

Formação docente: professores medianos, ruins ou péssimos podem formar bem?

Teacher's formation: can regular, bad or awful teachers educate well?

Antonio Wilson Pagotti
Centro Universitário do Triângulo
Glaura Morais Paroneto
Universidade de Uberaba

Resumo

O presente estudo, que procura verificar o que pensam os educadores em formação sobre quem os forma, foi desenvolvido com 14 alunos do curso de Pedagogia de uma universidade do Triângulo Mineiro. O instrumento de investigação foi um questionário com 28 questões, cujas respostas dos alunos, futuros professores, foram categorizadas em excelente, bom, mediano, ruim e péssimo. Os resultados indicam 67,3% dos alunos classificaram seus professores entre mediano, ruim e péssimo. No detalhamento das respostas podem ser verificadas as dificuldades dos docentes, tanto no campo dos conteúdos, das relações didático pedagógicas quanto nas dinâmicas sócio-psicológicas. Frente aos resultados pergunta-se: professores medianos, ruins ou péssimos podem formar bem?

Palavras chave: Formação Docente, Educação Superior, Ensino.

Abstract

The present essay intends to verify what the educators in formation think about who instructs them. This study developed with fourteen students from the course of Pedagogy of the university at the Triângulo Mineiro. The investigation instrument was a questionnaire with 28 questions. The answers from the students, future teachers, were categorized as excellent, good, regular, bad and awful. The results indicate that 67,3 % of the students classified their teachers between regular, bad and awful. At the detailing of the answers it can be verified that the difficulties of the teaching staff are in the field of contents, at the didactic-pedagogical relations, and at the social-pedagogical dynamics. As a results, of this evaluation we must ask if is possibly can regular, bad, or awful teachers educate well?

Keywords: Teacher's Formation, Education At University, Teaching.



A formação docente é um tema crucial para o Brasil. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), o país, em 2004, conta com 2,6 milhões de professores, sendo que 220.000 lecionam no Ensino Superior.

Embora a quantidade de professores seja relevante, o panorama formativo e as perspectivas de qualidade docente são contraditórias. Não há clareza suficiente sobre a formação docente, sobre as efetivas relações de ensino – aprendizagem, sobre a aplicação e adequação das teorias da construção do conhecimento em educação e sobre a eficiência e a eficácia dos modelos avaliativos. Além disso, o professor traz para as atividades de ensino suas características pessoais, uma particular dinâmica de personalidade, envolve-se no ensino de maneira diferenciada tanto nos aspectos motivacionais quanto em compromissos educacionais, culturais e políticos. O professor integra-se a um contexto institucional que é transversalizado por questões de diversas ordens.

Este universo formativo tem sido contestado, às vezes de maneira sarcástica, como faz o filósofo Olavo de Carvalho.

Repetidamente um fenômeno tem chamado a atenção de professores estrangeiros que vêm lecionar no Brasil: por que nossas crianças estão entre as mais inteligentes do mundo e nossos universitários entre os mais burros? Como é possível que um ser humano dotado se transforme, decorridos quinze anos, num oligofrênico incapaz de montar uma frase com sujeito e verbo? (CARVALHO, 2004).

157

O texto enfoca aspectos da cultura educacional que exigem atenção detalhada à formação docente. Se olharmos a literatura da área e, de maneira específica, o que é divulgado ao grande público, vê-se que em Gilberto Teixeira:

O Professor Universitário no Brasil é um amador e não um profissional da Educação, pois em nenhum momento de sua carreira lhe é exigido, ou mesmo facilitado, que adquira conhecimentos e habilidades de Pedagogia e Didática. [...] Os poucos professores que adquirem essas habilidades e conhecimentos, o fazem somente por interesse e iniciativa própria, e assim mesmo tendo que ultrapassar barreiras institucionais até mesmo para reconhecer as qualificações obtidas. (TEIXEIRA, 2004).

Aqui são destacadas as questões da formação pedagógica para indicar que a qualidade do exercício da docência está vinculada a conhecimentos e práticas adquiridos na formação. Porém, Feltran (2003) mostra que os melhores professores, indicados pelos alunos, aqueles que deixaram profundas marcas de conhecimentos, não apresentavam necessariamente formação escolar em disciplinas pedagógicas. Ou seja, em seus cursos de formação, não foram preparados para o ensino. Aprenderam o ofício exercitando, mas por mostrarem uma “paixão particular” pelo ato educativo, deixaram lembranças relevantes em seus alunos. De outra parte a afirmação de Fontes vai além do sentido técnico.

[...] poucas profissões, em todo o mundo, gozam de tanto prestígio junto à sociedade quanto os professores. Transmitir conhecimento, a crianças ou adultos, é tido como um sacerdócio pela maioria das pessoas. Como toda a sociedade, porém, o trabalho realizado pelos docentes – em todas as fases da vida estudantil – sofreu profundas alterações nos últimos anos. (FONTES, 2004).

