

Um Estudo Sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores Universitários de Matemática Aplicada e a Avaliação Institucional da Docência

Miriam Cardoso Utsumi; Guilherme Henrique Pimentel.

Resumo

Investigou-se em que medida a Avaliação Institucional da Docência de uma Instituição de Ensino Superior, pública, localizada no Brasil contribui para o desenvolvimento profissional do professor de um curso de Matemática e quais as percepções daqueles sobre esse instrumento de avaliação de eficácia do seu trabalho. Constatou-se que o esclarecimento dos reais objetivos da avaliação, a forma de devolução dos resultados e a possibilidade de discussão coletiva são pontos que necessitam de atenção para que o processo auxilie a prática docente e contribua para o desenvolvimento profissional dos professores.

Abstract

Investigated is the extent to which the Institutional Evaluation of the Teaching of an public institution of higher education, located in Brazil contributes to the professional development of mathematics' professors and which the perceptions of those on the instrument of evaluation of effectiveness of their work. It was found that the clarification of the real object of evaluation, how to return the results and the possibility of collective discussion are points that need of attention in order to the process assists the teaching practices and contributes to the professional development of professors.

Resumen

Se investigó en qué medida la Evaluación Institucional de la Docencia de una Institución de Enseñanza Superior, pública, localizada en Brasil contribuye para el desarrollo profesional del profesor de un curso de Matemática y cuáles son las percepciones de aquellos sobre ese instrumento de evaluación de eficacia de su trabajo. Se pudo constatar que el esclarecimiento de los reales objetivos de la evaluación, la forma de devolución de los resultados y la posibilidad de discusión colectiva son puntos que necesitan de atención para que el proceso auxilie la práctica docente y contribuya para el desarrollo profesional de los profesores.

1. Introdução

O ensino superior no Brasil iniciou-se tardiamente se comparado ao dos demais países latino-americanos: os espanhóis fundaram universidades em suas

colônias a partir do século XVI, enquanto no Brasil - Colônia, segundo Olive (2002), esse processo não ocorreu até o início do século XIX.

As primeiras faculdades brasileiras – Medicina, Direito e Politécnica – eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e possuíam uma orientação profissional bastante elitista: (...) *seguiram o modelo das Grandes Escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa* (OLIVE, 2002, p. 32).

De acordo com Anastasiou (2001) o ensino, nas Instituições de Ensino Superior - IES brasileiras seguia o modelo francês-napoleônico, que se caracterizava por uma organização não-universitária, mas profissionalizante, centrado nos cursos/faculdades, visando a formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado.

Segundo Olive (2002), a primeira universidade brasileira foi criada em 1920, através do Decreto nº. 14.343. Posteriormente, no governo Vargas (1930-45), uma série de medidas caracterizaram a educação superior no país, entre as mais notáveis tem-se a criação do *Ministério de Educação e Saúde*, a elaboração do *Estatuto das Universidades Brasileiras*, ao qual determinava que uma universidade poderia ser: *oficial* (federal, estadual ou municipal) ou *livre* (particular); determinou também que essas faculdades deveriam ser ligadas por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica.

Essas mudanças proporcionaram um grande desenvolvimento do Ensino Superior brasileiro. O Estado de São Paulo pleiteava a criação de uma universidade de alto padrão acadêmico-científico. O movimento de criação da universidade foi liderado por Fernando de Azevedo e culminou na criação da Universidade de São Paulo - USP em 1934.

Desde então o Ensino Superior no país passa a ter novas características: de acordo com Masetto (2003), com a criação da USP surge uma nova proposta que perdura até os dias atuais. Nesta proposta de ensino o docente deveria *além de dar aulas, fazer pesquisas, produzir conhecimento, divulgar e discutir com seus pares os estudos feitos [...]* (p.8).

Entretanto, como revelado por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), há muito, a docência tem sido vista de forma restrita, ao ser identificada somente com as atividades que o professor exerce quando está na sala de aula com os alunos.

Percebe-se que o perfil do professor universitário extrapola os limites do conhecimento aprofundado da matéria de sua especialização e a aquisição de habilidades necessárias para conduzir pesquisas, assumindo dimensões mais amplas, que ultrapassam os limites da sala de aula, envolvendo o todo institucional e o espaço fora dele.

Dessa forma, uma reflexão sobre o desenvolvimento profissional do professor e do trabalho docente, passa pela reflexão sobre as condições oferecidas pelas IES, ou seja, pela avaliação dessa instituição. De acordo com Pavan (2005) a avaliação institucional no Brasil data da década de 1960.

Como as Instituições de Ensino Superior têm identidade própria, que necessita ser respeitada, cada uma deveria construir seu modelo de avaliação, a partir de sua

história, contexto e prioridades, além disso, como alertado por Neves (2002), as Universidades Públicas brasileiras por ocuparem posição fundamental no cenário acadêmico nacional apresentam diferenças quanto ao formato institucional, à vocação acadêmica, às demandas e às expectativas profissionais que devem ser levadas em conta.

Contudo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, através do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) estabelece exigências, normas e objetivos para a avaliação interna de cada IES que entram em vigor a partir de 1º de Setembro de 2004. Entre os principais objetivos estão:

(...) aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade. (BRASIL, 2004, p. 7)

E expressa a avaliação institucional como um:

(...) processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social. (BRASIL, 2004, p. 5).

Desta forma pode-se notar que o processo de avaliação interna da instituição pode ter um importante papel na averiguação do ensino e no desenvolvimento da IES, possibilitando identificar fragilidades e sendo um importante instrumento para a tomada de decisão.

