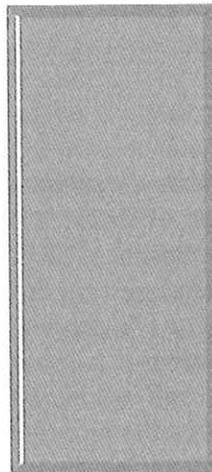


Maria Ogécia Drigo Agostinho (*)

Ótimo professor: aquele que diz “a que veio”

(*) Presidente da Comissão Permanente de Avaliação Institucional da Uniso e doutoranda em Comunicação e Semiótica pela PUC, SP.



RESUMO

Neste artigo, procura-se relatar os resultados obtidos nas análises de entrevistas realizadas com doze professores que receberam conceito “ótimo” na Avaliação dos Docentes dos Cursos de Graduação da Universidade de Sorocaba (UNISO), segundo os alunos de graduação, em 1998. Pretendendo detectar o que há de comum nas ações desses professores, e partindo da concepção de que ensino/aprendizagem é um processo no qual qualidades rebatem qualidades, conclue-se que “ótimo professor” é aquele que prima pela qualidade de sua aula. Esses resultados fornecerão subsídios para a CPAI organizar outras tarefas correlatas e poderão, também, nortear as reflexões dos outros professores avaliados, bem como orientar as ações de Coordenadores de Cursos e de outros dirigentes da instituição.

ABSTRACT

This article presents the results of the undergraduated students interviews with twelve professors classified “A” after the Undergraduation Course Teachers valuation at the University of Sorocaba, in 1998. Trying to raise the common points among these professors attitudes, and starting from the conception that teaching/learning is a process of quality against quality, the conclusion is that “the best professor” is the one who cares most for the quality of his class. These results will offer data for the CPAI to organize other similar works, aldo to lead the thoughts of other valued professors as well as to guide the attitudes of Course Coordinators and other directors in the institution.

1. Sobre a avaliação dos docentes pelos alunos dos cursos de graduação

A Comissão Permanente de Avaliação Institucional da Universidade de Sorocaba, dando cumprimento às etapas do Programa de Avaliação Institucional, devidamente aprovado pelo PAIUB, vem realizando avaliação dos docentes dos cursos de graduação a partir de 1997.

Nestas foram envolvidos aproximadamente 70% dos alunos dos cursos de graduação oferecidos pela Universidade, nas quais foram utilizados questionários com 20 asserções. Os alunos atribuíram os conceitos: A: Ótimo; B: Muito bom; C: Bom; D: Satisfatório e E: Insatisfatório, para cada professor, analisando a atuação destes em relação às ações referidas nas asserções.

Não podemos deixar de mencionar que as críticas ao instrumento, feitas pelos professores se referem, principalmente, ao caráter não objetivo das questões. Neste trabalho não vamos nos deter em análises dessas críticas, no entanto, gostaríamos de enfatizar que com tais questionários, pretendíamos conduzir os alunos a analisar ações dos professores, de caráter amplo. Não pretendíamos detectar “detalhes” de ações desenvolvidas em aulas.

E o que entendemos por “detalhes” das ações dos professores? A pontualidade pode ser um elemento importante para compor o perfil de um bom professor, mas não é uma ação de caráter amplo. Entendemo-la como um detalhe que pode ser dispensado em um instrumento de avaliação. A questão envolvendo pontualidade seria mais objetiva do que “Ritmo e aproveitamento do tempo no transcorrer das aulas”, uma das asserções do questionário, mas ela não teria um caráter amplo. A questão da pontualidade está nela inserida. Não é detectando “detalhes” das ações, mas analisando ações de caráter genérico que compreenderemos o que os alunos entendem por “professor ótimo”. Quantos professores pontuais já tivemos e que, no entanto, a eles não atribuiríamos o conceito “ótimo”!

Por outro lado, o instrumento está em fase de adequação. Não o estamos tomando como acabado, pois o caráter de generalidade pretendido pode ainda não predominar nas asserções.