158 Outra afirmativa nesta mesma direção e carregada de uma certa visão romântica é expressa pelo Secretário de Educação do Estado de São Paulo.

O professor é um semeador cuja habilidade maior é cultivar terrenos de todas as espécies por meio de instrumentos, no mínimo, peculiares: a palavra, o amor, o afeto, o respeito, a dedicação e a esperança. Essas são as ferramentas utilizadas no exercício diário do magistério – uma espécie de agricultura mágica que possibilita não só o alimento do corpo, mas também do espírito[...]. (CHALITA, 2004).

O panorama da formação docente é multifacetado e permeado pelas dimensões técnica, profissional e cultural, incorporando por vezes a visão romântica de sacerdócio, política, filosófica, ideológica. Às vezes ganha um sentido sindicalista de docentes que preferem ser identificados como trabalhadores do ensino, às vezes anti-familiar, de professoras que não aceitam ser chamadas de “tia” pelas crianças da pré-escola. Há ainda as questões salariais, que têm sido, ao longo de décadas, um problema da classe.



Outro ponto de contradição no processo formativo e no exercício da docência é o domínio de saber. Qual deve ser a formação de um “bom” professor? Como ponto de partida a esta indagação cabe o escrito por Trevisan:

Um leitor questionou meu artigo que defendia o preparo de Lula para ser presidente do Brasil. O leitor perguntava em tom de desafiador se eu contrataria Lula para ser professor da faculdade Trevisan, já que o considerava tão preparado. E aqui respondo a pergunta, claro que contrataria Lula, ele daria um ótimo professor, aliás, em vários cursos. Mas eu contrataria o professor Lula mesmo para ensinar executivos e empresários na difícil tarefa de mobilizar equipes e colaboradores para aderirem a programas de melhoria de qualidade, racionalizações administrativas e atingimento de metas orçamentárias. Com a experiência que Lula tem ele daria um ótimo professor, não só na minha faculdade [...]. (TREVISAN, 2004).

A afirmação aqui descarta o conhecimento escolar e ressalta a vivência e o autodidatismo. Sem dúvida, estes são elementos fundamentais para o exercício do saber. Porém, Trevisan não questiona se o **saber fazer** implica em **saber ensinar**. Esta é uma das grandes queixas de alunos dos cursos das áreas de ciências exatas, biológicas e de Direito. Os alunos relatam que muitos professores, profissionais gabaritados com excelente renome profissional, demonstram enorme dificuldade para ensinar, não sabem planejar uma aula, mostram resistência para ouvir os estudantes, desconhecem as etapas de aprendizagem. Em síntese, não percebem que os alunos são diferentes, têm estilos de aprendizagem diferentes, e que o professor deve mostrar flexibilidade para poder atingir o maior número de alunos no processo de ensino.

Como se percebe, ao mesmo tempo em que se supervaloriza o conhecimento construído autonomamente, como o faz Trevisan, e profissão de fé ao exercício da docência, como o faz Chalita, cria-se uma dicotomia. Cremilda Teixeira falando pelo núcleo de apoio aos pais e alunos, expressa bem este hiato.

Não basta ser professor, tem que ser educador. Professor é aquele que despeja a matéria na lousa, é confuso mas se acha o supra-sumo da inteligência. [...] Educador é aquele que é professor por vocação, é simples e humano. Dá uma excelente aula,



com facilidade, e o resultado é sempre bom. [...] O professor merece a nota que dá, por isso o educador se constrange ao dar nota baixa. Reprovar um aluno, para o educador, é reprovar a si mesmo. (TEIXEIRA, 2004).

Essas contradições, sobre ser professor/educador, ser autodidata, ser técnico, crítico, político, fazem parte do imaginário e da literatura da área de educação. Martins (2000), por exemplo, colocou em página na internet um artigo cujo título é auto-explicativo “Como se Tornar um Bom Professor.” Ressalta em um decálogo, passo-a-passo, que o professor deve aprimorar o educando como pessoa humana; preparar o educando para o exercício da cidadania; construir uma escola democrática; qualificar o educando para progredir no mundo do trabalho; fortalecer a solidariedade humana; fortalecer a tolerância recíproca; zelar pela aprendizagem dos alunos; colaborar com a articulação da escola com a família; participar ativamente da proposta pedagógica da escola e respeitar as diferenças.

Este artigo que segue a linha dos “dez mandamentos” teve razoável impacto via internet. Como no próprio site tem abertura para comentários sofreu a seguinte crítica de um leitor que diz:

[...] muito bonito no papel, mas vá aplicar na prática este manual. Diferenças existem e tem que ser respeitadas. A escola tradicional formou todos nós, agora essas novas pedagogias, teorias apenas, jogam-na na lata do lixo, trocando-a por novos ismos, bonitas palavras, inaplicáveis na prática. É tudo filosofia barata. Quem escreve coisas deste tipo não atura ó! alunos em sala de aula na Baixada Fluminense. (MARTINS, 2000).