A atenção desse estudo, em particular se foca sobre um aspecto isolado da avaliação institucional, a do trabalho docente, apesar de considerarmos como Dias Sobrinho e Ristoff (2000) que:

[...] a avaliação institucional deve procurar estabelecer uma compreensão de forma razoavelmente integrada e articulada do conjunto da universidade, através da compreensão das partes. A compreensão dos aspectos isolados deve se dar no esforço de integração desses elementos com as diversas outras dimensões constitutivas do todo. (p. 106)

Acredita-se que a avaliação institucional docente poderia contribuir para o aperfeiçoamento profissional do professor, se entendida como um instrumento de desenvolvimento humano e social que possibilita o autoconhecimento e sinaliza os acertos e equívocos de suas práticas, favorecendo a motivação e transformação daquelas práticas, ou ainda como asseverado por Pavan (2005):

(...) na medida em que lhe proporcione parâmetros de comparação, contribuindo para que este reflita sobre sua própria prática, melhorando seu desempenho, expandindo seus conhecimentos e capacidades e fundamente propostas efetivas de formação

continuada e profissionalização por parte das instituições de ensino.
(p.12)

Nesse sentido, acredita-se que avaliações institucionais desse tipo tenham caráter pedagógico como colocado por Dias Sobrinho (2005):

[...] A avaliação institucional não é instrumento de medida de atividade de indivíduos isolados, nem de trabalhos descolados de seus meios de produção; não é mecanismo para exposição pública de fragilidades ou ineficiências de profissionais individualizados. A avaliação deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico. Não se trata apenas de conhecer o estado da arte, mas também de construir. (p.61)

Posto isso, este estudo buscou analisar em que medida a Avaliação Institucional da Docência contribuía para o desenvolvimento profissional do professor do Departamento de Matemática Aplicada e quais as percepções desses professores sobre esse instrumento de avaliação de eficácia do trabalho docente.

Sendo assim, nesse momento, considera-se fundamental esclarecer como alguns aspectos da prática docente estão sendo entendidos no presente estudo.

Entende-se desenvolvimento profissional como uma mudança “de dentro para fora”, que envolve a mudança de conceitos e de crenças relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem (GONÇALO, 2002). Logo, o desenvolvimento profissional estaria intimamente ligado com a motivação do docente.

A Motivação é aqui entendida dentro de duas abordagens: “a abordagem psicológica que utiliza vários conceitos como satisfação no trabalho, satisfação ocupacional e satisfação com a vida e a abordagem sociológica que se concentra na socialização e na carreira do professor” (BACHLER, MOREIRA, FARRELL, SWAN, e outros, como citados em MOREIRA, 2005, p.211).

Dessa forma Satisfação, Insatisfação, Investimentos na Carreira e Comprometimento foram alguns dos aspectos investigados para aferir a Motivação.

Moreira (2005) analisou diversas fontes de satisfação no trabalho, tendo-as dividido em três formas de recompensas: a recompensa intrínseca, a extrínseca e a complementar. As recompensas intrínsecas consistiriam inteiramente de avaliações subjetivas feitas com relação ao engajamento no trabalho e seriam visíveis somente à própria pessoa. As recompensas extrínsecas são normalmente associadas aos benefícios relacionados com as funções exercidas pelo indivíduo em uma determinada instituição. E por fim as recompensas complementares que têm uma dimensão objetiva e subjetiva.

O Investimento na Carreira de professor diz respeito aos recursos individuais que são destinados para a preparação e continuidade na profissão, mas que não podem ser recuperados se o professor desiste da carreira (RUSBULT e FARRELL citados em MOREIRA, 2005, p. 224). Moreira (2005) sugere ainda, que esse investimento pode ser constatado por fatores intrínsecos ao trabalho como anos de serviços prestados; ou por fatores extrínsecos ao trabalho realizado, como investimentos na sua moradia e os amigos conquistados no trabalho.

Finalmente, o comprometimento com os alunos se refere aos cuidados com as necessidades daqueles. De acordo com Moreira (2005) essas preocupações podem incentivar os professores a incluir alunos com problemas pessoais em seu planejamento e inserir atividades diferentes em sua prática, motivando os participantes e a si próprio.

Reitera-se novamente que as competências exigidas ao professor universitário ultrapassam o conhecimento especializado do conteúdo e suas habilidades na condução de pesquisas. Apesar de se acreditar que o desenvolvimento profissional do professor resulte também de um aprofundamento do conhecimento sobre si mesmo como pessoa e do seu papel na instituição de ensino e na comunidade, entende-se como Pavan e Fernandes (2006) que não somente das condições pessoais depende o desenvolvimento profissional do professor, mas também da ética e da intencionalidade da instituição na qual ele está inserido.

2. Metodologia

Foi realizada uma pesquisa *descritiva* de natureza *qualitativa* (GIL, 1999) com nove docentes que lecionam para o curso de Matemática do Departamento de Matemática Aplicada, de um Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação localizado em um campus de uma IES pública do interior do Estado de São Paulo, Brasil.

O referido Instituto apresentava, segundo dados obtidos em 2007, 120 docentes contratados, divididos em 14 docentes titulares¹, 25 associados² e um total de 81 professores doutores. No referido departamento são encontradas proporções semelhantes de docentes titulares, associados e doutores.

Balbachevsky (2007) classifica as Instituições Ensino Superior em Regionais, de Mercado e de Pesquisa levando em consideração a proporção de doutores no corpo docente das instituições e a proporção de docentes com tempo integral ou dedicação exclusiva, por esse tipo de classificação fornecer mais informações sobre as condições de trabalho dos docentes do que a classificação em pública ou particular.