Estamos desejando detectar qualidades nas ações dos professores. Qualidades se apresentam e, de acordo com L. Santaella (1995: 130), “não é a ocorrência num espaço e tempo definidos que faz da qualidade o que ela é, mas seu modo de aparecer tal qual é, em si mesma, independente de qualquer outra consideração que não seja apenas ela própria...”. Assim, não importa se o professor segue o horário de suas aulas precisamente (o

horário de início ou término), mas como ele se organiza no tempo da aula. É claro que não pretendemos dizer, com isso, que o cumprimento do horário deva ser desprezado.

Neste trabalho, a partir da análise de entrevistas individuais e semi estruturadas feitas com 12 professores que receberam conceito “ótimo” na avaliação de 1998, entre os docentes de graduação da Uniso, tentamos detectar o que há de comum nas ações deles. Foram utilizadas duas categorias particulares, a saber: procedimentos para desenvolver o conteúdo e ações facilitadoras da interação professor-aluno.

Os resultados relatados a seguir poderão servir como um embasamento para as reflexões dos professores avaliados e também como princípio norteador para ações dos coordenadores dos cursos e de outros dirigentes da Universidade.

Caso os resultados, de modo geral, não sejam esclarecedores nem tão objetivos quanto almejam os professores, acreditamos que os procedimentos de análise e a fundamentação teórica constituem elementos novos e podem suscitar questionamentos interessantes.

Concordamos com L. Santaella (1995: 131) que “educar é uma questão prioritariamente estética (a qualidade daquilo que é admirável), que embute uma ética”. Por isso, concebemos ensino/aprendizagem como um processo onde qualidades rebatem qualidades. Esclarecemos que estamos tratando ética e estética segundo C. S. Peirce.

Assim, considerando o instrumento utilizado, estamos partindo do pressuposto que avaliar as ações do docente consiste em detectar como os alunos sentem as qualidades delas. Antes de relatar a análise empreendida, vamos discorrer rapidamente sobre Ética e Estética, disciplinas filosóficas e científicas, integrantes da arquitetura filosófica de Peirce.

2. Sobre Ética e Estética

Charles Sanders Peirce (1839-1914) foi lógico, filósofo, químico, matemático e, mais especificamente, fundador da Semiótica ou ciência dos signos. Não deixou nenhum tratado sobre estética, mas, suas referências a tal disciplina filosófica, estão espalhadas pelos mais diversos escritos, causando a impressão de fragmentação que se acentua quando se toma como obra de referência os **Collected Papers** que correspondem a 6.000 páginas dentre as 90.000 páginas que deixou ao morrer.

A partir de 1900, a estética passou a ocupar um lugar proeminente na arquitetura filosófica de Peirce. Vamos, agora, tentar exibir o lugar da ética e da estética em tal arquitetura. Ao exibí-los estamos, também, constatando como são concebidas, uma vez que as categorias fenomenológicas: primeiridade (o que há de mais indefinível na vida e nos fenômenos), secundidade (o que há de mais existencial), e terceiridade (o que há de mais infinito), embasam toda a classificação das ciências que englobam a arquitetura filosófica.

C. S. Peirce concebia ciência como algo vivo, algo que está sempre se modificando, que está em constante metabolismo e crescimento. Logo, não é coerente considerarmos a classificação das ciências, por ele proposta, como um diagrama pronto e acabado.

Outra característica a considerar na classificação das ciências, de acordo com L. Santaella (1992: 111) é que

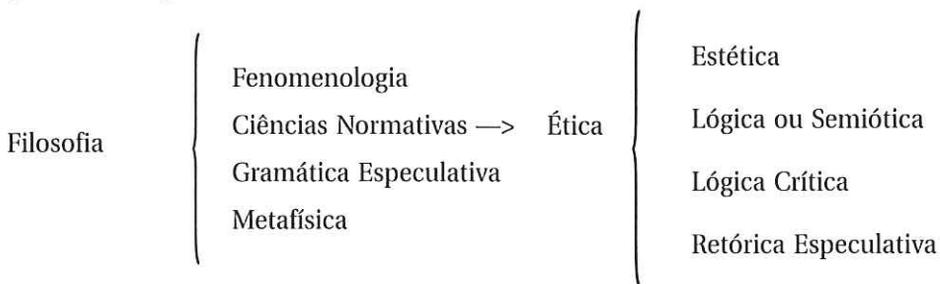
diferentemente de uma concepção abstrata ou de uma definição em termos dos objetos de investigação, Peirce definia uma área da ciência pelo modo como ela é vivida nas investigações concretas de um grupo de pessoas vivas. Assim sendo, a ciência se caracterizará por um crescimento persistente, do que decorre que os limites de uma ciência particular sempre tenderá a ficar barrado nos limites de outras. Isso não implica que as distinções não possam ser feitas. Delas resultam as classes naturais em que a classificação peirceana das ciências se baseou, isto é, classes reconhecidas pela comunidade de cientistas vivos que nelas operam.