A resposta do leitor é um choque de realidade. Essa realidade também pode ser vista pelo olhar do aluno. Uma pesquisa desenvolvida em 1998 pela CPM Market junto a 3.206 alunos do ensino médio concluiu que 83% dos entrevistados pediam que “se reinventasse a forma como as aulas são dadas”; 79% gostariam que a escola oferecesse atividades diferentes; 77% acham que os professores deveriam aprender mais sobre comunicação – saber como falar, atrair a atenção, ser objetivo – para poder dar aula direito; 68% acham que existem matérias que não vão servir para nada, e 26% acham que a maioria dos professores não se preocupa se os alunos estão aprendendo.



Entre outros aspectos, a concretização desse mal estar educacional é revelado pelo alto índice de repetência. Como foi amplamente noticiado¹ entre 2001 e 2002, a taxa de repetência no ensino médio foi superior a 20%, com 1,7 milhão de alunos reprovados. No ensino fundamental, os números também indicam uma taxa de 20% de reprovação, ou seja, 7 milhões de crianças não conseguiram avançar para a série seguinte.

Além disso, em 2001, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) avaliou a repetência no ensino fundamental em 107 países. O Brasil ficou à frente de apenas cinco países africanos e empatou com o Burundi e o Congo. Não só a repetência significa fracasso, mas há ainda um agravante revelado pela Secretária de Ensino Infantil e Fundamental do Ministério da Educação, Maria José Feres: "Apesar desses índices altos de repetência, o Saeb [exame do MEC que avalia a qualidade de ensino] mostra que 59% das crianças na 4ª série não sabem ler e 52% ainda não sabem fazer operações matemáticas simples."

O que isto representa? Entre outros aspectos, que a formação e o exercício docente precisam ser urgentemente revistos. Desde os procedimentos técnicos ligados à formação, à participação no cotidiano escolar até a remuneração salarial. As dicotomias, mal remunerado/mal qualificado e vítimas do sistema/heróis dispostos ao sacrifício para o bem da educação e da sociedade, devem ser superadas. Porém, para a superação é necessário muito cuidado para não se incorrer nos freqüentes erros de quem procura solução.

Barzun (2004) relata que os docentes são vítimas e culpados pela falência da escola pública americana. Relata, ainda, que a solução procurada para o problema do ensino em Nova Iorque foi a criação de uma força tarefa. Depois de certo tempo de trabalho, a equipe apresentou um relatório que propunha a reforma do sistema de ensino. Quando perguntado sobre a viabilidade do projeto, ressaltou que todos os chefes de departamentos educacionais haviam aprovado inteiramente a reforma. O resultado depois de alguns meses é que tudo continuava como antes. Conclui que "[...] o espírito educacionista é o mesmo da burocracia; sinais num papel têm precedência sobre a realidade; e a burocracia é inconversível." (BARZUN, 2004).

Mas é possível formar um bom professor? Este ideal, como aponta Fontes (2004), tem sofrido ao longo dos anos críticas severas, porque no

passado recente representou “[...] uma função social transcendente, modelo moral e político, tomado como um cidadão exemplar e um sacerdote a serviço do saber.”

Esta visão foi demolida por Althusser (2001), que os chamava de ideólogos profissionais, por usarem o aparato do estado para a manutenção da dominação. Bourdieu e Passeron (1982) os trataram como agentes da reprodução cultural, que representavam uma neutralidade inexistente e faziam a seleção social excluindo os indivíduos de classes populares.

Nesse universo de críticas, o professor perdeu a aura, e, com a massificação do ensino, tornou-se profissional da educação. Esta perda de referência gerou o que Esteve (1999) chamou de mal-estar docente e arrolou situações e contextos que caracterizam um ciclo degenerativo da eficácia do trabalho docente. O discurso da abnegação, da dedicação sacerdotal mudou, mas continua-se à procura do bom professor ou o do bom profissional da educação. Para Perissé,

[...] se alguém me perguntasse o que é ser um bom professor, eu diria que é aquele que dá uma aula inesquecível, [...] uma aula em que o professor é mais que professor – é um professor-ator. [...] Chega de ser professor que entra em sala de aula disposto a dar a matéria. [...] Os alunos estão sedentos de vida, e, se o conhecimento não for vital, os alunos manifestarão o seu desagrado. (PERISSÉ, 2004).

Este professor-ator assemelha-se ao que foi tratado por Moriconi na trama sedução-rejeição.

[...] a relação entre professor e aluno assume muitas vezes um caráter de sedução: o aluno copia a matéria sem dizer palavra, embasbaca-se com o brilhantismo do professor, aplica os seus modelos e injeições ao texto literário. O bom professor passa a ser aquele que ‘tenta’ eroticamente sua turma, e que reina sobre ela como um sultão no harém.[...] Daí se estabelece uma outra dimensão na relação docente, que é o terrorismo, o medo da onipotência intelectual do professor. Essa sujeição porém não é simplesmente intelectual mas está inscrita no próprio corpo dos alunos e dos professores e se expressa na sua postura dentro da sala de aula e diante do próprio trabalho: na ocupação física do espaço escolar, na submissão a um modelo de comportamen-



to ou a uma teoria, na afirmação de uma determinada teoria. (MORICONI, 2004).