As IES de pesquisa seriam aquelas com corpo docente com mais de 50% de doutores e mais de 70% contratados em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva. Portanto, a IES e conseqüentemente o Instituto, campo da pesquisa, pode ser classificada, segundo Balbachevsky (2007) como uma IES de pesquisa.

O quadro de docentes do Departamento de Matemática Aplicada, no segundo semestre de 2008 apresentava 28 docentes, sendo que 12 deles haviam sido contratados há menos de cinco anos. Para esse estudo optou-se por investigar os docentes que possuíssem mais de 5 anos no Instituto por acreditar que esses docentes poderiam ter uma percepção maior do impacto da avaliação institucional em seu desenvolvimento profissional, por terem-na vivenciado nesse período.

Foram enviados mails para os endereços eletrônicos institucionais dos 16 professores que possuíam mais de 5 anos de docência no Instituto e ao

¹ Máxima progressão na carreira docente (MS – 6).

² Professor Livre Docente (MS-5).

coordenador do curso de matemática aplicada e computação científica, disponíveis na homepage do Instituto, explicando os objetivos da pesquisa e com um convite para responder algumas questões sobre formação, perfil profissional, percepções sobre a avaliação institucional da docência e sobre seu trabalho docente.

O convite foi aceito por oito docentes, além do coordenador, o que corresponde a 53% dos docentes do Departamento. Mesmo não tendo cinco anos de experiência docente no Instituto, o coordenador do Curso também foi entrevistado devido ao cargo exercido. Desta forma a amostra de pesquisa pode ser considerada uma *amostragem por acessibilidade*. (GIL, 2006)

Dos nove participantes, um era coordenador do curso, outro era suplente de coordenação do mesmo curso e outro, diretor do Instituto.

A análise dos dados foi realizada com base em quatro temas: satisfação/insatisfação, comprometimento, investimento profissional e fase da carreira, através de *categorização* (BARDIN, 2005) de informações, que possibilitaram comparações nas respostas dos entrevistados.

O Quadro I sintetiza algumas características dos nove participantes que aceitaram participar da pesquisa, que foram agrupados e renomeados de A a I conforme a realização das entrevistas.

Quadro I: Síntese das características dos entrevistados

Participantes	Gênero	Ano de admissão	Graduação	Estágio na Carreira
Docente A	Masculino	1980	Bel. Matemática	Avançado
Docente B	Masculino	1980	Lic. Matemática	Avançado
Docente C	Feminino	2003	Bel. Matemática A	Inicial
Docente D	Masculino	1992	Bel. Matemática	Avançado
Docente E	Masculino	2004	Engenharia Mecânica	Inicial
Docente F	Masculino	1988	Engenharia Elétrica	Avançado
Docente G	Masculino	2002	Bel. Matemática	Intermediário
Docente H	Masculino	1981	Bel. Matemática	Avançado
Docente I	Masculino	2003	Engenharia Elétrica	Inicial

Os professores foram categorizados pelos seus *estágios na carreira*, com base em uma classificação realizada por Moreira (2005): *estágio inicial na carreira* (5 anos de experiência ou menos); *estágio intermediário* (6 a 12 anos de experiência) e *estágio avançado na carreira* (13 anos de experiência ou mais).

A maioria dos docentes participantes dessa pesquisa se encontrava em um *estágio avançado* na carreira, apenas um docente no estágio intermediário e os outros três no estágio inicial.

3. Resultados e discussão

A instituição de ensino superior da qual o Instituto, lócus da pesquisa, faz parte, foi fundada em 1934 através do Decreto Estadual 6283/34, e é a maior instituição superior da América do Sul. É uma universidade pública e gratuita, com acesso aberto a alunos que cursaram o ensino médio na rede pública ou particular, selecionados por sistema de vestibular, e é mantida pelo governo do Estado de São Paulo, Brasil.

O Instituto teve origem³ como *Departamento de Matemática* de uma Escola de Engenharia em 1953. Em 1970, parte dos docentes do *Departamento de Matemática* e de outros departamentos dessa Escola passaram a constituir o *Departamento de Ciências de Computação e Estatística*. E, em 1971, foi criado o Instituto de Ciências Matemáticas, constituído pelos Departamentos de **Matemática** e de **Ciências de Computação e Estatística**, então desvinculados da referida Escola.

Atualmente, a IES é constituída por aproximadamente 56.000 alunos de graduação, 22.000 alunos de pós-graduação⁴, funcionários administrativos e docentes, além de grande contingente de pessoas que utilizam suas bibliotecas, museus, laboratórios e demais serviços.

Em 1992, com a criação da Comissão Permanente de Avaliação (CPA), composta por três membros da Comissão Especial de Regimes de Trabalho (CERT) e três da Comissão de Atividades Acadêmicas (CAA), mais um representante discente, o Conselho Universitário (Co) deliberou⁵ que o mais interessante seria fazer uma avaliação departamental e que inserida nesta auto-avaliação estaria a avaliação individual de cada docente. O grupo entendia que seria muito difícil a Universidade fazer avaliação individual do docente, pois se perderia a perspectiva e o panorama daquele docente que trabalha integrado a um setor que é o Departamento. Portanto, a proposta é que haveria uma avaliação departamental e que a Comissão, composta pelos membros da CERT e da CAA, em sua totalidade, coordenariam os trabalhos dessa avaliação (Resolução nº 4928⁶, de 17 de maio de 2002, publicada no D.O.E. em 22 de maio de 2002).