De acordo com L. Santaella (1992), Peirce propôs a divisão das ciências em teóricas e práticas. As teóricas de subdividiam em heurísticas (ciências da descoberta) e sistemáticas (ciências da revisão). As ciências práticas tratam de aplicações de descobertas das outras ciências.

Prosseguindo, as ciências da descoberta, subdividem-se em: Matemática, Filosofia e Ciências Especiais.

Na divisão da filosofia, exibida no diagrama abaixo, a fenomenologia está para a primeiridade, assim como as ciências normativas estão para a secundidade e a metafísica, para a terceiridade. A Fenomenologia fornece o fundamento observacional para as demais disciplinas filosóficas, “buscando determinar os elementos universais indecomponíveis de tudo aquilo que aparece à mente (*phaneron*)”, segundo L. Santaella (1992: 131); as ciências normativas, de acordo com L. Santaella (1994: 113), “estão volta-

das para a compreensão dos fins, das normas e ideais que regem o sentimento, a conduta e o pensamento humanos” e, a metafísica, por meio da lógica, “investiga o que é real, na medida em que esse real pode ser averiguado na experiência comum”.



De acordo com L. Santaella (1992: 139), ainda sobre as divisões da Filosofia, podemos acrescentar que:

A Metafísica, como terceira divisão da filosofia, estuda os fenômenos no seu nível de terceiridade. Enquanto a Fenomenologia seleciona os elementos indecomponíveis, nível de primeiridade, através dos quais os conceitos são construídos, as ciências normativas estudam os fenômenos em sua secundidade, culminando numa investigação sobre como a mente deve responder aos impactos do fenômeno quando o *summum bonum* é deliberadamente buscado.

Assim, às ciências normativas cabe a tarefa de descobrir como sentimento, conduta e pensamento devem ser controlados, admitindo-se que eles estão sujeitos, de uma certa forma e numa certa medida, ao autocontrole exercido pela autocrítica e pela formação propositada de hábitos, tal como nos diz o senso comum que, até certo ponto, são controláveis.

Segundo L. Santaella (1994: 126),

a lógica como o estudo do raciocínio correto é a ciência dos meios para se agir razoavelmente. A ética ajuda e guia a lógica através da análise dos fins aos quais esses meios devem ser dirigidos. Finalmente, a estética guia a ética ao definir qual é a natureza de um fim em si mesmo que seja admirável e desejável em quaisquer circunstâncias independentemente de qualquer outra consideração de qualquer espécie que seja.

Esclarecemos que, segundo C. S. Peirce, a ética não é a ciência do bem e do mal, mas aquela cujo problema fundamental é responder à questão: Para onde a força da nossa vontade deve ser dirigida? Assim, a ética deve estar preocupada “com aquilo que deveria ser o alvo do esforço humano, a estética não está voltada para o que é belo ou não-belo, mas sim para aquilo que deveria ser experimentado por si mesmo, em seu próprio valor”, segundo L. Santaella (1994: 130).

E, na subdivisão da lógica ou semiótica, o primeiro trata do estudo dos signos propriamente ditos; o segundo se ocupa dos métodos de raciocínio e o terceiro se refere ao estudo dos métodos utilizados pelas inteligências científicas.

A tarefa de traduzir tais idéias, notadamente envolvendo ética e estética, para ações particulares, sem dúvida, não é fácil. Tentamos, agora, traduzi-los para ações pedagógicas, mais especificamente, para analisar o processo ensino/aprendizagem em aula.