A profissão como arte e como sedução nos remete a Freud, para quem o fim da educação é ensinar a dominar os impulsos. Assim a função do professor, em muitas situações, é inibir, proibir e reprimir. Exercido de maneira preponderante leva às manifestações neuróticas, da mesma maneira que a permissividade é representada pela ausência de controle dos impulsos.

De outra parte, educação também é desejo explícito ou sublimado, que se realiza no ato de aprender e no ato de ensinar. Esse impasse para quem ensina também se revela no aprendiz, como destaca Carneiro (2003, p. 119): “[...] o sujeito não aprende de qualquer um e sim de quem ele autoriza ensinar. A Autorização para ensinar sugere confiança, respeito conhecimento, tarefa do professor.”

Outra designação atribuída ao docente passa a ser a de professor autor, como aponta Fernandez (2001). Para ela, para que alguém se autorize a ensinar é necessário que se faça autor. Nesse sentido precisa reconhecer-se na singularidade, pois só pode fazer pelo outro o que ele fez para si. Para Carneiro (2003, p. 17), “[...] a autoria implica em dor, dor que discrimina, que demanda esforço próprio, que não deve ser acalmada e sim acompanhada. Implica também na alegria e no prazer, próprios do ato de criar.”

Apesar do mal-estar docente, dos baixos salários e das múltiplas queixas, os professores fazem sua atividade profissão; podem encontrar prazer em desenvolver a autoria em si e no outro, serem produtores de sucesso ou fracasso e reprodutores de ideologias e marginalização cultural. Mesmo assim, e por isso também, as sociedades precisam deles. Então, como moldar, inventar, construir, permitir, autorizar o bom professor?

Pimentel (1993), na busca do bom professor, enfatiza os relacionamentos destacando uma integração entre o ensino formal e o informal, a firmeza e a tolerância, a autoridade e a liberdade e atitudes geradoras de confiança. Demo (2000, p. 25) aponta que a qualidade docente em ser bom professor “[...] é garantir a aprendizagem do aluno, sendo um facilitador e não a origem do conhecimento, [...] é educar pela pesquisa, [...] refletindo sempre sua prática na sala de aula e vivenciando sua docência pela pesquisa.”

Por sua vez, Pimentel (1993), com base em Severino (1991), ressalta que um professor qualificado deve incorporar três dimensões: a dos conteúdos, relativo aos conhecimentos; a das habilidades didáticas, relativas aos instrumentos técnicos e metodológicos; e a das relações situacionais, que diz respeito as referências existenciais. Pagotti e Pagotti (2003) investigaram 432 universitários através da pergunta. "O que você espera de um bom professor?" Categorizaram as respostas dadas pelos alunos e chegaram a três domínios destacados: do conhecimento, da sala de aula (didático-pedagógico) e das relações sócio-psicológicas.

Estudos sobre a avaliação docente feita pelo discente foram utilizados a partir da instalação do Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (PAIUB), em 1993. Como o foco da avaliação era a instituição universitária, os dados sobre a docência foram analisados apenas para o contexto específico. Porém, quando são comparados os resultados inter-institucionais, surgem as contradições fruto das diferentes culturas institucionais.

Bariani (1991) mostra um distanciamento significativo entre o professor ideal e o real. Destaca que a aproximação entre as duas categorias deva se dar pela reflexão conjunta, o que Nóvoa (1997) chama de reflexividade crítica.

O estudo de Nicola e Cunha (2000) mostra que em situações específicas, como na avaliação de desempenho em estágios probatórios, a distância real – ideal se reduz. Alencar Neto (2002), no estudo de caso no curso de Engenharia, ressalta que a avaliação do docente feita pelo discente mostrou alto grau de concordância entre professores e alunos, permitindo identificar pontos falhos no processo.

Pereira e Morais (2002), estudando a avaliação na graduação, especificamente a avaliação dos docentes pelos discentes, construíram um instrumento de avaliação centrado em blocos de **atitudes e procedimentos; capacitação e didática; auto-avaliação discente**. Os resultados foram transformados em números e conceitos como **Bom, Regular e Mau**. A faixa de **Bom** não foi atingida pelos docentes nos conceitos atitudes e procedimentos. No bloco capacitação e didática, os resultados foram **Bom**. Porém, apenas 48,3% deram a indicação de clareza na exposição dos conteúdos. No bloco **auto-avaliação**, os alunos se classificaram com o conceito **regular**. Em síntese, professores tendendo ao regular e alunos regulares. Como indica o



estudo de Raldi; Malheiros e Fróis (2002), os alunos do curso de Odontologia ao avaliarem os seus professores valorizam positivamente o conhecimento, a didática e a vivência clínica.