Ensino, pesquisa e extensão constituem a tríade do ensino superior, sobre a qual deveria se assentar o trabalho do profissional da universidade. De acordo com o Relatório de Gestão da Pró-Reitoria de Graduação (SÃO PAULO, 2007) na atuação docente essas três dimensões se articulam de forma indissociável.

A prática docente é um dos focos da avaliação institucional (avaliação institucional da docência) e tem como finalidade o aperfeiçoamento do ensino, da pesquisa e da extensão desenvolvidos pela Unidade de Ensino. Assim, a avaliação poderia ser considerada um instrumento de aperfeiçoamento e transformação individual e coletiva, pois é o conjunto das ações dos docentes que garantirá o cumprimento das metas institucionais.

³ Informação disponível em: [http://www.\[nome do instituto\].\[nome da instituição\].br/historia.php](http://www.[nome do instituto].[nome da instituição].br/historia.php). [Acessado em 14/10/08].

⁴ Informações disponíveis em: [http://www4.\[nome da instituição\].br/index.php/a-\[nome da instituição\]](http://www4.[nome da instituição].br/index.php/a-[nome da instituição]). [Acessado em: 14/10/08].

⁵ Informativo nº 90 da Associação dos Docentes da [nome da instituição], de 15 de fevereiro de 2001.

Disponível em: [http://www.\[nome da associação\].org.br/noticias/Informativo/90/inf9009.html#Normas](http://www.[nome da associação].org.br/noticias/Informativo/90/inf9009.html#Normas). [Acessado em: 14/10/08].

⁶ Disponível em: [http://www.\[nome da associação\].org.br/direta/rs_4928.htm](http://www.[nome da associação].org.br/direta/rs_4928.htm). [Acessado em: 14/10/08].

No Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, a avaliação institucional

“começou há muito tempo atrás com um grande investimento da [nome da instituição], até mesmo na compra de uma máquina leitora, que custou meio milhão de reais naquela época, e que obrigava os alunos a usarem uma folha especial para responder os questionários.”(Professor A)

Um processo que demanda tamanhos recursos financeiros e humanos necessita de acompanhamento constante a fim de aprimorá-lo. Dessa forma, entende-se ser necessário também conhecer a visão dos docentes sobre esse processo e como eles percebem a sua importância para o desenvolvimento de suas práticas e para o desenvolvimento da instituição de ensino.

A satisfação no trabalho é caracterizada por uma resposta emocional positiva associada à experiência da pessoa na totalidade dos papéis e atividades no trabalho. (STAW, citado em MOREIRA, 2005, p. 215). Entre os aspectos que trazem satisfação, os docentes citaram como principais “dar aulas” e “pesquisar”, como pode ser observado nos extratos que se seguem:

“Desde quando fui contratado aqui na [nome da instituição] há 28 anos, as aulas é a parte do trabalho que mais me agrada, me fascina, e me motiva na busca de novas formas de comunicação, pois a matemática que se ensina na graduação é um assunto bem definido. Mas a forma de comunicação, a motivação é diferente! Em diferentes cursos, busca por exemplos motivadores e isso tudo me agrada muito. As aulas são o que mais me agrada, somos contratados para isso.” (Professor A).

“Eu gosto da graduação, é o início de tudo dentro da universidade, e me motiva dar aulas. Gosto do contato com os alunos; é uma oportunidade de passar o conhecimento para os alunos e aprender também. E também gosto de pesquisa, ultimamente estou motivada com as pesquisas aplicadas com maiores impactos sociais, dentro da minha área. Gosto do que a [nome da instituição] me oferece, dessas facetas de poder dar aulas e de fazer pesquisa.” (Professora C).

“Gosto de ser professor e gosto também da pesquisa e das orientações.” (Professor H)

“A Pesquisa científica é com certeza o que mais me traz satisfação, essa atividade me dá o maior prazer” (Professor G).

Desta forma percebe-se que para os docentes entrevistados, a satisfação está atrelada a esses dois pilares – ensino e pesquisa, reconhecendo a prática docente como fator de satisfação profissional. Porém, na universidade, segundo um dos docentes entrevistado, existe uma valorização maior da pesquisa científica, o que pode refletir na satisfação e na dedicação do docente, como é visto no extrato a seguir:

“Isso é uma coisa que deve ser bem esclarecida: quando uma pessoa é contratada numa instituição pública é contratada para dar aulas, todas as outras atividades como pesquisa, ensino na pós-graduação, cultura e extensão são atividades que são secundárias, pois não são elas que provocam a abertura para uma nova vaga para um professor ser contratado. Três pilares ensino, pesquisa e extensão, com a atividade de professor como a mais importante.” (Professor A).

Esse extrato parece revelar a necessidade, na visão do professor, da retomada de alguns aspectos da prática docente, uma revalorização do ensino na

universidade. Uma avaliação institucional que deixe claro quão importante o ensino é importante para a Instituição, não apenas com discurso, pode ser fundamental para esse processo.

A insatisfação no trabalho é caracterizada por uma resposta emocional negativa resultante da avaliação no trabalho como ignorar, frustrar ou negar os valores do trabalho (LOCKE, como citado em MOREIRA, 2005, p. 217). Neste estudo, os docentes afirmaram que a parte burocrática do trabalho docente é o principal problema e interfere diretamente na insatisfação, como pode ser observado nos recortes a seguir:

“Não tenho. Eu realmente sou muito contente com meu trabalho, não há nada no meu dia a dia que me desagrade. Se alguém declarar que as aulas é a parte que desagrada, acabou entrando no emprego errado. Existem algumas coisas que não chegam a serem desagradáveis, mas são problemáticas. A parte administrativa e burocrática, decorrentes, sobretudo, das exigências que necessitam de uma formação específica, como ser advogado ou economista, que nós não temos.” (Professor A).

