

**"CONHECER PARA APRIMORAR"
UMA BREVE INCURSÃO NOS RESULTADOS OBTIDOS
ATRAVÉS DO QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR
PROFESSORES E ALUNOS**

Comissão de Avaliação Institucional*

Consultados por colegas sobre a melhor forma de se trabalhar os resultados dos questionários aplicados em novembro junto ao corpo docente e discente de nossa Universidade, os membros da Comissão de Avaliação Institucional se dispuseram a redigir um texto que pudesse facilitar, de alguma forma, a exploração dos dados obtidos. Considerando a maior parte das questões que lhes têm sido apresentadas, optaram por redigi-lo de forma tal que viessem a respondê-las de modo mais direto. Surge, assim, um texto que contém as perguntas mais frequentes sobre os resultados obtidos e as respostas que os Membros da Comissão consideram poder, de alguma forma, facilitar o trabalho de Diretores de Unidades, Coordenadores de Cursos e de Departamentos, e Professores nas atividades de análise e discussão dos dados coletados.

A Comissão considera relevante, porém, ressaltar as seguintes considerações iniciais:

1. Esta é a primeira avaliação ampla sobre um segmento da Universidade. Algumas Unidades já estão habituadas ao processo avaliativo e desenvolveram seu próprio instrumento de avaliação. Para outras, esta é a primeira vez que isto ocorre nos últimos anos. Assim, deve-se levar em consideração que estamos caminhando rumo a uma cultura de avaliação.
2. Não se pretende que os tópicos que se seguem venham a esgotar o conjunto de questões já levantadas ou a serem levantadas, quer em

(*) Professores: Newton César Balzap, Jairo de Araújo Lopes, Mara Regina Lemes De Sordi

nível individual, quer em nível de grupos de trabalho - professores de um determinado departamento, coordenadores de cursos, professores e grupos representativos dos alunos.

3. Não se pretende, tampouco, que as respostas apresentadas pela Comissão sejam entendidas como completas e definitivas. As mesmas devem ser objeto de leituras e discussões, de maneira a ampliá-las ou, eventualmente, contestá-las, a partir das experiências individuais e/ou grupais.
4. A análise por indicadores, se, por um lado, pode se constituir como atividade relevante para uma fase inicial de trabalho com os dados, por outro lado, não é suficiente. Já se observa, aliás, por parte de Coordenadores de Cursos, a procura de dados por itens referentes a cada um dos indicadores. É necessário, de fato, irmos aos detalhes que somente as respostas dadas aos 41 itens - principalmente aos 24 que se referem aos indicadores específicos das disciplinas - podem fornecer. No entanto, é preciso informar que a Comissão optou por aguardar a solicitação desses dados pelas Coordenações de Cursos. Esta opção se deve ao fato de as respostas por itens implicarem um volume enorme de dados a ser extraído dos disquetes e, conseqüentemente, uma grande quantidade de páginas xerocopiadas. Serão providenciadas, portanto, em função do interesse que os dados já fornecidos vierem a despertar nos Cursos e Unidades.
5. A fim de evitar a dispersão de informações, optou-se, ao redigir o presente documento, em tomar como referência dois indicadores constantes da Parte I do questionário - Planejamento das atividades de ensino e Avaliação do ensino/aprendizagem -, e um indicador da Parte II - Proposta didático-pedagógica do curso. Este fato não impediu que fossem feitas considerações acerca dos demais itens quando necessário.

Vejamos, então, algumas das perguntas mais freqüentes e as respostas que nos pareceram adequadas nesta etapa preliminar de análise.

O instrumento avaliativo aplicado é eficiente?

Embora o instrumento tenha sido elaborado levando em consideração os indicadores obtidos nas reuniões com as Unidades e tenha sido testado e corrigido posteriormente, ele apresenta algumas falhas, como pôde ser percebido no momento de aplicá-lo, tendo em vista as especificidades dos cursos da PUC-Campinas. Por outro lado, entendemos que não existe instrumento avaliativo que possa ser considerado completo ou perfeito, porém todos eles têm algo a nos dizer. Desconsiderá-lo, simplesmente, significaria desconsiderar também a participação dos que os responderam seriamente, ou seja, a maioria dos docentes e estudantes.

