendizagem, para o exercício da cidadania e para a predisposição de novos conhecimentos. Esse investimento e outros serão motor para que investidas em benefício do curso aconteçam, porque há de se ter preocupação “*com o bem-estar justo das sociedades as quais servimos*”(Angulo Rasco, 2000:91).

Ao refletir sobre o exposto, entendemos que a Instituição precisa ampliar mais as aulas práticas, pesquisas em sala de aula e em conhecimento avançado a fim de que haja condições de formação continuada do docente. Certamente, oportunizará um leque de discussões que levem, como já afirmou Liberali et alii (2000), a uma reflexão crítica, que contribua para a qualidade do ensino.

Concordamos com Shepard (2000:3), quando nos ensina que, para os alunos terem sucesso em sua aprendizagem, deve haver mudança na cultura avaliativa. Caso contrário, estar-se-á “*repetindo modelos do passado*”. Se o aluno não avaliou de forma tão significativa alguns professores e algumas disciplinas, permite dizer que algo não está bem. E isso sinaliza que precisa haver uma postura investigativa do processo ensino-aprendizagem, segundo nos esclarece Magalhães (1986), para que haja mudanças, porque o aluno, como partícipe do processo, já não se encontra, como podem pensar alguns docentes, em letargia, como no passado.

Portanto, seria conveniente “*incorporar no processo ensino-aprendizagem a categoria da dúvida como algo desejável. As certezas congelam a capacidade de reflexão*”. Para tanto, o profissional deve ser “*inquieta, que esteja disposto a fazer rupturas (grifo nosso) com a sua própria história acadêmica, normalmente marcada pela reprodução. Neste sentido, o professor tem de substituir a resposta pronta que dá aos alunos pela capacidade de reconstruir com eles o*

*conhecimento. Precisa se expor no seu próprio processo de maturação, incluindo a dúvida epistemológica como ponto nodal de sua concepção de conhecimento*". (Cunha, 2000:184).

A fim de ratificar esse mesmo pensamento, recorramos à Shepard (2000), para quem as técnicas de aprendizagem e as instâncias da Avaliação deveriam ser ativadas para favorecer o processo de aprendizagem em si, e, adicionamos, o despertar do próprio alunado no sentido de que se conscientize de que o "*aprender a aprender*" é contínuo.

Segundo mostram esse autor e Paiva (2000), se os professores se valessem de *feedback* como estratégia para os novos ensinamentos e performance da aprendizagem (e aí trazemos para este curso de Exatas), os resultados poderiam favorecer situações de aprendizagem significativa, ampliando a visão para aprender e para avaliar, com reflexos positivos no Provão.

Além disso, como nos lembram Gonçalves et alii (2000), há, sobretudo, necessidade de comprometimento do professor com o aluno, por meio de questionamentos constantes que orientem sua prática, influenciando mudanças e mudanças com significado para o "*aprender a aprender*". Há necessidade, de como já se disse anteriormente, que o docente saia da redoma em que se encontra, ao romper uma tradição de ensino.

Esses autores têm razão quando asseguram ainda ser importante transformar a cultura da sala de aula. Mas o que falta ao docente para que isso aconteça? Falta tomada de consciência da necessidade de entendimento de que a avaliação deveria mediar o desenvolvimento de discussões do "*aprender a aprender*", de elucubrações.

Magalhães (1986) e Liberali et alii (2000) sustentam que a reflexão crítica é o caminho a ser buscado por muitos professores, pois permite problematizar o contexto de sala de aula e a busca de novas abordagens. Porém, como nos chamam a atenção essas estudiosas, desde que essa reflexão crítica esteja no contexto situacional voltada para dentro da própria ação, a fim de que se tenha a ação-reflexão-ação, com vistas à criação de "*alternativas de redefinição de suas práticas e valores, tornando-se sujeitos do processo que protagonizam e não reprodutores de uma ordem social arbitrária*", conforme argumenta Cunha (2000:186). Então, o professor passa a ser ele mesmo o "agente de transformação", como já nos tinha ensinado Paulo Freire.

Acordados com Hoffman (2000:66), esse processo reflexivo se dá mediante "muitas leituras e discussões com outros educadores" e é isso que precisa acontecer neste curso de Exatas, ora em discussão.