“Sempre tem insatisfações, como brigas por pequenas coisas, o ciúme, as dificuldades burocráticas, são empecilhos pequenos na verdade, mas que trazem muita dor de cabeça.” (Professor B).

“A quantidade de trabalhos burocráticos, que poderiam ser feitos por outras pessoas e não pelos docentes, como por exemplo, os relatórios, que tomam tempo de ensino, pesquisa e outras atividades.” (Professor D).

“Corrigir provas, burocracias demais, mas que não tem jeito de fugir, como comissões demais, que tomam tempo do pesquisador e do professor.” (Professor E).

Percebe-se então que os aspectos de insatisfação estão relacionados à fatores extrínsecos ao trabalho. Porém para alguns docentes, outros aspectos estão ligados à insatisfação, como o “descaso dos alunos”, que são aspectos de não-satisfação, e, portanto intrínsecos ao trabalho, como constatado no recorte a seguir:

“Um pouco é a burocracia, que demanda muito tempo. Às vezes temos que preencher o mesmo papel dez vezes, e devia ser mais centralizado, é um fluxo de papéis desnecessário. Também o descaso dos alunos. A gente tenta fazer muitas coisas para tentar motivá-los e eles não ligam. Eles acham que o conteúdo não serve para nada” (Professora D).

Alguns docentes afirmaram existir uma grande dificuldade em motivar os alunos na sala de aula, o que certamente influencia no aprendizado e no desenvolvimento das aulas:

“Os resultados que os docentes estudam e publicam ficam muito distantes do conhecimento dos alunos da graduação, e alguns docentes sentem dificuldades nessa parte. Eu tive sorte com meu doutorado que não se distancia da graduação, posso comunicar meu trabalho de pesquisa aos alunos, com algumas omissões, levar a eles o prazer da pesquisa. Por isso que às vezes acontece o fenômeno de alguns docentes ficarem um pouco distante da graduação pela dificuldade de se comunicar, e, por isso os docentes sentem mais atração de dar aulas para o doutorado do que para a graduação, por falar uma língua muito semelhante [a dos doutorandos]. Isto conseguimos entender, mas não devemos aceitar, o

pesquisador é contratado primeiramente para dar aulas, a vaga aberta na universidade é para a docência.” (Professor A)

Quando questionados sobre o Investimento na Carreira, os docentes citaram investimentos na pesquisa científica e argumentaram que esses foram alicerçados em: estudos, participação em congressos, atualização através de livros e revistas, contato com pesquisadores de todo o mundo, etc. Posteriormente quando indagados sobre os investimentos que faziam para a sua atividade docente, alguns professores afirmaram investir também nesse aspecto, como se observa:

“Invisto fazendo cursos, participando de congressos, me atualizando sobre os temas de pesquisas mais atuais. Na docência invisto em preparação de aulas.”(Professor D).

“Muito, sempre fazendo, tendo contato com professores estrangeiros ou de outras unidades, me mantendo atualizado com as pesquisas participando de congressos e sempre lendo os últimos números dos melhores periódicos. O segundo ponto, o primeiro ponto é a pesquisa e o segundo é a docência, sou muito satisfeito e sempre procuro livros mais atuais, aplicações novas para motivar os alunos.” (Professor F).

“Na docência sempre invisto, nunca uma aula é a mesma que a anterior, e isso gera uma interação muito grande com a classe. Preparo transparências adicionais, pois naturalmente sou mais clássico: giz e lousa” (Professor H).

Todavia, os docentes não citaram as formas pelas quais investem de fato na carreira de docentes. Contudo, como pode ser observado nos extratos a seguir, alguns reconhecem essa necessidade de uma forma geral para todos os docentes do Instituto e manifestam interesse por ações que contribuam para a compreensão e mudança das práticas pedagógicas universitárias, citando inclusive uma ação da Pró-reitoria de Graduação da Instituição:

“Procuro me atualizar, procuro participar de cursos. Em pesquisa é fácil, pois a gente é cobrada por isso. Quanto à docência, procuro fazer leituras, na questão de relacionamento professor-aluno procuro participar de workshops, mas não tem sido fácil. A gente tem um tempo muito curto e até acho que deveria estar fazendo aquele curso que a [nome da instituição]⁷ está oferecendo, mas é em Ribeirão⁸, mas é difícil, e não fui por falta de tempo, se o curso for realizado no [nome do instituto], e acho que é essa a tendência, com certeza vou participar.” (Professora C).

“Tem que investir sempre. Invisto fazendo pesquisa. Bom, e pretendo investir mais na área didática, que é uma falha de todos os professores daqui. Pretendo fazer o curso [Curso de Pedagogia Universitária] e tem mais professores que vão fazer quando for aqui.” (Professor E).

O curso a que os docentes entrevistados se referem foi elaborado após a organização de dois Seminários sobre o tema, realizados no ano de 2006 e é uma ação efetiva da Pró-Reitoria de Graduação, na busca de um melhor desenvolvimento da docência no ensino superior. A universidade, reconhecendo a desvalorização da docência principalmente em nível de graduação, tem envidado esforços como o fornecimento de uma lista de elementos para repensar a avaliação

⁷ A Instituição, por meio da sua Pró-Reitoria de Graduação, vinha oferecendo desde 2007 um Curso de Pedagogia Universitária em alguns de seus campi para professores e coordenadores de curso que desejassem participar.