Qual a utilidade desses dados, isto é, dos dados quantitativos que foram colocados à nossa disposição?

Sua utilidade depende do tratamento que dermos a eles. Se fizermos uma *leitura fechada, linear*, não terão utilidade alguma. De fato, se nos limitarmos a observar que atribuímos, por exemplo, média 4,86 a um determinado indicador e que nossos alunos atribuíram 4,56 ao mesmo indicador, os resultados terão sido extremamente pobres. Se nos dispusermos a estabelecer uma série de relacionamentos - entre as médias atribuídas por nós e pelos alunos a um determinado indicador; entre as médias que os docentes e alunos deram ao mesmo indicador, tomando como referência uma determinada disciplina; as médias atribuídas ao curso em que ela é ministrada; as médias registradas na área de conhecimento ao qual o curso pertence e as médias alcançadas em nível de Universidade - o trabalho se torna mais rico e dinâmico, tornando possível *descobrir* uma série de informações importantes. Inevitavelmente, surgem interrogações: até que ponto a média atribuída à minha disciplina no indicador *planejamento de atividades de ensino*, por exemplo, diverge da média atribuída ao mesmo indicador no Curso em que ela é ministrada? Há divergências acentuadas entre as médias que nós atribuímos ao planejamento das atividades de ensino e as médias que nossos alunos atribuíram?

A utilidade dos dados apresentados será tão maior quanto mais os considerarmos **como parte de um processo** e não como produto final.

Os dados serão muito úteis se, a partir deles, pudermos ampliar nosso próprio leque de questionamentos, de modo a levantarmos mais e mais indagações sobre nosso próprio trabalho enquanto professores universitários neste final de século, inseridos numa proposta de uma formação profissional, na qual representamos uma parte do todo. Todo, no entanto, influenciado por nossa disposição pessoal de aperfeiçoamento constante.

Como trabalhar com os dados em nossas Unidades, Cursos e Disciplinas?

É importante enfatizar, mais uma vez, parte da resposta dada anteriormente: estabelecendo o máximo de relações possíveis - entre dados atribuídos pelo docente ao seu próprio desempenho e os dados que lhes foram atribuídos por seus alunos; entre esses dados e aqueles referentes a outras disciplinas num mesmo indicador; entre disciplinas e departamentos, entre departamentos e cursos, áreas de conhecimentos e a PUC-Campinas, de modo geral.

É necessário observar *como se comportam as médias* em relação a disciplinas de diferentes tipos: *disciplinas de serviço* - isto é, oferecidas por uma Unidade a um ou mais cursos de outras Unidades - , disciplinas básicas e disciplinas profissionalizantes.

Parece-nos que a melhor forma de trabalhar esses dados consistiria em discuti-los em grupos, após leituras individuais, realizadas de modo reflexivo e crítico - um verdadeiro esforço de auto-conhecimento, momento de introspecção e tomada de posição.

Um ponto de partida pode ser a verificação da média de cada um dos indicadores. É bom lembrar que, como a pontuação atribuída foi de 1 a 5, a média dos valores é 3. Daí, poderão ser feitos os seguintes questionamentos: Qual foi a média obtida no processamento das pontuações dos alunos e dos professores em cada um dos indicadores? A diferença entre as médias dos dois grupos é significativa? Quais foram as disciplinas ou itens que fizeram com que a média não fosse mais alta? Que fatos poderiam justificar esta ou aquela pontuação? Que procedimentos deverão ser tomados a partir dessa leitura para o aprimoramento dos fatores cujo ajuste implicaria melhor qualidade de ensino?

Não se espera, de modo algum, que os dados obtidos na avaliação sirvam para compor um “ranking” de professores ou para revelar se este é melhor que aquele. Tal atitude seria de uma pobreza extrema diante dos objetivos da avaliação. Assim, a discussão dos grupos após leituras individuais dos dados é um momento importante do processo.