Nessa mesma linha de raciocínio, Magalhães (1986) enfatiza que o espaço gerador pode ser a escola para essa troca e, acrescentamos, numa construção colaborativa. Mas, será que há preocupação por parte da Coordenação, no senti-

do de se estar provocando uma reflexão sobre a prática, ou as reuniões havidas discutem apenas aspectos administrativos? Ou o professor só tem a responsabilidade de dar aulas e não trocar informações, discuti-las, refleti-las por que deixa de ser significativo? Enfim, quais as ocorrências do processo avaliativo da Instituição a têm mobilizado, envolvendo os pares e os alunos na busca da eficácia no ensino? Para responder a essas indagações, há necessidade de que esta pesquisa seja desdobrada no futuro, talvez numa pesquisa-ação, no próprio contexto de sala de aula e apreendamos a verdade na “*engenhosa teia da avaliação*” que “*se esconde nas gretas das coisas*” (De Sordi, 1998:124).

Mas, acreditamos que essas incomodações deveriam “*ser o ponto de partida para reconduzir a avaliação às suas reais funções*”, segundo Hoffmann (2000:69), e deveriam permitir, conforme assevera Romão (2000:17), “*a construção de mecanismos e instrumentos de intervenção transformadora da realidade*”.

Creemos ainda que, por meio da mediação, se possam (re) construir condições favoráveis para o processo educacional em (des)caminhos para a superação de desafios, e que, de algum modo, levem à qualidade do ensino superior. E a avaliação deve servir para “*realimentar o planejamento e o ensino apontando para dificuldades e para formas de resolver e melhorar estes problemas*” (Doll, 2000:4).

Portanto, urge, sim, problematizar e discutir o que está acontecendo com esse curso, da área de Exatas, para oferecer contribuições que ajudem a realização de debates. Entretanto, Hoffmann (2000), em pesquisa realizada com um curso da área de Exatas, em uma Universidade do Sul do país, diz que alguns “*mitos*” podem ser impeditivos de questionamentos ao processamento do curso, contemplando a própria avaliação das disciplinas e o próprio processo ensino-aprendizagem. Constatou a pesquisadora que uma determinada professora manifestou uma preocupação com os modos de ensinar nessa área específica. Ela partiu de problemas da realidade dos alunos, porém outros docentes reproduziam modelos do passado<sup>2</sup>; isso remete a uma inibição de uma prática reflexiva, segundo Hoffman, 2000.

Essa autora sustenta que a avaliação mediadora é favorecedora de um saber competente. Ela acredita que um processo de aprendizagem significativo, especificamente para cursos dessa natureza, é uma maneira de se superar as dificuldades no aprender, apontada pelos alunos.

Também, entendemos, assim como Hoffman (2000), Magalhães (1986) e Liberali et alii (2000), que a avaliação deva ser concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação no contexto da sala de aula, pois é impulsionadora da aprendizagem, enquanto reflexão sobre o próprio processo avaliativo.

2 (O trabalho de Hoffman/2000 fica como sugestão ao colegiado do curso, objeto da presente pesquisa).

Ao trilhar essa direção e à luz ainda de Sheppard (2000) e de outros estudiosos em Avaliação Institucional e em Formação Docente, pensamos que a avaliação seja uma fonte de introspecção ou ajuda, uma alavanca mesmo do processo de aprendizagem, e não medida, prêmio, punições. Por isso, **a avaliação é significativa, social, cidadã e pró-ativa.**

**...é uma  
investigação  
qualitativa que  
visou a  
compreender os  
resultados e  
problematizá-  
los à luz de  
literatura  
pertinente.**

A avaliação da aprendizagem deveria ser uma prática para ajudar o aluno a galgar outros degraus do conhecimento, conforme nos alerta Shepard, (2000), e não o congelamento que favorece apenas o contrário, ou seja, o retrocesso que contribui para a evasão, a desmotivação, a não-aprendizagem, a não reflexão, a não construção do conhecimento, a não autonomia de nosso aluno.

Enxergamos ainda um outro caminho apontado por Paris e Ayres (1994): é necessário ao professor observar o comportamento e a aprendizagem

dos estudantes, num processo de observação constante, cuja finalidade será a de sondar a realidade e, daí, encorajar os aprendizes a uma co-responsabilidade num processo de reflexão-ação, numa perspectiva desafiadora e prospectiva.