⁸ Ribeirão Preto, cidade a 116 km de São Carlos.

do trabalho docente com o objetivo de valorizar a atuação nas atividades de ensino da graduação, pois como constatado na fala da Professora C, a cobrança do Departamento, da Instituição é na atividade de pesquisa.

Nenhum outro entrevistado manifestou ter participado ou estar participando do referido Curso, não sabemos se por não estarem participando ou se por não associarem esse tipo de participação como investimento na carreira de professor.

O comprometimento dos docentes com os alunos pode ser observado nos extratos a seguir:

“Me considero [comprometido com a aprendizagem], pois o que me importa não é se o aluno passa ou não, se tira média cinco ou não, me interessa saber se o aluno sai do curso sabendo o mínimo necessário para continuar na carreira. Quando um aluno [está] na aula só para tirar nota, me deixa entristecido, pois ele não tem interesse em aprender.” (Professor D).

“Sempre cobrando eles, com provas que exigem o máximo do conhecimento deles, listas de exercícios que auxiliam no aprendizado. Me preocupo se o aluno tirou nota baixa, se faltou à prova, eu tento fazer o possível pra recuperá-lo” (Professor F).

Os docentes participantes do estudo relacionam mais o comprometimento com a aprendizagem dos alunos com o processo de preparação das aulas, ou ao fato de buscar novas técnicas de exposição. Isso talvez decorra de uma idéia, que persiste historicamente segundo Anastasiou (2004), de que ensinar, era apresentar ou explicar o conteúdo por meio de uma exposição clara, o que a grande maioria dos docentes procura fazer com a máxima habilidade de que dispõe. Daí a busca por técnicas de exposição ou oratória, como sendo o elemento essencial para a competência docente.

Entrementes um dos entrevistados afirmou que procura experiências novas que facilitem ou promovam a aprendizagem dos alunos, não se limitando a técnicas de exposição. No caso específico citado pelo docente, houve uma melhoria no desempenho acadêmico dos alunos:

“Uma outra experiência que fiz no semestre passado foi de estudos dirigidos. Aproveitei que tinha um monitor PAE⁹ na disciplina e em um horário extra-classe semanal, os alunos iam participar desses estudos que constavam de um estudo com um exercício ao final. Os alunos poderiam ganhar até um ponto na média no fim do semestre e foi uma atividade muito boa voltando na filosofia de estudar com calma e não na véspera da prova. O aprendizado foi efetivo, porém não é muito fácil fazer isso. Se não tivesse o monitor PAE, não conseguiria.” (Professora C).

Os docentes entrevistados entendem que o processo de avaliação institucional da docência é necessário e fundamental, podendo levar os docentes do Instituto a um melhor desenvolvimento da suas práticas, reconhecendo que atualmente os docentes são cobrados apenas pela pesquisa. Os docentes afirmaram também que desconhecem o processo de análise e divulgação dos resultados dessas avaliações, conforme revelam os extratos a seguir:

⁹ Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. Nesse programa um aluno de mestrado ou doutorado da Instituição faz estágio supervisionado em docência em alguma disciplina de graduação com acompanhamento do professor responsável pela mesma.

“Avaliação sempre é boa. Os brasileiros não gostam de avaliação, sempre criticam ou fazem mal feitas. Se não servir para punir alguém, que pelo menos sirva para corrigir os erros. Sempre defendi que a parte didática deve ser cobrada e não só a pesquisa, está na hora de avaliarmos melhor a parte didática” (Professor B).

“Avaliação é sempre importante, mas temos que estruturar um pouco melhor o que fazer com as respostas. Não adianta nada o aluno fazer avaliação e ela ficar parada, temos que pensar numa estratégia para que essa avaliação seja verdadeira. Mas ainda vai demorar um tempo para que ela seja efetiva” (Professora C).

“Do jeito que é feita [a avaliação institucional] atualmente não serve para muita coisa. Primeiro porque os alunos, quando fazem, fazem para falar mal de algum professor e os alunos que poderiam fazer uma avaliação justa do curso e do professor não têm interesse em fazê-la. É um processo importante, mas teria que ser desenvolvido algum mecanismo para que somente as pessoas realmente interessadas, que participam das aulas, que apresentem condições para avaliar, fizessem a avaliação e sem que seja por obrigação.” (Professor D).

Observou-se que todos os professores participantes afirmavam dar importância para o processo de avaliação de seu trabalho, relevando a importância da avaliação da docência, porém a forma como é feita a análise e a divulgação dos resultados ainda necessitam ser melhoradas, como relatados pelos extratos anteriores e os a seguir.

“O grande problema que eu vejo é que a universidade, com boa intenção de ouvir os estudantes para a melhoria da qualidade do ensino, coletou muitos dados e não sabe o que fazer com eles. Isso cria uma ilusão de que estamos avaliando alguma coisa. Sempre que é feito um processo de coleta de dados é necessário ter profissionais para a elaboração do questionário, que não pode ter quaisquer questões, e também ter determinado como fazer a análise dos dados” (Professor A).

Os docentes afirmaram que nunca receberam uma explicação dos objetivos, ou sobre como é realizado o processo ou por quem são analisados os dados da avaliação institucional do Instituto. Afirmaram que os questionários são entregues através de seus escaninhos.

Os docentes com maior tempo no Instituto afirmaram que o processo se tornou automático. Ou seja, a avaliação que se faz presente no Instituto, como afirmado pelo Professor A, é ilusória, não sensibiliza, nem promove mudanças para o corpo docente e nem docente.