Frente a esses dados fica uma questão relativa a confiabilidade. Os alunos têm condições de avaliar o docente? Marsoletto e Feltran (2003) relatam que: (a) Cohen (1980) levantou dezessete estudos fazendo um trabalho de meta análise e concluiu que a melhoria do ensino está positivamente relacionada com o fato de professores receberem informações sobre as avaliações feitas pelos alunos; (b) Centra (1974) comparou a opinião de bacharéis depois de 10 anos de formados, com a de estudantes de graduação sobre as qualidades mais importantes do professor e encontraram uma concordância entre os dois grupos. Verificaram também correlações positivas entre bacharéis e estudantes quando a análise recaía sobre um mesmo professor; (c) Feldman (1989) ressaltou haver concordância entre resultados de alunos e ex-alunos; e (d) Cashin (1995) destacou que as estatísticas comparativas de avaliações feitas por alunos tendem a ser confiáveis e relativamente livres de distorções.

Os pontos expressos serviram de base para questionar o que é ser bom professor na perspectiva do aluno de Pedagogia e como ele idealiza este professor a partir de parâmetros objetivos. Após levantamento e percebendo as múltiplas possibilidades e as contradições intrínsecas, tendo o quadro configurado que ressalta a formação e a avaliação do professor, coube uma pergunta: Como os alunos universitários de um curso de formação de professores avaliam os professores de sua história de vida escolar?

Participaram 14 alunas com idades variando entre 19 e 41 anos, egressas do Curso Normal (Magistério do Ensino Fundamental) e estudantes de Pedagogia em uma Universidade no Triângulo Mineiro.

Para responder ao problema foi adaptado o instrumento desenvolvido por Moreira (1988), com 28 questões que destacava um conjunto de características correspondentes ao exercício prático dos professores. No questionário havia uma pergunta seguida de cinco alternativas de respostas possíveis. As alternativas referiam-se a desempenhos do professor. Ao aluno cabia marcar a resposta que ele considerava a mais adequada.

O levantamento teve como preocupação "resgatar" as lembranças que os estudantes traziam de seus professores. Foram perguntados se os pro-

fessores estimulavam o interesse pela matéria que lecionavam; se dominavam os conteúdos de ensino; apresentavam a matéria de maneira coerente e consistente; explicavam os princípios e os conceitos básicos envolvidos na matéria em estudo; mostravam alegria e entusiasmo ao lecionar; definiam os objetivos a cada aula; mostravam interações entre os tópicos de estudo; utilizavam exemplos e ilustrações para expor a matéria; procuravam verificar os conhecimentos prévios dos alunos; demonstravam preocupação com o aprendizado dos alunos; planejavam as aulas; ajudavam os alunos que apresentavam maior dificuldade; aceitavam o ponto de vista do aluno; estimulavam o aluno a participar da aula; exigiam raciocínio do aluno; respondiam as perguntas dos alunos; mostravam segurança ao responder as perguntas; estabeleciam relações entre teoria, prática e a vida real; eram acessíveis aos alunos, eram justos na distribuição de conceitos e notas; eram pontuais e assíduos; eram sensíveis a problemas extra-classe; elaboravam provas compatíveis com os conteúdos e se eram bem sucedidos ao ministrar as aulas.

A aplicação do questionário foi feita em uma sessão em sala de aula. O aplicador ficou na sala durante todo o período da tarefa e estava disponível para dirimir dúvidas. Além das respostas às alternativas propostas o aluno poderia fazer os comentários que achasse pertinente.

Os dados foram organizados a partir das respostas e para facilitar a classificação montaram-se as categorias excelente, bom, mediano, ruim e péssimo. Para tornar mais clara a explicação segue abaixo um exemplo sobre as características dos professores.

1. Estimulam o interesse pela matéria?

- a – Sempre estimulam o interesse do aluno;
- b – Geralmente estimulam;
- c – Ocasionalmente estimulam;
- d – Não estimulam, mas não diminuem o interesse do aluno;
- e – Nunca estimulam e diminuem o interesse do aluno.

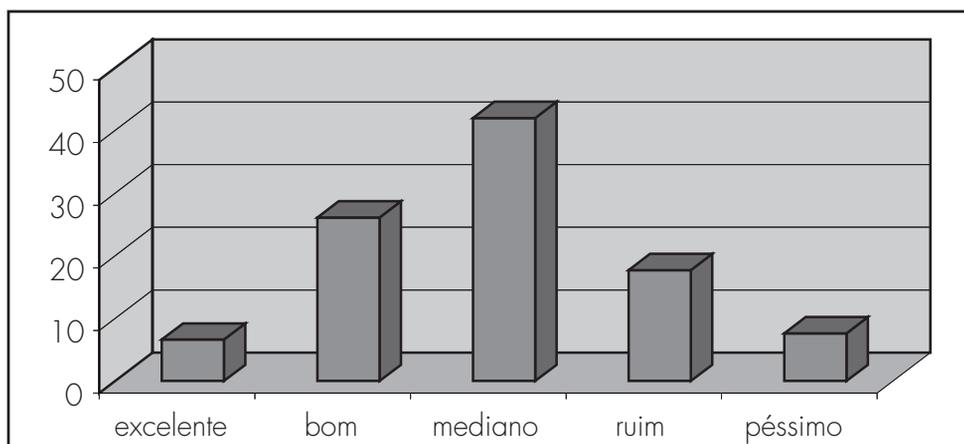
Se o professor sempre estimulava o interesse pela matéria foi classificado como **excelente**; se geralmente estimulava foi classificado como **bom**; se ocasionalmente estimulava foi classificado como **regular**, se não estimulava



foi classificado como **ruim**; se além de não estimular ainda tinha atitudes que diminuía o interesse do aluno pela matéria era classificado como **péssimo**.