Uma outra possibilidade é o fato de o professor e o aluno se auto-avaliarem. Pode-se dizer, à luz de Perrenoud (1999), que a Auto-avaliação do professor e da Instituição proporcionam momentos de reflexão e de legitimidade ao processo avaliativo, graças ao trabalho *“a partir de uma perspectiva institucional, na qual a ação docente é um de seus elementos, que nos ajuda a identificar seus problemas e seus sucessos”* (Angulo Rasco, 2000:91). Mas, deve ser sistemática, formativa, periódica e contínua e deve envolver novas idéias de *“concepções de aprender e de avaliar”*, de acordo com Gonçalves et alii (2000:115).

Nesta pesquisa exploratória, aduzimos que a avaliação interna, por meio da triangulação e também da “complementaridade” (Hoffman, 2000), possibilitou-nos uma visão de todo o processo avaliativo, gerando dinamicidade.

Este estudo torna-se necessário na medida em que há escassez de pesquisa na área de Auto-avaliação Institucional, especificamente sobre a formação docente e o alunado.

## Procedimentos metodológicos

Em nossa amostra, considerou-se, de um total de 210 alunos e de 17 professores, a avaliação de uma sala de aula, especificamente o 5º semestre que tem 35 alunos e 5 professores.

Esse curso é da área de exatas, pertence a uma Instituição particular, do Ensino Superior, com aproximadamente 11 mil alunos, 21 cursos universitários e cursos livres. Está localizada na Grande São Paulo.

Optamos trabalhar com a triangulação por ser uma etapa inicial do trabalho para a análise de dados, apoiando-nos, para a interpretação do material colhido, na Pragmática Interpretativista. Nessa direção, para ratificar essa metodologia, diz-nos Magalhães (1996:58), a “*pragmática objetiva uma detalhada visão de como os enunciados são interpretados*”.

Ao incorporarmos esse pensamento, acreditamos que a pragmática seja uma ferramenta lingüística de que podemos nos apropriar para poder significar os resultados de dados coletados das diferentes avaliações internas, nas dimensões do professor e do aluno.

É um curso semestral, com uma carga horária de 80 horas cada disciplina, totalizando 400 horas por semestre. Há um número de horas-aula concentrado. Pelas características é considerado um curso abstrato, o qual enfatiza mais uma formação específica do que generalizada.

Nessa realidade, os alunos chegam a ter apenas 2 disciplinas/dia, com duas horas/aula, cada disciplina. As disciplinas de formação complementar se presentificam apenas no 1º semestre, por exemplo filosofia, língua portuguesa e psicologia. As de formação didático-pedagógicas<sup>3</sup> são dadas nos dois últimos semestres do curso.

A avaliação interna contemplou dois momentos: no primeiro, os alunos avaliaram os professores, as disciplinas e se auto-avaliaram. Num segundo momento, houve a auto-avaliação dos professores.

Isso se deu num dia qualquer, sem aviso prévio à comunidade acadêmica, cuja data foi em 26/setembro/2000, antes de sair o último resultado do Provão, em dezembro.

A avaliação discente foi composta de um questionário com questões fechadas, dividido em três partes:

- 1) Avaliação do Professor com 11 questões.<sup>4</sup>
- 2) Avaliação da disciplina com 9 questões.<sup>4</sup>
- 3) Auto-avaliação do aluno com 10 questões.<sup>4</sup>

A avaliação docente foi composta de um questionário com 9 questões fechadas, para o professor se auto-avaliar. Para essa avaliação, alunos e professores deveriam atribuir, numa escala de 0 a 10, uma nota para cada item avaliado.

---

<sup>3</sup> Disciplinas como: Psicologia da Educação, Didática e Prática do Ensino.

<sup>4</sup> Vide anexos.

Esse tipo de questionário com questões fechadas foi aplicado até o 5º semestre (30. ano) de todos os cursos da Instituição a alunos e a professores.

Interessante ressaltar que os sujeitos tiveram de responder até 5 questionários iguais, isto é, um para cada disciplina. 82% (oitenta e dois por cento) dos alunos participaram da avaliação. É bom que se diga que a Instituição aplicou outro questionário com cinco questões abertas apenas aos últimos anos, conforme deliberação da própria entidade.

Segundo o responsável pela Comissão de Avaliação Institucional, a Instituição visa a saber como está o andamento dos cursos, para corrigi-los.

Quanto à avaliação externa, realizada pelo órgão oficial, se deu pela primeira vez, para este curso, em 1999, e a nota foi C. Já na segunda vez, em 2000, essa mesma Instituição teve D.

De posse desses conceitos e de resultados da avaliação interna, pôde-se então reavaliar essas avaliações para se poder enxergar um pouco a realidade do curso.