3. Analisando as falas dos professores...

• Sobre “os procedimentos” do professor em aula.

Considerando que as ações dos professores em aula são decorrentes de suas concepções, podemos dizer, que os entrevistados, sem dúvida, podem ter diferentes concepções sobre a disciplina que ministram, sobre o processo ensino/aprendizagem, sobre educação, conhecimento... Não vamos, neste trabalho, averiguar que concepções são essas e, sim, tentar detectar se as ações desses professores têm algo em comum, uma vez que todos receberam conceito “ótimo”.

Em princípio, sobre “os procedimentos” utilizados por esses professores para conduzir uma aula ou para desenvolver os tópicos de suas disciplinas, podemos dizer que eles são diferenciados. Uns utilizam, predominantemente, aulas expositivas; outros se valem de aulas expositivas e seminários; outros desenvolvem o conteúdo baseando-se em leituras e discussões de textos previamente selecionados e há os que solicitam que os alunos realizem atividades investigativas extraclasse e tomam-na como ponto de partida para o desenvolvimento da aula.

Assim, de modo geral, para desenvolver um tópico que não precisa necessariamente se realizar em uma aula, o professor pode se valer, mais detalhadamente, de:

1. exposição teórica, sessão de exercícios dirigidos e debates;
2. aula expositiva com um resumo esquemático e acompanhada de material de apoio como mapas, filmes, artigos de revistas ou jornais; algumas incluindo também leituras de textos complementares, fichamento e comentários destes;
3. aula expositiva com a participação dos alunos, que podem interferir fazendo perguntas envolvendo até mesmo conceitos que não estão sendo tratados naquele momento, mas, que de certa forma, podem contribuir para o entendimento do que está sendo estudado;
4. realização de seminários com a participação do professor, ou seja, no qual este deve emitir o seu parecer sobre o desempenho dos participantes na tarefa e sobre as idéias desenvolvidas no mesmo; os debates podem ser suscitados ou induzidos pelo professor, que deve estar sempre balizando-os para que os alunos não se distanciem das idéias dos autores envolvidos no trabalho;
5. apresentação inicial da aula, mencionando o tópico que será desenvolvido, como isto ocorrerá no transcorrer da aula e qual o objetivo da mesma, seguida da apresentação das investigações empreendidas pelos alunos (tema dado com antecedência), para despertar o interesse deles pela aula; em seguida, o professor apresenta o conteúdo formalmente acrescentando uma nova bibliografia, que complementa a que foi dada para a investigação inicial;
6. explicação de um tema colocando um resumo na lousa e permitindo que o aluno interrompa quando achar necessário; em seguida, atividades práticas envolvendo simulação de problemas, os quais são resolvidos em grupos pequenos e com a orientação do professor;
7. mescla de teoria e prática (no caso, aplicação dos tópicos apresentados formalmente);
8. leitura e debates em grupos pequenos (após a leitura de um texto) e, em seguida, a retomada do tema com a classe toda;
9. visitas a locais que suscitem questionamentos dos alunos em relação aos conteúdos programados e, em seguida, desenvolve-se o tema, tendo em vista, também, a experiência dos alunos no local visitado.

Não há como padronizar tais aulas em relação aos “procedimentos” do professor. De fato, não podemos dizer que os professores de graduação da Uniso que receberam conceito “ótimo” dos alunos, na avaliação realizada em outubro de 1998, se valem principalmente de aulas expositivas ou de seminários, por exemplo.

Também constatamos que não são concepções semelhantes das disciplinas que ministram, ou “olhares semelhantes” para as disciplinas, por exemplo, que os fazem merecedores de tal conceito.

Um dos professores, por exemplo, diz: “...a tarefa do professor é ensinar e se eu não conseguir... tenho que continuar explicando, quantas vezes for necessário e também modificando a maneira de explicar para que o aluno entenda o assunto”.

Nesta fala, o professor expressa a sua preocupação em ensinar um determinado conceito ou tornar clara uma idéia, e parece que há um momento crucial para que isso aconteça. O momento da aprendizagem deve ocorrer na aula e com a sua ajuda.