“Recebi, mas ainda não olhei a avaliação. Antigamente a gente recebia a avaliação por completo, atualmente só recebe alguma informação por recado ou coisa assim. Depois que termina a disciplina recebo os resultados. Nunca usei os resultados porque quando recebo alguma crítica, ela não é construtiva.” (Professor D).

“Os objetivos, se chegou até mim alguma vez eu não dei conta, provavelmente isso deve ter sido passado, talvez como e-mail ou formulário e eu respondi sem perceber” (Professor H).

Os docentes afirmaram que nem sempre recebem os resultados da avaliação institucional, e quando recebem é tardio, algumas vezes um ano após terem

lecionado a disciplina. Isso que pode estar indicando uma falha no retorno das avaliações aos professores.

Todavia infere-se, que mais preocupante é a forma como são apresentados os resultados, que pode estar sendo pouco eficaz ou de certa forma confusa, sem um parecer específico dos problemas ou dos pontos mais problemáticos, como ilustrado no recorte a seguir:

“Sempre acompanhava as avaliações, porque minha aula era interrompida. Depois que os dados eram coletados, recebíamos de volta uma nota sobre as atividades. Uma nota era para o professor, uma para o instituto e uma para a universidade. Nunca recebi um parecer da pró-reitoria. Talvez seja porque nunca recebi notas baixas, e, não sei se buscam apenas os professores com notas baixas para resolver esses problemas pontuais.” (Professor A).

Os professores que afirmaram comunicar-se com os demais colegas sobre os resultados da avaliação institucional da docência afirmaram que essas conversas aconteciam informalmente, o que pode ser considerado um obstáculo à reflexão coletiva e sistematizada. E afirmaram que raramente utilizaram os resultados na prática de sala de aula.

Portanto, observou-se que no Instituto pesquisado há um descompasso entre o que provavelmente é a intencionalidade da realização da Avaliação Institucional da Docência e o que de fato ocorre durante os processos de aplicação e análise desta. Parece que esses processos se tornaram um “habitus” que não contribui nem para o desenvolvimento profissional dos professores e nem para a reflexão sobre suas práticas.

Contudo, a visão de ensino do Instituto pode estar mudando. As realizações da universidade como o Curso de Pedagogia Universitária, a elaboração de workshops de graduação que discutem questões sobre a docência, o aprendizado dos alunos e as condições de ensino são pontos que indicam uma preocupação maior com o ensino dentro da Universidade. Porém, o processo de avaliação ainda necessita ser aperfeiçoado.

Um fator que pode desencadear uma mudança no processo de avaliação institucional do Instituto foi a criação de comissões para cada curso, segundo informações da secretaria de graduação e dos docentes, denominadas de COC. Essas comissões são formadas pelo coordenador de cada curso, o suplente de coordenação, três professores e um aluno que passarão a administrar o processo de avaliação da prática docente.

Com relação ao curso de Matemática Aplicada e Computação Científica, a COC pretende eleger um tutor para cada uma das turmas a fim de diminuir a distância dos alunos com a coordenação:

“A COC irá se reunir uma vez por mês para discutir os problemas do curso. Uma semana antes dessa reunião o tutor vai à sala de aula perguntar os problemas aos alunos e depois será discutido na reunião. Isso sim é avaliação de forma continuada, assim conseguimos melhorar alguns pontos. Fazer avaliação depois que os alunos trancaram a disciplina não adianta. Se for mensal, os resultados podem ser mais rápidos.” (Professor E).

Esse novo processo vai ao encontro do pregado por Dias Sobrinho (como citado por PAVAN e FERNANDES, 2006, p. 153) quando ele afirma que a avaliação institucional não deve se restringir a descrever resultados obtidos, mas, procurar “melhorar o processo enquanto ele se desenvolve, agindo sobre cada uma das etapas”.

4. Considerações finais

Os dados obtidos evidenciaram que os professores universitários do Departamento de Matemática Aplicada e Computação Científica eram comprometidos com a docência no Ensino Superior, e consideraram que lecionar apresenta sua quota de importância no desenvolvimento do Instituto.

Os professores expressaram também, a intenção em melhorar ou modificar suas práticas na busca do melhor aprendizado dos alunos, porém esse comprometimento não acontecia em virtude dos possíveis resultados das avaliações, o que parece indicar que eles se sentiam motivados a lecionar independentemente da avaliação institucional da docência.

Na verdade, observou-se uma descrença dos professores para com tal avaliação, que, acredita-se, seja devida à percepção que os participantes têm de que são cobrados da Instituição apenas pela pesquisa científica que produzem:

“A nossa principal atividade é a formação de alunos. A sociedade olha para a universidade pelos profissionais que formamos. No entanto, cada professor internamente é cobrado pela pesquisa, somente pela pesquisa, não tem nenhuma importância se você dá o curso com boa vontade ou não. Existem algumas tentativas de melhorar a qualidade do ensino, mas isso é referente a cada professor, e como somos cobrados somente pela pesquisa, eu vejo os colegas com desinteresse pela formação dos alunos. Mas não sei se isso vai mudar com um questionário.” (Professor H, *grifos nossos*).

Deve-se pensar em uma avaliação institucional que faça a mediação do processo de aprendizagem, através de uma iteração entre docentes e alunos. Embasados nessas considerações poder-se-ia pensar em questões que avaliassem de forma mais abrangente o corpo docente e discente. A avaliação deveria compreender questões que confrontassem dados como: a presença dos alunos nas aulas, o desempenho acadêmico, e o desenvolvimento do conteúdo e das aulas.