A escolha do método favoreceu a relativização que foi necessária, a fim de se conhecer como se processou a Avaliação Interna, compreendê-la e atribuir sentidos ao processo de aprendizagem.

Foram considerados os atores, representados pelos professores e pelos alunos, como as disciplinas foram avaliadas e como esses atores se auto-avaliaram.

São essas variáveis decorrentes desses olhares, que estão no contexto de sala de aula, que proporcionaram essa reavaliação. E porque "*a relação entre avaliador (aqui entendido como professor)<sup>5</sup> e avaliado (entendido como aluno)<sup>5</sup> seja vivida como uma relação de dominação*" (Afonso, 2000:20) é que carece ser questionada, num movimento dialético de ação-reflexão-ação.

Portanto, é uma investigação qualitativa que visou a compreender os resultados e problematizá-los à luz de literatura pertinente, indicada e trabalhada na disciplina Tópicos de Linguística Aplicada nos cursos de línguas: a perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

## Análise dos Dados

Para esta pesquisa, detivemo-nos em analisar os questionários com questões fechadas, porque esse foi o material disponibilizado pela Instituição. De qualquer forma, permitiram relativizar os resultados de diferentes avaliações, isto é, tanto do professor, quanto do aluno.

Ao optar pelo método da triangulação, o objetivo foi extrair a média geral de cada disciplina que contemplou as três partes, da Avaliação Interna, da Institui-

---

<sup>5</sup> Observações do pesquisador.

ção: a feita pelos alunos, a auto-avaliação do aluno e auto-avaliação do professor, para, depois, trabalhar com a confrontação do resultado de Avaliação Externa.

Esse método permitiu também notar a ocorrência de alguma anomalia, em termos de valoração, isto é, uma nota abaixo da média ou acima.

Outrossim, a fim de preservar a identificação da Instituição, do curso, da disciplina e do professor responsável e para referenciar, especificamente, cada situação, elegemos algumas categorias, que nos serviram para o apoio interpretativista. Para facilitar a manipulação dos dados, criamos uma categoria com numeração de cada disciplina, isto é, D1, D2, D3, D4 e D5 respectivamente, já que são 5 disciplinas no semestre e 5 professores.

Aliás, para facilitar ainda esta análise, o pesquisador optou em criar uma grade de equivalência que respeitasse os resultados das avaliações. Como o Provão trabalha com conceito, que, ratificamos, nos serviu de referência, transformamos a nota atribuída pela Instituição, na escala de 0 a 10.0, também em conceito, conforme quadro a seguir:

#### GRADE DE EQUIVALÊNCIA

Resultados da Instituição		Conceito Relativo		Conceito do Provão
8.6 a 10.0	⇒	A	⇒	A
7.0 a 8.5	⇒	B	⇒	B
5.0 a 6.9	⇒	C	⇒	C
2.6 a 4.9	⇒	D	⇒	D
0 a 2.5	⇒	E	⇒	E

Ao justificar a necessidade dessa equivalência, a intenção foi a de desfazer qualquer interpretação dúbia que pudesse gerar contradição na triangulação dos dados. Ao assim proceder, o pesquisador respeitou a nota do Provão e a da própria Instituição, legitimando a pesquisa.

#### Disciplina 1 = D1

Ao manipular os dados, observou-se que na categoria **Avaliação do professor**, pelos alunos, dos 10 itens avaliados, apenas o item recursos didáticos teve

uma avaliação diferenciada em relação aos demais itens, 5.9. Pela grade de equivalência foi C. Isso pode indicar que o professor dessa disciplina não deve explorá-los tanto em suas aulas. Na categoria Avaliação da disciplina, pode-se dizer que está com avaliação acima da média, 7.7 = B.

Quanto à parte que contempla a Auto-avaliação do aluno, deixaremos para fazer uma análise geral mais adiante, já que os resultados não variaram muito na média.

### **Disciplina 2 = D2**

Nesta disciplina, dois itens merecem destaque, na parte referente à Avaliação do professor:

- Atenção com o aprendizado:

Os alunos atribuíram a nota 5.9 = C e

- Faria outro curso com o mesmo professor?

Os alunos atribuíram 5,8 = C.

Portanto, é possível inferir que esse professor precisa problematizar sua didática para melhorar suas aulas. Olhar criticamente para sua prática, a fim de transformá-la, segundo Magalhães (1996). Caso contrário, a não-reflexão irá contribuir com a manutenção desse processo de aprendizagem.