No entanto, outro professor, diz:

(...) nós, professores, temos um papel a desempenhar, que não é o de transmitir conhecimento. É o papel de organizar a realidade. Podemos organizar a realidade de n formas. Por exemplo, podemos eleger um tema e preparar uma discussão, trazendo a opinião de vários autores e os alunos para a discussão, tentando despertar o interesse deles para futuras investigações. O bom professor é aquele que cria e que alimenta isto em aula.

Sem dúvida, a preocupação quanto à compreensão do conteúdo da disciplina deste professor pode não ser a mesma que a do professor citado anteriormente. Talvez o rigor “formal” de um conceito possa ser menosprezado, pelo menos com esses alunos e neste momento, em função da importância de despertar nos alunos o interesse pelo conhecimento que, em princípio, está sob o olhar de uma determinada disciplina.

Podemos concluir que este professor considera fundamental o aluno compreender como pode organizar sua realidade a partir dos conteúdos tratados na disciplina que ministra, enquanto que o primeiro se preocupa com a aprendizagem, pelo aluno, do conteúdo em si. Os professores podem estar se valendo de práticas diferenciadas, pois o momento do aluno no curso talvez exija que seja este o “olhar apropriado” do professor para a disciplina.

Os alunos atribuíram a esses professores o conceito “ótimo” talvez porque estes, de fato, desenvolveram os conteúdos da maneira adequada para aquele momento do aluno.

Entre os entrevistados há professores e professoras de várias idades, de várias áreas do conhecimento e, quanto às suas titulações, há graduados,

especialistas, mestres e doutores. E o que há de comum em suas ações, afinal?

Segundo os professores entrevistados, de modo geral, o professor ...

- “deve trabalhar em aula junto com o aluno”, dando-lhe atenção, ou seja, procurando sempre esclarecer dúvidas ;
- deve caminhar pela sala e conversar com o aluno;
- não deve perguntar aos alunos “onde parou” na aula anterior, ou seja, mesmo tendo domínio do conteúdo a ser desenvolvido em cada aula, o professor deve prepará-la;
- deve falar em “bom tom”, ou melhor, dirigir-se aos alunos com voz firme e clara, ser fluente, para que os alunos o entendam;
- deve comentar o programa da disciplina em vários momentos, ou seja, deve retomá-lo sempre que iniciar um novo tópico;
- apresentar um cronograma constando todas as atividades a serem desenvolvidas no semestre, com bibliografia ou textos pertinentes a cada uma delas e, também, as datas de entrega de atividades extra-classe, da realização de provas, apresentação de seminários etc.
- construir na classe uma atmosfera propícia ao debate;
- possibilitar a interação pessoal em aula, que é fundamental, entendendo-a como o contato direto do professor com o aluno, de modo que se possa detectar quais são os alunos com dificuldades em cada tópico desenvolvido.

São ações que, via de regra, podem facilitar a comunicação entre professor e alunos e entre alunos. Marcar datas, com antecedência, para apresentação de um seminário, para entrega de tarefas propostas ou para a realização de uma prova é uma ação que permite aos alunos e ao professor organizarem-se nas aulas e no transcorrer do semestre letivo.

Um dos professores diz que “não trabalha com fatos novos” e segue explicando em sua fala que não gosta do elemento surpresa, ou seja, os seus alunos sabem, a partir das primeiras aulas, o que vai ocorrer no transcorrer do semestre.

Ainda, de acordo com as mesmas citações, concluímos que os entrevistados consideram a presença do professor em aula imprescindível, esclarecendo dúvidas e observando se os alunos estão ou não envolvidos. Segundo alguns professores, é possível perceber se o aluno está participando ou não da aula... “percebe-se pela expressão do aluno...pelo modo como ele olha para a lousa”, diz um professor. Assim, se o professor estiver atento ao

aluno, o desenvolvimento de uma aula pode ser alterado no transcorrer dela própria

Mas, como se “constrói uma atmosfera propícia ao debate”? Como se faz das aulas “momentos de trocas”? Como se dá a interação professor-aluno?