Os resultados apresentados na figura 1 mostram que a avaliação dos alunos de seus professores são de **medianos**.

Figura 1 – Classificação geral da porcentagem de respostas dos alunos sobre as lembranças que eles tinham sobre a qualidade das aulas de seus professores



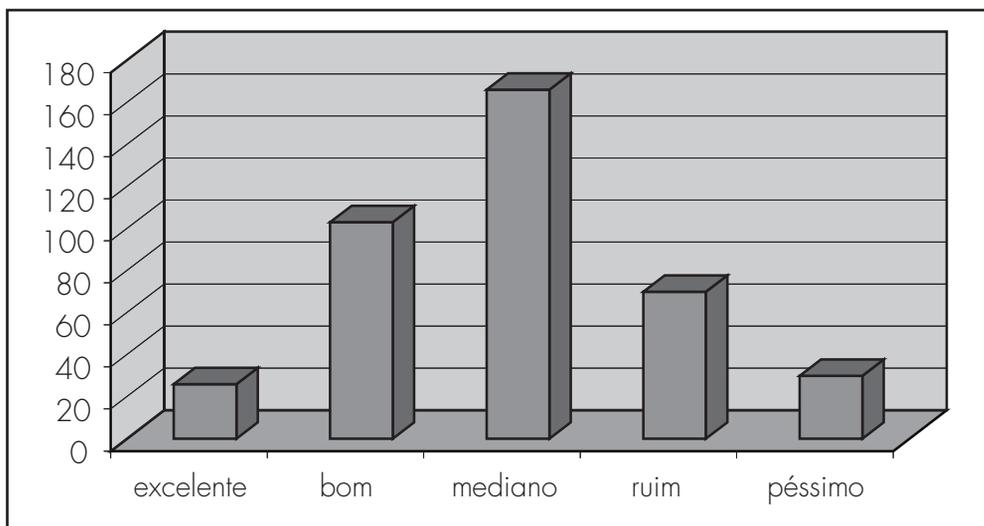
167

Como se pode notar há quase uma “distribuição normal” entre as categorias de avaliação dos docentes. Nota-se que há baixa porcentagem de respostas que classificavam as aulas dos professores como excelentes (6,6%) ou péssimas (7,6%), ficaram no nível intermediário os classificados, como bons (26,1%) ou ruins (17,7%) e uma alta porcentagem de medianos (42%). É importante destacar que os dados são baseados em lembranças que os alunos traziam de seus professores da história de vida escolar.

Na figura 2 para facilitar a correspondência dos dados há a apresentação dos resultados em número de respostas.



Figura 2 – Classificação geral do número de respostas dos alunos sobre as lembranças que eles tinham sobre a qualidade das aulas de seus professores



168

Foram obtidas 395 respostas e a classificação geral indica que os professores em formação avaliaram os docentes de suas histórias de vida como excelentes em (26 respostas); como bons em (103 respostas); como medianos (166 respostas); como ruins (70 respostas) e como péssimos (30 respostas).

Estes dados surpreendem, pois predomina a visão de professores medianos e grande quantidade de respostas que refletem uma visão negativa do professor, identificados como ruins e péssimos. A consequência natural é perguntar se professores medianos, ruins ou péssimos podem formar bem, podem ensinar bem, podem avaliar bem, podem estimular o conhecimento, o desenvolvimento da crítica, o comportamento exploratório e a curiosidade. Será que professores medianos ruins e péssimos podem ser modelo para seus alunos e para as novas gerações?

O que leva um professor a ser identificado como mediano, ruim ou péssimo pelos alunos? Quando a avaliação docente é feita logo após uma prova ou uma verificação de desempenho, há uma contiguidade entre desempenho e o resultado da avaliação, o que pode gerar distorções e o aluno usar



a avaliação como vingança. Porém, quando se pede uma avaliação sobre os professores que passaram pela vida do estudante e que hoje não oferecem nenhum controle objetivo sobre o aluno, é esperado maior isenção no processo avaliativo. É importante destacar que os dados de pesquisas apresentados na base teórica deste trabalho, segundo Centra (1974), Feldman (1989) e Cashin (1995), indicam a confiabilidade em estudos retrospectivos.