Para que essas necessidades sejam atendidas, considera-se fundamental um processo de avaliação individual, para que cada aluno expresse suas opiniões¹⁰ e para que o resultado possa ser mais claro e amplo como revelado por um dos docentes:

“Eu acho que [a avaliação institucional] deveria ser da seguinte maneira: não obrigatória, e que apenas os alunos que mais freqüentassem as aulas pudessem responder, e de forma que se filtrasse alguma desavença por conta de uma nota ou coisa assim. Deveria ser individual, para constatar de acordo com a avaliação, algum aluno que esteja destoando dos demais, e analisar a média das respostas e descartar os extremos; comparado com a freqüência e com o desempenho dos alunos.” (Professor D).

¹⁰ Atualmente os alunos fazem a avaliação das disciplinas por meio de um questionário respondido coletivamente, o que gera muitas discussões entre eles e acaba prevalecendo a opinião do grupo que “grita” mais alto.

Sendo assim, constatou-se que a Avaliação Institucional da Docência que acontece no Instituto pesquisado não vinha desempenhando seu papel para o desenvolvimento profissional daqueles docentes, na medida em que ela não era retornada para os professores e não havia uma discussão sobre os resultados obtidos a fim de que pudesse potencializar reflexões que favorecessem a transformação das práticas docentes, buscando assim, o aperfeiçoamento daquelas.

Além disso, os dados parecem evidenciar que o Instituto possuía uma visão de avaliação voltada para o cumprimento de exigências legais. Acredita-se que para que a Avaliação Institucional da Docência pudesse atingir plenamente seus objetivos, o retorno para os docentes deveria ocorrer concomitantemente com a prática analisada e os resultados deveriam ser discutidos com coordenadores ou responsáveis pela instituição, bem como entre os próprios docentes, com vistas a contribuir para o desenvolvimento profissional dos mesmos, como parece ser a tendência revelada pelo Professor E.

A necessidade de um melhor esclarecimento dos reais objetivos da avaliação, a exposição dos resultados e a possibilidade de discussão pelos docentes para que seja possível apontar acertos e assim diminuir erros posteriores, são pontos que necessitam de atenção e certamente conferirão um caráter mais sério e fundamental para o progresso do ensino, contribuindo para o rompimento do “habitus” instalado e retomando seu objetivo transformador.

Bibliografía

- Anastasiou L.G.C. (2001): *Temas e Textos da Educação Superior*. Papyrus, Campinas.Brasil.
- Anastasiou L.G.C (2004): *Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de Ensino*. En: L.G.C Anastasiou, L. P. Alves (orgs.) *Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula*. UNIVILLE, Joinville.
- Balachevsky E. (2007): *Carreira e contexto institucional no sistema de ensino superior brasileiro*. *Sociologias* 9 (17), 158-188.
- Bardin L. (2005): *Análise de Conteúdo*. Edições 70, São Paulo. Brasil.
- Benedito V., Ferrer V.e Ferreres V. (1995): *La formación universitaria a debate*. Publicaciones Universitat de Barcelona, Barcelona.España.
- Dias Sobrinho J, Ristoff D. I. (2000): *Universidade desconstruída*. Insular, Florianópolis. Brasil.
- Dias Sobrinho J. (2005): *Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa a experiência da Unicamp*. En: N. C. Balzan, J. Dias Sobrinho (Orgs.) *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. Cortez, São Paulo.
- Gil C. (1999): *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas, São Paulo.Brasil.
- Gonçalo G. S. (2002): *A avaliação do desempenho docente*. Texto Editora, Lisboa.Portugal.
- Masetto T. (2003): *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. Summus, São Paulo.Brasil.
- Ministério da Educação/Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior do Brasil (país) (2004): *SINAES – orientações gerais para o roteiro de auto-avaliação das instituições*. INEP, Brasília

- Moreira H. (2005): *A motivação e o comprometimento do professor na perspectiva do trabalhador docente*. Periódico do Mestrado em Educação UCD 19, 209-232.
- Neves E. B. (2002): *A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil* En: Soares M. S. A. (Org.) *A Educação Superior no Brasil*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília.
- Olive C. (2002): *Histórico da educação superior no Brasil*. En: M. S. A. Soares (Org.) *A Educação Superior no Brasil*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília. Brasil.
- Pavan M. M. (2005): *A influência da Avaliação Institucional no desenvolvimento profissional do professor*. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto.
- Pavan M., Fernandes M. (2006): *Avaliação institucional e desenvolvimento profissional do professor do ensino superior*. En: Fernandes M., Costa A. , Sicca N. (Orgs.). *Currículo, história e poder*, 149-165. Insular, Florianópolis.
- Pró-Reitoria de Graduação da Universidade São Paulo (Estado) (2007): *Relatório de Gestão do Biênio 2006-2007*. Pró-Reitoria de Graduação da USP, São Paulo. http://naeg.prg.usp.br/siteprg/prg/relatorio_bienio_prg_2006_2007.pdf.

Miriam C. Utsumi. Licenciada em Matemática e doutora em Educação Matemática pela UNICAMP. Docente do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade São Paulo – USP, São Carlos/SP, Brasil. Orienta e realiza pesquisas sobre currículo, formação de professores e práticas curriculares. mutsumi@icmc.usp.br

Guilherme Henrique Pimentel. Licenciado em Matemática pela USP. Professor da rede estadual de ensino de Araraquara/SP, Brasil. Recebeu Bolsa de Iniciação Científica do Programa Ensinar com Pesquisa da Pró-Reitoria de Graduação da USP