Quanto à categoria Avaliação da disciplina, a média foi 7.1 = B. Logo, há uma percepção do aluno para a importância que essa disciplina tem no currículo. Por isso, lembra-nos Perrenoud (1999), deve-se planejar de forma a contemplar a heterogeneidade de sentidos que surge no contexto de sala de aula.

### **Disciplina 3 = D3**

Houve uma certa uniformidade nos resultados da coleta de dados dessa disciplina, pois, tanto na categoria Avaliação do Professor, quanto na categoria Avaliação da Disciplina, obteve-se médias 8.8 e 8.6, que equivalem a B. Isso nos revela que tanto o professor, quanto a disciplina são significativos aos alunos.

À luz de Magalhães, (1996), podemos dizer que “o agir comunicativo” do professor nessa disciplina é validado de forma positiva pelos alunos, agentes do processo. Logo, dá para inferir que há o estabelecimento de relações democráticas e colaborativas entre os participantes, no contexto de sala de aula, o qual favoreceu o ensino-aprendizagem.

### **Disciplina 4 = D4**

Para a categoria Avaliação do professor, dos 10 itens avaliados, 5 apontaram na média 6.3, logo C. Aqui, como na D2, carece de reflexão.

Na categoria Avaliação da Disciplina, os dados de 6 itens avaliados, indicaram 6.3, C, coincidindo com os resultados da categoria anterior. O que ratifica que o professor deve tomar uma atitude e problematizar também sua prática pedagógica, através da auto-reflexão.

A fim de que haja um processo dialógico entre o que é ensinado e o que é aprendido e o que se constrói pela interatividade com o aluno, participe do processo, no contexto de sala de aula, é necessário buscar “*a compreensão das ações que acontecem em sala*” (Magalhães, 1996:65).

### **Disciplina 5 = D5**

Tanto na categoria Avaliação do professor, quanto na categoria Avaliação da disciplina, a média foi 7.8 e 8.3 = B. Isso sinaliza, respectivamente, que o professor tem uma atuação significativa e a aprendizagem deve ocorrer com significado.

Para a categoria Avaliação do Professor, contemplada nas disciplinas 1 e 5, houve uma coincidência que merece atenção. O item recursos didáticos foi o que mais teve uma pontuação não tão significativa. Ao extrair a média constante obteve-se 6.3, indicando C, pela grade de equivalência. Isso revela que alguma inovação, novas ações precisam ser provocadas, numa perspectiva de transformação-ação da realidade. (Romão, 2000).

Quanto à categoria Auto-avaliação do aluno, houve uma variação mínima nas respostas dadas, 7.6 a 9.5 = B e A, favorecendo um olhar positivo que o aluno tem de si mesmo, no processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, chamou-nos a atenção o resultado de auto-avaliação, na D4, especificamente o item compreensão do conteúdo, que foi 6.7 = C.

Essa diferença, na mostra dos dados, ratifica resultado anterior, que também foi C da D4. Logo, reafirma que o professor carece rever sua prática, a fim de que o processo de aprendizagem se dê com a compreensão do que é abordado.

Quanto à Auto-avaliação dos professores deste curso, das respostas dos 5 professores ouvidos, a maioria significativa respondeu que seu desempenho é bom, isto é, 8.75 = B, o que pode indicar algumas reflexões:

- 1) Os professores se auto-avaliaram de forma tão positiva por quê?
  - . É problema de autopreservação da face? ou
  - . Estão tão habituados à rotina, que não percebem mais sua prática costumeira? ou
  - . Será que se valem de alguma forma de avaliação que os coloque numa situação de reflexão-ação? ou ainda
  - . São as forças que os impedem de ser sinceros?

Apesar de não nos deter na análise de Avaliação Externa, cumpre dizer que o MEC vem aplicando um sistema nacional de avaliação para saber como estão os cursos. Todavia, devido às críticas que o Provão vem recebendo, no que se refere às faixas de percentis e o conceito relativo, para o ano de 2001, o MEC está revendo essa categorização, parece, para aproximar-se mais da realidade da Instituição avaliada.

Aliás, em nosso trabalho sobre a terceira dimensão da Avaliação Institucional (2000), chamamos a atenção no sentido de que os critérios realmente precisam ser revistos, para evitar algum tipo de injustiça com os alunos, com os cursos e com a Instituição.