À medida em que os dados por indicadores forem despertando o interesse pelo aprofundamento das interpretações, às Coordenações de Cursos poderão solicitar à Comissão a remessa de dados por itens, de modo a permitir captar detalhes que as informações por indicadores não propiciam. (No entanto, é importante ter presente as considerações apresentadas no início do presente trabalho: o fornecimento de respostas por itens demanda um volume muito grande de páginas e, portanto, tempo disponível. Basta dizer que, para o atendimento a apenas um dos cursos, foram impressas 91 páginas).

Onde aparecem os pontos críticos, de modo geral?

Numa primeira análise dos dados, considerando as médias de professores e alunos da PUC-Campinas e das três grandes Áreas, a menor delas é relativa ao indicador *trabalho do professor em sala de aula e laboratório*. É evidente que este indicador, muitas vezes, está relacionado aos indicadores gerais sobre o curso que constituem a Parte II do instrumento. No entanto, os itens que compõem tal indicador se referem a aspectos didático-pedagógicos como, por exemplo, dinâmica de aula, relação teoria-prática, incentivo à autonomia intelectual do aluno, estímulo à leitura, etc.. Embora não esteja explícito, pode-se dizer que eles estão relacionados a pontos críticos que se situam, principalmente, nas *atividades de planejamento e avaliação*.

Planejamento implica atitude, atitude de professor planejador, em se tratando de Instituição de Ensino. Ora, a aquisição dessa atitude e o desejo de pô-la em prática têm enorme significado para o trabalho em sala de aula e laboratório, assim como para todas as demais atividades previstas no desempenho docente. Essas considerações nos levam a sugerir um retorno ao artigo sobre planejamento publicado em **Série Acadêmica**, Nº 10. Vamos recordar: se eu não atribuo significado à minha disciplina, se não a vejo como parte integrante de um curso que conduz a uma determinada profissão, se não percebo as possibilidades de integrá-la às demais disciplinas de um mesmo semestre, se desconheço

o significado de aprendizagens obtidas em disciplinas anteriores, todo o restante do universo de minhas atividades docentes acaba sendo comprometido.

O mesmo se dá em relação à *Avaliação*. Embora os escores atribuídos pelos alunos à Universidade como um todo, por áreas de conhecimento, por Unidades e por cursos nem sempre surjam em último lugar entre os diferentes indicadores e embora esses escores se situem, em geral, entre 3,0 e 4,0, a atenção dada a este indicador - *Avaliação* - merece cuidado especial. Frequentemente, a avaliação é apenas a ponta de um *iceberg*, aparentemente o ponto crítico que, na verdade, esconde os demais: a ausência de coerência entre os objetivos que me proponho a atingir e os critérios de que me utilizo para avaliar meus alunos; as formas de que me utilizo para transmitir e construir conhecimentos junto aos meus alunos e as maneiras como os avalio, denotando um juízo de valor que anuncia a concepção de qualidade de ensino superior que orienta a organização de meu trabalho docente. Permite antever o grau de autonomia intelectual que desejo que o estudante conquiste e, obviamente, deixa claro quais as competências que pretendo imprimir nos futuros egressos de minhas disciplinas.

Como explorar de modo satisfatório as respostas fornecidas pelos dois grupos, professores e alunos?

Concentrando a atenção, principalmente, sobre os casos mais gritantes, isto é, sobre os indicadores em que as disparidades entre os escores atribuídos por ambos os grupos diferem acentuadamente. Por exemplo: o professor atribuiu - ou, os professores atribuíram - 5,0, isto é, a *nota máxima* a um determinado indicador e os alunos atribuíram 2,0, 2,5 ou 3,0.

Uma série de perguntas emergem a partir daí: teríamos sido mais condescendentes que os estudantes? Qual o significado de os estudantes terem atribuído maiores pontuações que os professores exatamente no indicador que se refere a eles próprios, isto é, às suas *atitudes enquanto alunos*? A mesma questão pode ser levantada em relação aos docentes: por que teríamos nos atribuído altas pontuações, sempre mais elevadas que as dos estudantes, no indicador que se refere a *atitudes e comportamentos do professor*?