• *A relação professor-aluno*

Segundo um dos professores entrevistados, uma atmosfera propícia ao debate em sala de aula, “...constrói-se desde o momento em que nos apresentamos em aula considerarmos que, nós professores e, também, nossos alunos temos uma história de vida e que de alguma maneira eles têm muito a contribuir”; outro diz que os alunos “não são apenas números e, sim, seres humanos” e, um outro diz que “o importante numa sala de aula é o professor respeitar o aluno”... palavras distintas, mas que, sem dúvida, nos levam a concluir que esses professores estão partindo da idéia de que numa relação entre pessoas, que nesse caso vai se dar em uma sala de aula, é fundamental o respeito pelo outro; o aluno é alguém que ali está, nos momentos de aula, com propósitos e que traz consigo uma “história de vida” que de alguma maneira pode ser compartilhada.

Concordamos com esses professores e, de fato, o respeito à “história de vida” do aluno pode ser detectado nos procedimentos em aula. Por exemplo, se o professor ao desenvolver o conceito de “área” (conceito desenvolvido em várias disciplinas, como Cálculo Diferencial e Integral, Geometria e outras), faz averiguações sobre as idéias prévias desses alunos, envolvendo tal conceito, podemos dizer que este está respeitando a “história de vida” do aluno.

Assim, o respeito à “história de vida” do aluno não se traduz somente na preocupação do professor em fazer da aula momentos de estudos e reflexão, uma vez que a maioria dos seus alunos são estudantes-trabalhadores; ele pode ser entendido, também, como o trabalho de manter o aluno que tem claro o propósito por que está em aula, interessado, e, quanto àquele que porventura ainda não tenha claro o porquê de estar em aula, o trabalho de fazê-lo interessar-se. É importante construir a ação de “fazer-se interessar” pela disciplina, ação comum entre os professores entrevistados.

Ainda de acordo com esses professores, o que permeia a interação professor-aluno, em aula, é o conteúdo da disciplina. Um dos professores comenta: “(...) não há diálogo, debates, trocas ou construção de conceitos

que se sustentem sem o conhecimento do professor. O conteúdo é a base...sem ele há uma fragilidade absurda...é aparente que você não consegue manter a segurança necessária para conduzir uma discussão, por exemplo”.

Outro professor diz: “...é fundamental que o professor conheça o assunto e goste de estar falando sobre aquilo...”; um outro comenta: “... minha vivência indica que é preciso estar inspirado... você pode conhecer muito bem a área em que atua, mas se não estiver inspirado a aula não vai funcionar.” Analisando as falas dos professores entrevistados, entre as quais citamos duas delas, podemos concluir que esses professores, via de regra, concordam que o “conhecimento” ou o domínio do conteúdo da disciplina é fundamental.

Mas há algo que podemos acrescentar... “o gosto de estar falando do assunto”, o “entusiasmo”, “... o fato de você estar envolvido com a sua prática” são algumas falas dos professores que expressam como eles devem desenvolver suas atividades em aula. Ainda sobre esse aspecto, um deles diz: “... vontade de ensinar... é isso que os alunos gostam de sentir no professor; (...) a partir do momento em que há boa vontade, por parte do professor, surge o respeito, a confiança, o diálogo... tudo flui naturalmente”, sendo assim, podemos concluir que, de acordo com esses professores, de modo geral, outro elemento importante nessa relação é “gostar de ensinar”.

Assim, a aula planejada que transcorre em um clima propício para a participação do aluno é uma criação do professor e, portanto, tem a marca dele. É uma aula de qualidade, com características próprias, uma aula única.

Esses professores, provavelmente, só fiquem satisfeitos se ouvirem, ao final da aula, seus alunos exclamarem: “Como a aula passou rápido” ou “É gostoso a aula que todos participam”... Nessas aulas, de fato, os alunos reconhecem organização, boa expressão, bom aproveitamento do tempo, fala coerente e com propriedade... entre outras qualidades.

Logo, eles não podem emitir receitas. Mas, as suas aulas trazem em si uma coerência, uma “ordem” que se estabelece devido a presença de valores estéticos que fazem emergir valores éticos.