É possível que ao se trabalhar com lembranças possa emergir, no sentido geral, uma síntese que ressalte o agradável ou o desagradável. Para evitar esta interferência de lembranças agradáveis ou desagradáveis é que se utilizou o conjunto de 28 questões pontuais e com isso se procurou diluir impressões generalizadoras.

Sabe-se, a partir dos modelos estatísticos, que ao se levantar informações sobre lembranças e impressões, as variáveis intervenientes terão menor influência na medida em que se aumenta a amostra para a pesquisa. No caso em questão trata-se de um estudo exploratório, que aborda estudantes que querem ser professores a partir de aspectos bem determinados. Os dados não permitem ampla generalização, porém, levantam questões relevantes para o aprofundamento do estudo.

Frente aos resultados expressos na figura 1, emerge a pergunta: por que pessoas que tiveram experiências pouco positivas na relação professor aluno, pois classificaram os professores predominantemente como medianos, ruins e péssimos, o que representa 67,3% das respostas, pretendem ser professores?

Se levarmos em consideração de que a educação, conforme apontado por Pimentel (1991), Masseto (1997), entre outros, deva se fazer pelo incentivo, apoio, orientação, respeito e valorização dos alunos e dos conhecimentos, é pouco compreensível que pessoas submetidas a situações pouco estimulantes e às vezes até avessas possam querer seguir essa mesma carreira profissional. Estes dados sugerem o aprofundamento do estudo para as dimensões psico-sociais e psico-educacionais.

É evidente que muitas variáveis contribuem para essa escolha, as quais são: resistência às condições adversas vividas em sala de aula, vocação, oportunidades oferecidas pela carreira a uma determinada população, expectativas familiares, entre outras.

Com o conjunto de dados detalhado expresso nas respostas às 28 questões é possível verificar quais aspectos são mais relevantes para se entender as maiores deficiências dos professores formadores indicadas pelos alunos. No quadro 1 pode-se verificar a classificação das respostas.

Quadro 1 – Classificação das respostas dos alunos em cada pergunta

Perguntas Os Professores	Classificação					
	Excel.	Bom	Med.	Ruim	Péss.	
1	Estimulam o interesse pela matéria	1	4	4	4	1
2	Dominam o conteúdo que estão ensinando		6	8		
3	Apresentam a matéria de modo geral		6	8		
4	Explicam princípios e conceitos		6	7	1	
5	Dão aula com alegria e entusiasmo	1	4	3		
6	Definem os objetivos de cada aula		5	5	3	1
7	Mostram a relação conteúdo/disciplina	2	3	2	6	1
8	Informam-se dos conhecimentos prévios do aluno	1	4	4	3	2
9	Demonstram preocupação com a aprendizagem dos alunos	2		6	2	4
10	Planejam as aulas	3	6	4	1	
11	Ajudam os alunos que têm dificuldades	1	2	2	8	1
12	Aceitam o ponto de vista do aluno		3	5	5	1
13	Estimulam o aluno a participar da aula	1	1	7	4	
14	Exigem raciocínio do aluno	1	4	6	2	1
15	Respondem perguntas dos alunos	2	3	8	1	
16	São seguros ao responder perguntas	1	4	7	2	
17	Estabelecem relações entre teoria e prática		3	5	4	2
18	Estabelecem relações entre matéria de ensino e vida real	2		5	5	2
19	Gostam de dar aulas	1	5	8		
20	Aceitam o aluno como pessoa		3	6		5
21	São acessíveis aos alunos	1	3	6	2	2
22	São justos na atribuição de conceitos		3	8	3	
23	São pontuais	1	7	6		
24	São assíduos	1	6	5	2	
25	São sensíveis aos problemas extra-classe do aluno		4	3	4	3
26	Utilizam exemplo e ilustração na aula		3	6	3	2
27	Elaboram provas compatíveis com os conteúdos	2	1	5	4	2
28	São bem sucedidos ao ministrar a disciplina	2	4	7	1	
	Total	26	103	166	70	30

Observando os dados apresentados no quadro 1 percebe-se quanto aos aspectos técnicos identificados nas respostas 2, 3, 4, 10, 23 e 24, que a imagem deixada pelos professores tende a ser favorável. Sobre a pertinência e importância do que se ensina e se aprende além do relacionamento



interpessoal identificados nas questões 7, 11, 12, 14, 17, 18, 20 e 21, os resultados tendem a ser não favoráveis aos professores.

Ou seja, os professores, de maneira geral, parecem dominar os conteúdos e apresentam a matéria explicando princípios e conteúdos, porém, poucos mostram a importância do tópico estudado, como este tópico se enquadra na disciplina, o estímulo ao raciocínio do aluno não se faz presente na medida necessária, quase não estabelecem a relação entre teoria e prática e nem como os conteúdos relacionam-se com a vida real.

Além disso, tendem a ser pouco receptivos à pessoa do aluno, mostrando baixa atenção às dificuldades apresentadas pelo mesmo. Estes dados indicam que nas atividades desenvolvidas pelo professor predominam procedimentos mecânicos, pouco reflexivos, pouco instigantes e pouco críticos.