Há um detalhe, porém, que talvez mereça certa atenção: em nenhum caso, os estudantes atribuíram a pontuação máxima -5,0 - no indicador referente a eles próprios enquanto alunos. Nos casos em que foi atingido 5,0, o fato resultou de nota dada a eles pelos docentes e não por eles próprios. Esta constatação não se confirma em relação à pontuação atribuída por nós, docentes, em relação ao indicador que diz respeito às nossas atitudes e comportamentos. Neste caso, o escore máximo - 5,0 - foi auto-atribuído com certa frequência. Devemos nos culpar por causa dessas divergências? Devemos concluir, a priori, que simplesmente nos achamos bons demais? Claro que não, que não é por esses caminhos que as discussões devem se realizar. O importante é lembrar que a avaliação é um fenômeno complexo, no qual cada envolvido escolhe seus referentes (padrões) para estabelecer sua apreciação. A realidade vista por ângulos aparentemente distintos permite-nos uma aproximação mais fiel da verdade. São visões complementares que nos convidam à reflexão contextualizada, tentando entender por que nossas boas opções pedagógicas não geraram os efeitos pretendidos e de que forma poderemos otimizar os resultados com a ajuda solidária de todos os interessados na melhoria do ensino de graduação.

Acreditamos que o professor que se atribuiu nota máxima no indicador *planejamento das atividades de ensino*, por exemplo, e que obteve dos alunos uma média bem inferior o tenha feito certo de que seu planejamento foi o melhor possível. Para refletir sobre essa situação, podem ser feitos os seguintes questionamentos: os alunos entenderam a proposta do professor? As atividades desenvolvidas condizem com os objetivos traçados inicialmente? A disciplina encontra-se contextualizada na filosofia do curso? Há problema de relacionamento entre o professor e os alunos?

Concentremo-nos, por um instante, sobre os dados referentes ao indicador *Proposta Didático-Pedagógica do Curso* -, constante da Parte II do Questionário, que trata de indicadores por curso. Em relação a 7 cursos (25% deles), os alunos atribuíram pontuação abaixo de 2,5. Considerando-se os cursos em que a pontuação dada pelos alunos situou-se abaixo de 3,0, tem-se 15 cursos - 53,57%. A pontuação atribuída pelos professores ao mesmo indicador é muito diferente: em nenhum dos cursos foi atribuída pontuação menor que 3,0, havendo 8 cursos em que os pontos situam-se acima de 4,0 (28,57%). Como interpretar essas diferenças?

Qual o significado de médias abaixo de 2,5, quando se considera que o ponto médio corresponde a 3,0? Se fôssemos *dar notas*, numa escala de zero a dez, 3,0 corresponderia à *nota 5,0*.

O que deve, no entanto, nos desconfortar, é o motivo pelo qual o quesito “proposta didático-pedagógica de curso”, eixo crucial para a concretização da concepção de qualidade de ensino que se busca implementar, atinge de modo tão distinto a professores e alunos. Como poderão estabelecer alianças produtivas para o salto qualitativo que a ambos interessa, se parece que vivem experiências díspares?

Como dar continuidade aos estudos, a partir desses dados, de modo a se caminhar na direção de um ensino em nível de excelência?

Estudando, isto é, lendo e discutindo, preferencialmente em grupos, nas próprias Unidades, questões que dizem respeito ao ensino-aprendizagem, ao planejamento, à avaliação, e principalmente, à Universidade no momento atual.

Os dados nos sugerem que as palavras proferidas por Marilena Chauí, há cerca de 20 anos, continuam sendo válidas no momento presente:

..não somos produtores de cultura somente porque somos economicamente ‘dependentes’, ou porque a tecnocracia devorou o humanismo, ou porque não dispomos de verbas suficientes para transmitir conhecimentos, mas sim porque a Universidade está estruturada de tal forma que sua função seja: dar a conhecer para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar o trabalho da reflexão. Porque conhecemos para não pensar, tudo quanto atravessa as portas da universidade só tem direito à entrada e à permanência se for reduzido a um conhecimento, isto é, a uma representação controlada e manipulada intelectualmente. É preciso que o real se transforme em coisa morta para adquirir cidadania universitária.(1)

As informações que nos foram postas à disposição e as discussões que as mesmas vêm desencadeando indicam que as palavras proferidas por Giannotti, há cerca de 10 anos, ainda nos incomodam, levando-nos a pensar seriamente em nosso futuro enquanto membros de uma comunidade acadêmica.