De qualquer maneira, não se está aqui priorizando essa temática. Mas cumpre ratificar que o Provão, como já se disse, retirou as Instituições do imobilismo e provocou uma movimentação.

Diante disso, chamou a atenção de uma parcela da sociedade brasileira para o Ensino Superior. Logo, algumas Instituições, preocupadas com sua imagem junto à opinião pública, têm procurado melhorar os serviços educacionais que oferecem. Portanto, a avaliação oficial, de certa forma, oferece parâmetros às Instituições de se auto-avaliarem, ao possibilitar um outro olhar ao que está acontecendo com os cursos.

Com relação ao método de análise, ao me valer da triangulação, conforme nos ensina Cohen (1981), foi possível observar os resultados da Auto-avaliação Institucional e ter idéia do quadro da realidade encontrada. A média das disciplinas oscilou entre 5,8 e 8,7 C e B.

Então, não denota um resultado desfavorável do curso, em comparação com o do Provão, que indicou D. Pelo método da triangulação, a diferença de conceito pode estar na forma como dele se apropriaram, nos critérios usados e nos referenciais avaliativos.

Quanto à Auto-avaliação do professor, foi B. Todavia, essa avaliação, às vezes, não confere com a do aluno, a qual foi C. Portanto, isso necessita ser refletido pelo colegiado, pelo próprio alunado, pela coordenação, numa reunião, a fim de se dimensionar esse resultado e instaurar a cultura avaliativa e incorporar sua importância.

O que se percebeu foi que houve uma contradição entre o resultado da Avaliação externa – Provão – e o resultado de Avaliação Interna, demonstrando que houve uma priorização dos referentes de análise e uma congruência na Avaliação do Provão. O que pode indicar que o último deixou de contemplar a realidade do curso, já que os critérios de atribuição de conceito para 2001 sofreram alteração. O conceito D indica que o curso piorou de 1999 a 2000, ao invés de ter melhorado. Portanto, segundo essa lógica, o curso não está como deveria.

De algum modo, pelo desenho que se tem do Curso da área de Exatas, há necessidade de que sejam revistos a dedicação dos docentes (talvez seja insuficiente), o projeto pedagógico e o plano de ensino, os quais devem fornecer indicações para questionamentos, reformulações e permitir sair da situação atual para uma inovadora. Além de ações da coordenação para reflexões sobre o contexto de sala de aula, juntamente com os pares. As ações da Instituição, a investigação científica, a formação docente continuada também fazem parte do processo e contribuem para uma inovação.

Esses parâmetros avaliativos deveriam ser motivo para provocar reflexões que possam estabelecer uma ponte significativa entre conhecimento e prática. Certamente, contribuir-se-á para uma ação-reflexão-ação que transforme a realidade e favoreça a inserção do aluno como sujeito histórico no movimento dialético de sala de aula. (Magalhães,1986, Liberali et alli, 2000, Romão,2000 e Peralta,2000).

É necessário tomada de consciência dos docentes e dos gestores para que esse quadro que se apresenta sofra intervenções significativas, pois nada adianta uma auto-avaliação muito positiva por parte do professorado que não corresponda à realidade.

Todavia, pode ser que as forças institucionais aprisionem, de algum modo, esse agir do docente, no momento da avaliação institucional. Mas, para se ter maior clareza dessa variável, há necessidade de se investigar o docente no contexto da sala de aula e de investigar a própria representação da AI.

Por outro lado, o resultado da Avaliação Externa não pode ser considerado um fator desprezível, na medida em que demonstrou existir um certo desequilíbrio no curso, com o conceito atribuído, já que, como se sabe, o curso diminuiu de C (1999) para D (2000) e movimentou a Instituição para que as arestas sejam aparadas e as mudanças aconteçam. Aliás, algumas medidas corretivas estão sendo implantadas, segundo a coordenação, com a própria alteração da grade curricular, a qual mudou para o ano de 2001.

O desequilíbrio é importante, por que, conforme demonstramos em 2000, o resultado de Avaliação Interna pode apresentar um olhar costumeiro. Então, ambas as avaliações (interna e externa) e, aqui também há de se considerar a relevância de avaliação realizada por pares de outras instituições, estabelecem uma

**A Auto-avaliação Institucional pode ser desencadeadora de algum tipo de tomada de consciência para a importância do processo de aprendizagem ao retratar os problemas, guiar o ensino e favorecer ajustes necessários.**

relação significativa entre o equilíbrio e o desequilíbrio preponderantes para que os gestores, os docentes e o alunado busquem, nas ações atuais, reflexões para transformações de ações que iluminem os caminhos do curso, da Instituição (Alderson, 1986, De Sordi, 1999), num processo de aprendizagem significativo em prol da eficácia do ensino superior.