Podemos concluir que os professores entrevistados concordam com o fato de que os alunos percebem quais são os reais propósitos dos seus professores. “Eu tenho que demonstrar a que realmente estou ali... os alunos identificam isso”, diz um deles. “O aluno sente que o professor gosta de ensinar, que o professor gosta do assunto que está desenvolvendo ...”, comenta um outro professor.

Não é a repetição fiel de um receituário estabelecido previamente que os faz professores merecedores do conceito “ótimo”. É a qualidade das suas aulas que conduz os alunos a perceber o quanto o professor quer fazer valer suas crenças. Seria interessante acrescentar que um dos professores nos diz que “seriedade... não é sinônimo de cara fechada”, outro nos diz que a aula “é uma troca”... falas que nos conduzem a pensar na relação professor-aluno como uma relação de “trocas”, que envolvem qualidades, ou seja, o processo ensino/aprendizagem pode ser concebido como um processo onde qualidades rebatem qualidades.

Certamente, teremos alunos mais dispostos a nos ouvir se a eles nos dirigirmos com desejo de sermos ouvidos, teremos alunos interessados em aprender se a eles parecermos interessados em ensinar e em aprender, ou seja, dispostos a realizar “trocas”, teremos alunos que futuramente poderão crer no conhecimento se nossas ações, de fato, transparecerem crença...

4. Considerações finais

Quando mencionamos a frase: *Ótimo professor: aquele que diz “a que veio”*, no título deste trabalho, desejávamos enfatizar como o professor que recebeu o conceito “ótimo” dos alunos se faz entender. Ele prima pela qualidade de sua aula, ou seja, busca valores estéticos os quais fazem emergir valores éticos, tornando claro aos alunos “a que veio”. Na verdade, o professor tenta deixar claro aos alunos, por meio de ações que afloram qualidades, para onde a força da sua vontade está sendo dirigida.

Por outro lado, devido à diversidade de procedimentos utilizados em aula podemos concluir que não há um método comum a esses professores. Mas, cada professor dá à sua aula, uma “marca”.

De fato, o professor imbuído do desejo de se fazer compreender ou de fazer valer suas crenças ou de dizer aos alunos “a que veio”, tenta aprimorar “seu fazer” em aula, busca a aula de qualidade.

Mas, quanto ao docente que não recebeu o conceito “ótimo”? O que podemos dizer sobre “seu fazer” em aula? Talvez ele esteja caminhando em busca de uma “ordem” em aula... os resultados da avaliação podem nortear essa busca se, de fato, ele assim o desejar. Acreditamos que a primeira pergunta que esse professor pode se fazer, levando-o a redimensionar as suas concepções e, conseqüentemente, as suas ações é a seguinte: “A que estou aqui, em aula?”

Por outro lado, não podemos deixar de enfatizar que o docente que não obteve conceito “ótimo” pode saber a que está em aula, e, no entanto, não consegue “dizer”, “tornar claro” aos alunos os seus propósitos... talvez ele não consiga estabelecer canais efetivos de comunicação. Observemos que foram citadas, pelos professores entrevistados, inúmeras ações no sentido de viabilizar essa comunicação. Como estabelecer canais efetivos de comunicação em aula? Esta é uma questão que talvez mereça crédito. Assim, estão propondo rumos para investigações futuras.

Após a realização deste trabalho, a Comissão Permanente de Avaliação Institucional da Uniso pretende aprimorar o instrumento de avaliação dos docentes, privilegiando a concepção de que o processo ensino/aprendizagem envolve, principalmente, qualidades. Talvez possamos estudar como a comunicação pode se tornar mais efetiva em aula.

Concluimos agradecendo, de maneira especial, a colaboração dos professores que, com suas idéias, deram corpo à pesquisa, e, também, aos professores Aldo Vannucchi, Reitor da Uniso, e Marleine Paula Marcondes e Ferreira de Toledo, pela leitura crítica deste relato. Sem o “outro”... nada flui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em Educação*. Portugal: Porto, 1994.
2. SANTAELLA, Lúcia. *Semiose e autogeração*. A teoria geral dos signos. São Paulo: Ática, 1995.
3. _____. *Estética: de Platão a Peirce*. São Paulo: Experimento, 1994.
4. _____. *A assinatura das coisas: Peirce e a Literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.