Não discuto a necessidade de uma universidade de massas, de instituições Lâbeis que sirvam o prato do conhecimento e preparem o cidadão para ocupar um sitio neste mundo tecnológico. A qualificação para o trabalho é dever de todo cidadão, já que nasce num universo fracionado pela tecnologia e por um mercado de trabalho que demanda qualificações especiais. Obter essa qualificação é direito de todos e condição para o funcionamento das instituições democráticas. No entanto, a universidade existe somente para satisfazer esta demanda da sociedade civil?" (...)... universidade e sociedade civil mantêm relações contraditórias e complementares. A primeira faz parte da segunda enquanto sistema de interesses particulares, mas, conforme faz parte do aparelho do Estado, a universidade foge da sociedade civil, cumprindo tarefas mais amplas, que esta nem sempre sabe distinguir. (2)

Os resultados de nossas di ofanamente mais preocupadas com questões burocráticas do que com produzir conhecimentos e novas gerações de profissionais, com elevado espírito cívico.

(É necessário) incorporar, à vida acadêmica brasileira, atitudes institucionais e pessoais que mostrem a todos, dentro e fora do campus, que o que se faz numa universidade é diferente do que se faz numa empresa ou num órgão governamental. Há algo de sagrado, nobre, especial e importante para a sociedade permeando o que acontece lá dentro.

As universidades públicas no Brasil esqueceram sua missão sagrada e se tornaram repartições públicas, profanamente mais preocupadas com questões burocráticas do que com produzir conhecimentos e novas gerações de profissionais, com elevado espírito cívico.

As instituições se omitem de criar laços afetivos com docentes e discentes. O costume é falar mal da instituição onde se leciona ou estuda. (...) Muitas características das universidades brasileiras militam contra o sagrado. Nas instituições públicas, normalmente, há uma sala para todos os docentes de um departamento. Nas particulares, o contrato como horista faz com que o docente não possa ou não queira ficar após a aula. Assim, a falta de atendimento extraclasse

rouba dos alunos a oportunidade de orientação profissional 'sob medida' de alguém mais velho e experiente.(...) Mundialmente o professor universitário trabalha por uma 'renda psíquica', por uma 'recompensa intrínseca' - isto é, pelos prazeres da profissão que não são materiais ou pecuniários. Nas instâncias em que os professores fazem greve, demonstram não só o justo descontentamento de quem vive com salários baixos, mas também sua patente desvalorização pela sociedade.

No Brasil, considera-se o professor universitário um trabalhador de chão de fábrica. Pelos decretos e leis promulgados pelo Estado, ele nada mais é do que alguém que exerce sua profissão num ambiente de produção em massa, em que a linha de montagem produz milhares de formandos para o mercado de trabalho.

As idéias desses três autores se contrapõem ou se complementam. Nossa identidade, enquanto professores universitários, continua preservada ou é colocada em cheque pelos dados que nos são apresentadas a partir das milhares de respostas fornecidas pelos nossos alunos e por nós mesmos, em novembro passado?

Em síntese: não basta ficar em nível dos dados. É preciso ir além e recorrer a textos que nos podem ser bastante úteis, inclusive no sentido de aprimorar nossa própria prática pedagógica. Textos como os acima citados, além de outros, específicos sobre planejamento, auto-avaliação e outros temas encontram-se à disposição dos interessados junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade. Há de se acrescentar, ainda, que, por vezes, deixamos de considerar as imensas possibilidades que filmes em exibição nos cinemas da cidade podem nos assegurar. No meio de tanto lixo - desculpem-nos a expressão - como deixar de lado um *Patch Adams*, por exemplo? Haveria melhor aula sobre currículo médico e mesmo sobre ética na Área da Saúde do que a "aula" que esse filme consegue proporcionar? Da mesma forma, não nos utilizamos de *diálogos* com pessoas que trabalham nas fronteiras do conhecimento como Alain Tourraine, Domenico De Masi, Noel Chomski e outros. Cópias (vídeos) de programas em que essas pessoas foram entrevistadas no Programa Roda Viva da TV Cultura também encontram-se à disposição dos interessados. No entanto, mais uma vez convém

lembrar: não basta assistir a esses diálogos assim como não basta constatar que nossa pontuação terá sido 5,0 ou quase 5,0.