## Comentários finais

Aduzimos que foi possível, a partir da experiência de reavaliar os resultados de Auto-avaliação Institucional, dimensionar várias oportunidades de os professores, do curso, objeto de análise, estarem sendo colocados em estado de atenção, a partir de contribuições aqui trazidas. E, a partir disso, refletirem sobre a situação e (re) constroem novas ações, numa perspectiva dialógica (Romão, 2000).

Mas, o estímulo para criar-se situações que estimulem “*a compreensão, o sucesso e o progresso*” no contexto da sala de aula, e viabilizar várias estratégias de ação conhecidas, cabe ao professor, mediador do conhecimento, criar, querer isso, estar aberto para as mudanças e “*vencer um obstáculo de peso: o individualismo*” (Perrenoud, 1999:152). Uma possibilidade para esse encaminhamento, entendemos que seja a busca contínua de sua formação como docente que é.

Entretanto, há de se reconhecer que, às vezes, como o professor está atribulado de atividades, um motor que pode alavancar uma *prática reflexiva* (Angulo Rasco, 2000), ainda é a *Auto-avaliação Institucional*, pois é indicadora para criação de parâmetros avaliativos que visem à instauração da cultura avaliativa e à contribuição para uma ação transformadora.

Como se pôde ver pelos resultados desta pesquisa, a Auto-avaliação Institucional pode ser desencadeadora de algum tipo de tomada de consciência para a importância do processo de aprendizagem ao nos retratar os problemas, guiar o ensino e favorecer ajustes necessários que revertam em prol de um ensino de qualidade. Por outro lado, sua negação impede uma inovação pedagógica e empobrece “*consideravelmente o leque das atividades praticáveis em aula*” (Perrenoud, 1999:72).

Portanto, foi possível constatar que a *Auto-avaliação Institucional* é *formativa*, pois intervém no processo de aprendizagem, como alimentadora de uma ação pedagógica (id. *ibidem*), com vistas à melhoria dos cursos universitários. Acrescentamos que leva “*o professor a observar mais metodicamente os alunos a compreender*” (Perrenoud 2000:89) a situação de sala de aula, com vistas a ajustar a prática pedagógica, ao visar a “*otimizar as aprendizagens*” (Perrenoud, 2000:89). Contribui para o balanço e o julgamento das conclusões sobre o Curso (Alderson, 1986) e contribui também para iluminar os caminhos da Instituição e nos fazer “*participes desta complexa ecologia docente*” (Angulo Rasco, 2000:91).

Creemos que a Auto-avaliação Institucional, ao fornecer descobertas aos partícipes do próprio processo em si, ao contribuir para novos (des)caminhos, novas transformações da realidade, novos paradigmas, novas tendências (Paiva, 2000), ao ser processual, remete à eficácia do ensino superior tão almejada, tão esperada, no entanto, às vezes negada por não ser perseguida, não ser viabilizada, não ser problematizada.

Ao gerar parâmetros para se conhecer a “realidade da Instituição”, o “agir comunicativo” do professor, o “processo aprendizagem”, e enquanto agentes neste panorama, nos permite uma *“profissionalidade reflexiva, produtora de uma profissionalidade docente emancipatória, distinta da racionalidade técnica”* por implicar numa *“consciência, compreensão e conhecimento”*. (Cunha, 2000:190).

O que nos fica ao concretizar este estudo, para a disciplina Tópicos de Linguística Aplicada: A avaliação nos cursos de línguas: a perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é que este trabalho carece de completude e relevância, se for feito diagnóstico na própria sala de aula para dimensionar o “agir comunicativo” (Magalhães, 1986) do professor e para se enxergar um “novo olhar”, “novas descobertas” que ajudem no processo de aprendizagem.

Por isso, a Auto-avaliação Institucional pode ser considerada um instrumento valioso de que podemos nos valer como contributo da formação docente.