Como dar continuidade aos estudos com os dados visando a um ensino em nível de excelência? Caminhando na direção de Projetos, - Projeto de Curso, Projeto de Unidade, Projeto de Universidade. Indissociáveis.

Quais os resultados mais evidentes quando se consideram as diferentes Áreas de Conhecimento?

Tomemos as três Grandes Áreas, conforme estamos acostumados a lidar em termos de nossa Universidade.

Com referência à **Área de Ciências Exatas e Tecnológicas**, o dado mais relevante é a baixa pontuação, atribuída pelos alunos, às disciplinas oferecidas numa Unidade e departamentizadas em outras, principalmente quanto ao indicador *trabalho do professor em sala de aula*.

Quais seriam as pistas para uma análise construtiva de tal fato? Poderíamos estar perguntando se seus professores participam ativamente do planejamento e se inteiram dos problemas e propostas do curso. Ou mesmo, se são convidados a participar das discussões sobre o perfil do profissional que se pretende formar. Ou, ainda, se essas disciplinas são consideradas importantes e se os professores as abordam diferenciadamente, conforme as características do curso. Sendo a maioria dessas disciplinas consideradas “básicas”, o aluno, nos primeiros anos dos cursos, têm a clara percepção do que elas representam no currículo? E, também, o ingressante na Área de Ciências Exatas e Tecnológicas tem os pré-requisitos necessários para bem cursá-las? Que informações o Processo Seletivo poderá fornecer para o diagnóstico e posterior proposta de ações, de modo a se superar o quadro de evasão e repetência observado nos primeiros anos? A presença das disciplinas “básicas”, de modo integrado ao currículo, valorizada pelos docentes das disciplinas chamadas “específicas”, não significaria a grande diferença entre a formação de um *técnico* e do profissional em nível universitário, fundamentado convenientemente para uma prática reflexiva, crítica e criativa? As disciplinas “básicas” ou “importadas”, como se costuma denominar, não podem ser vistas como um apêndice no processo de formação profissional são parte integrante deste processo.

Algumas disciplinas de término de curso e de grande importância para a habilitação desejada também se mostram responsáveis por colocar a média dos indicadores em um baixo patamar. Entre elas encontra-se *supervisão de estágio*, fato que merece investigação, pois os respondentes já possuem, como referência, o mercado de trabalho. Também merece reflexão o fato que, surpreendentemente, no indicador relativo à *atitude dos alunos*, estes tenham atribuído a si uma baixa pontuação.

As médias dos indicadores gerais sobre o curso, relativos à condição de trabalho, infra-estrutura e proposta didático-pedagógica, apontam para uma Universidade que tem muito a construir. Se, nos indicadores específicos sobre disciplina, as médias dos alunos e professores se encontram nas faixas 3.0 - 4.0 e 4.0 - 5.0, respectivamente, nos indicadores gerais do curso, elas se encontram nas faixas 2.0 - 3.0 e 3.0 - 4.0, em geral. Neste sentido, espera-se um esforço integrado por parte das coordenações de cursos e administração superior para priorizar ações que, sem dúvida, são fundamentais para a boa qualidade de ensino que queremos oferecer. Tais ações, certamente, influenciarão nos resultados relativos aos indicadores sobre disciplinas, analisado anteriormente.

Tomando a **Área de Ciências Biológicas e da Saúde** como referência, podemos perceber que se repete a tendência encontrada na Universidade. Alunos parecem mais exigentes (insatisfeitos?) que os professores nos indicadores ligados ao processo ensino-aprendizagem. Compreensível a atitude mais tolerante que mantêm em relação a si próprios.

Caberia indagar se tal polarização não se justifica pela cultura de avaliação que nos acompanha desde nossa entrada na escola nos desaconselha a sermos “exageradamente” honestos em nosso processo de atribuição de notas, na medida em que o que parece que vale em avaliação é sempre o melhor desempenho. O eventual fracasso parece nos envergonhar e cabe, às vezes, atenuá-lo, justificá-lo, negá-lo, se for necessário.

Ler as “notas” obtidas, sem nos interrogarmos acerca do seu processo de construção, pode nos afastar de questões altamente intrigantes e necessárias para revitalizar o ensino na área da saúde. Quando se planeja e avalia o ensino na área, qual o espaço que se reserva para a reflexão sobre os aspectos éticos que atravessam o ensino predominantemente orientado pela racionalidade técnica?

Índices promissores no campo da relação interpessoal revelarão atitudes e comportamentos dos professores que favoreçam a reflexão, a dúvida, a pedagogia da pergunta ao invés da pedagogia da resposta, pronta e acabada?

Observa-se nos dados relacionados às propostas didático-pedagógicas dos cursos uma certa insatisfação notadamente no segmento estudantil.

Não será esta a oportunidade de nos apropriarmos de nosso direito e dever de participação na reconstrução de projetos pedagógicos mais contemporâneos, capazes de favorecer nossas chances de inserção no mundo do trabalho com competências mais bem definidas, exatamente porque profundamente experimentadas no concreto, na prática cotidiana?

Como desconsiderar que, em tempos de grande avanço tecnológico, a busca de informações e o uso de tempo para compreendê-las, problematizá-las, está a exigir também uma maior atenção na atualização dos laboratórios, bibliotecas, seleção dos campos para exercício das práticas profissionais, mas que apenas esse esforço indispensável na melhoria das condições objetivas de trabalho não resolverá a questão de aulas universitárias que se restringem a produzir saberes já sabidos e prontos a serem superados? Não será o caso de iniciar desde logo o estudante, de forma madura, contínua, dinâmica, engajando-o no compromisso com a formação continuada?

Dirão alguns que os dados permitem concluir que tudo vai bem na Área de Saúde. Cabe a cada um de nós reconhecer avanços já conquistados. Não seria o caso, porém, de nos sentirmos desafiados a buscar o “quase-nada” que falta, mas que pode efetivamente ser a marca distintiva entre um ensino de excelência e um ensino que apenas se contenta em ser o que sempre foi, apesar das mudanças sociais que nos assustam diariamente - um ensino que reproduz, quando deveria estimular, já na graduação, a produção de novos conhecimentos voltados para a melhoria da qualidade de vida da população? Como professores, temos, a partir dos dados, juntamente com os alunos - profissionais em formação -, oportunidade ímpar de parar, pensar e decidir os rumos da formação na área, introduzindo a pesquisa como algo indissociável do ensino praticado. Só assim poderemos apostar em *uma formação orientada para a excelência.*

condizente com os desafios de uma sociedade submetida a mudanças aceleradas.

Quando se toma como referência a **Área de Ciências Humanas**, é interessante destacar que, em se tratando da PUC-Campinas, estão incluídas nesta área, cursos que pertencem a outras áreas do conhecimento, conforme normas de diferentes Agências de Pesquisa: FAPESP, CNPq e outras. Assim, por exemplo, Educação Física, curso da Área da Saúde, conforme as citadas Agências, consta, em nosso caso, como curso da *Área de Humanas*. O mesmo se dá em relação a cursos que deveriam - de acordo com normas dessas Agências - constar em Linguística, Letras e Artes: Letras, Educação Artística, etc. Da “Grande *Área de Humanas*”, fica fora o curso de Arquitetura, que deveria constar da Área de Ciências Sociais Aplicadas. Cursos dessa área - Ciências Sociais Aplicadas - como Direito, Ciências Econômicas, Jornalismo e Serviço Social - constam ao lado de outros, correspondentes à Área específica de Ciências Humanas, como Filosofia, História e Psicologia.