## Bibliografia

- AFONSO, A. J. (2000) – **Avaliação Educacional: Regulação e emancipação**. SP:Cortez Editora.
- ALDERSON, J.C. (org.) (1985). **Evaluation. Lancaster Practical Papers in English Language Education**. Pergamon Press.
- BELLONI, I., H. De MAGALHÃES e L.C. de SOUSA. (2000). **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**. SP:Cortez Editora.
- BELLONI, I. (1998). “Função social da Avaliação Institucional. In: **Revista Avaliação**, vol.. 3, n.4, dez. Campinas, RAIES.
- CAMARGO, A .L.C. (1997). **O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno**. Revista da Faculdade de Educação. Vol.23, n. ½, p. 283-302.
- CUNHA, M.I.(2000).”A avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior”. In: Dias Sobrinho e Ristoff (orgs.). **Universidade Desconstruída – Avaliação Institucional e Resistência**, Florianópolis, Insular.
- DEMO, P. (1987). **Avaliação Qualitativa**. Cortez Editora. Estudos em Avaliação Educacional. Jul-dez-1999- no. 20. Campinas. Fundação Carlos Chagas.
- DE SORDI, M.R.L. (1998). “A face perversa da Avaliação: elementos para uma leitura do papel da avaliação no projeto neoliberal”. In: **Revista Avaliação**. vol.3, n.1.Campinas, RAIES.
- \_\_\_\_\_. (1999). “Avaliação Institucional: o papel do gestor frente às interfaces da avaliação interna e externa”. In: **Revista da ABMES**, ano 17, no. 24.Brasília.
- DIAS SOBRINHO, J. (1999). “Exames Gerais, Provão e Avaliação Educativa”. **Revista Avaliação**, vol.3 (13), ano 4, set. Campinas, RAIES.
- DOLL, J. (2000). Como avaliar a Compreensão de um texto em língua estrangeira. In : PAIVA, M.G.G. e M. BRUGALLI. (orgs). **Avaliação, Novas Tendências, Novos Paradigmas**. RS:Mercado Aberto.
- GIL, A.C.(1999) . **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. SP:Editora Atlas S/A.,5ª.edição.
- GONÇALVES et alii. (2000). Onde está o corpo no processo de aprender e avaliar? In PAIVA, M.G.G. e M. BRUGALLI. (orgs). **Avaliação, Novas Tendências, Novos Paradigmas**. RS:Mercado Aberto.
- HADJI, C. (2001). **Avaliação Desmitificada**. Porto Alegre:Artmed.
- HOFFMAN, J. (1995). **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. RS:Editora Mediação.
- \_\_\_\_\_, 1998. **Pontos e Contrapontos – Do pensar ao agir em avaliação**. RS: Mediação. 5ª. edição.

- LIBERALI, F.C. et ali (2000). **Caderno de Reflexões para os orientadores e monitores do Clac**. RJ:Faculdade de Letras/UFRJ, Setor cultural.
- MASETTO, M.T. E M.C. ABREU. (1997). **O professor universitário em aula**, Editores Associados.
- PAIVA, M.G.G. (2000). Avaliação contemplando estilos: novos olhares, novos paradigmas. In PAIVA, M.G.G. e M. BRUGALLI. (orgs). **Avaliação, Novas Tendências, Novos Paradigmas**. RS:Mercado Aberto.
- PARIS, SCOTT G. & AYRES, L.R. (1994). **Becoming & Reflective Students and Teachers with portfolios and Authentic Assessment**. Washington:American Psychological Association.
- PERALTA, S.S. (2000). **A terceira dimensão da Avaliação Institucional: um estudo das diferentes avaliações**. Dissertação de Mestrado Inédita. PUC Campinas.
- PERRENOUD, P. (1999). **Avaliação. Da excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre duas lógicas**.RS:Artmed.
- PIMENTEL, M.G. (1998). **O professor em construção**. Campinas:Papirus.
- RASCO, J.F.A. (2000). A Auto-avaliação Instituição como Processo de Formação do Professorado. In: Dias Sobrinho e Ristoff (orgs.). **Universidade Desconstruída – Avaliação Institucional e Resistência**, Florianópolis: Insular.
- ROMÃO, J.E. (2000). **Avaliação dialógica – desafios e perspectiva**. SP:Cortez Editora.
- ROMERO, T.R.S. (2000). **Analisando um instrumento de avaliação**.Revista Álvares Penteado, n.5 FECAP/FACESP.
- SAUL, A.M. (1988). **Avaliação emancipatória – desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo**. SP:Cortez e Autores Associados.
- SHEPARD, L. A. (2000). **The role of assessment in a learning culture**. Presidential address presented at the annual meeting of the american Education Research Association. New Orleans, april 26.