Essas considerações se devem ao fato de nos vermos obrigados a examinar os dados da Área de Humanas, tomando como referência curso por curso e relacionando-os, se possível, com as áreas ou sub-áreas de conhecimentos mais adequadas.

De modo geral, no entanto, podemos afirmar que os dados obedecem à tendência observada nas demais áreas. Os dados devem ser objeto de comparações, sendo indispensável que nos concentremos nas disparidades observadas nas médias atribuídas pelos dois grupos, professores e alunos.

Vejamos alguns exemplos: a) curso em que o indicador *Planejamento* tem 5,0 em 32 das disciplinas do Curso, conforme pontuação atribuída pelos docentes. Isto significa 54,2 %; b) disciplina em que o indicador *atitude do aluno* atinge 4,39, segundo os próprios alunos, e apenas 1,32, segundo os professores; c) curso em que o indicador *atitude do aluno* obteve 5,0 em 5 disciplinas, segundo os docentes, e a mesma pontuação em apenas uma disciplina, segundo os próprios alunos; d) os casos, bastante raros, em que os dois grupos - docentes e estudantes - atribuíram 5,0 a todos os itens de um determinado indicador, resultando, é claro, na pontuação máxima - 5,0 - para o indicador.

Quais as conclusões extraídas a partir das questões abertas, isto é, dos cinco itens que implicavam respostas discursivas por parte dos concluintes?

São cinco questões, que foram respondidas por 157 estudantes, aproximadamente a metade do previsto. Como se trata de itens abertos, tem-se aproximadamente 750 respostas discursivas, que podem se limitar a duas ou três palavras, assim como podem trazer longos períodos para cuja redação os estudantes utilizaram-se, inclusive, do verso da folha. Ora, isto implica leituras e releituras por mais de uma pessoa. Implica estabelecer comparações entre as leituras realizadas, agrupar as respostas fornecidas pelos estudantes e, se possível, passá-las por um processo de quantificação. O trabalho com esses dados vem sendo realizado, devendo ser divulgado em meados de junho. Da análise até agora realizada, pode-se concluir que os dados fornecidos são potencialmente ricos, remetendo-nos de volta aos dados extraídos a partir das questões fechadas e ampliando os significados dos mesmos.

Quais as próximas etapas da Avaliação Institucional?

Nosso cronograma prevê uma atenção especial ao tema AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL no Seminário sobre Currículo que deverá ser realizado na segunda quinzena de agosto. Está prevista uma reaplicação do questionário no final do 1º semestre do próximo ano, de modo a não se deixar de lado determinadas disciplinas que não foram objeto de atenção nesta primeira etapa.

Entendemos que as próximas etapas sofrerão nítida influência da acolhida que os dados tiverem nos cursos e que municiarão professores, alunos, coordenadores a fazer novas proposições, a demandar novos apoios para aprofundar suas reflexões, a revisar seus planejamentos e, avaliando-os de modo responsável, deflagrar processo contínuo de aperfeiçoamento para o qual, certamente, encontrarão apoio de nossa Comissão de Avaliação Institucional.

Cria-se, assim, uma "cultura de avaliação" que implementa o processo de ensino e aprendizagem em nível de excelência.

O ensino de pós-graduação, as atividades de pesquisa e extensão assim como as atividades administrativas deverão ser focalizadas em etapas posteriores, assim como a avaliação externa, complementando a proposta do PAIUB.

NOTAS

- (1) Veja-se: de Marilena de Souza Chauí, "Ventos do Progresso: A universidade Administrada". *Descaminhos da Educação Pós-68*, Bento Prado Jr. (ORG.), São Paulo, Brasiliense, 1980, p. 31-56.
- (2) Extraído de texto preparado por José Arthur Giannotti para a Mesa Redonda "A Universidade e a sociedade civil nos anos 90", promovida na 50ª. *Reunião Plenária do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*. Belo Horizonte, 7/3/90.
- (3) Veja-se: "Universidade, do sagrado ao profano", de Frederic Michael Litto, publicado na *Folha de São Paulo* em 31/07/99.