É evidente que a grande maioria dos docentes que passaram pelos alunos em vias de se tornarem professores, não eram professores-atores como apontado por Perissé (2004), pois estes, no sentido positivo, dão aulas inesquecíveis. Não são também professores sedutores como indicado por Moriconi (2004), pois estes fazem o aluno sentir no próprio corpo o domínio do saber. Nem tampouco professores autores, destacado por Carneiro (2003), pois estes autorizam ao aluno a construção do conhecimento e também se autoriza como colaborador.

A formação para o estudante, como os dados mostram, fica prejudicada, pois, pouco analítica, centra-se no ensino e na figura do professor, o que limita o espaço para a descoberta. Como se pode ver nas respostas à questão 13 apenas 2 professores, em 14 (um excelente e um bom), são indicados como aqueles que estimulavam o aluno a participar da aula.

Quanto aos relacionamentos, os conflitos evidenciam-se, o que pode ser verificado nas perguntas 19, 23 e 24, pois, ao que parece, os professores gostam de dar aulas, predomina a assiduidade e a pontualidade, porém, o tipo de aula que, na ótica dos alunos, é identificada nas perguntas 9, 11 e 21 como aquela que está centrada no próprio professor, uma vez que este quase não demonstra preocupação com a aprendizagem dos alunos, não demonstra interesse em ajudar os estudantes que apresentam dificuldades e além disso parece ser pouco acessível aos alunos.

O que se nota aqui é uma relação ensino-aprendizagem pouco interativa que se constrói não na troca, pois há baixa relação de ajuda por parte

do professor (pergunta 11) e o ponto de vista do aluno quase não é levado em consideração (pergunta 12).

Outro aspecto importante identificado é que, para os alunos, os professores mostram a tendência medianamente justa para atribuir conceitos. Destacando-se ainda que 3 alunos em 14 apontaram que os professores não foram justos ao avaliar. Em síntese, a maioria dos alunos acredita que tenha sido, de alguma maneira, prejudicada pelos professores e que os conhecimentos não foram adequadamente avaliados.

Os dados remetem em termos comparativos à pesquisa da CPM Market (1998), na qual 83% dos alunos pediam que se “reinventassem” as aulas; 26% acreditavam que os professores não se preocupavam se os alunos estavam aprendendo. Aqui, os dados também são gritantes e implicitamente dizem que se deve formar professores de outra maneira, pois, 12 em 14 estudantes dizem que seus professores pouco ou nada se preocupavam com a aprendizagem dos alunos.

Diante destas colocações fica a pergunta: naquele contexto houve prazer no ensinar e no aprender? Os dados apresentados indicam que a realização foi pouco expressiva e, conseqüentemente, o prazer de aprender e o de ensinar também ficaram abaixo do desejável. O quadro que se evidencia é o do mal-estar com a expressão do professor poli-queixoso, insatisfeito com o salário, com os saberes manifestos pelos alunos, com as condições de trabalho, com a não realização profissional, entre outros.

Motivos existem, mas como destaca Soares (2000, p. 11), é necessário aprofundar a reflexão, pois o professor precisa saber “[...] o que ensina, o lugar onde ensina e aquele que ensina, foram feitos por outros, é importante conhecer o sujeito professor, que está sujeito a algo de si mesmo.” Ou, como destaca Carneiro (2003, p. 16) é importante “[...] desativar o lugar da queixa e abrir o lugar para a dúvida e para a indagação.” Isto já pode ajudar o professor.

Este estudo é o ponto de partida para um aprofundamento reflexivo sobre a atividade de docentes que formam novos professores. Ele procurou levantar questões sobre a percepção do educando em relação ao educador e ao ato de educar, o que leva a uma pergunta: o aluno em formação pretende ser igual a seus professores?



Nota

1 Em 23 de setembro de 2003, a grande imprensa apresentou os dados de repetência no ensino fundamental, médio (SAEB, ENEM) e os dados da Unesco, comparativos entre 107 países. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u13727.shtml>

Referências

ALENCAR NETO, Alvaro Peixoto. **Avaliação do docente pelo discente**: estudo de caso dos cursos de engenharia do CEFET. 2002. 178 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

ALTHUSSER, Louis, **Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castor. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

BARIANI, Isabel Cristina Dib. **Significados associados a professor e aluno, “reais” e “ideais,” por estudantes e professores de um curso de Psicologia**. 1991. 139 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

BARZUN, Jacques. **A arte de fazer professores**. 2004. Disponível em: <http://www.geocities.com/Athens/Column/8413/barzun_professores> Acesso em: 19 maio. 2004.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CARNEIRO, Cibele Rezende. **O movimento e o prazer de ensinar**: a autoria do professor. 2003. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, 2003.

CARVALHO, Olavo. **A origem da burrice nacional**. 2004. Disponível em: <<http://www.olavodecarvalho.org> <http://www.dominus3000.hpg.ig.com.br/Apoio/apo-003.htm>> Acesso em: 16 fev. 2004.

CASHIN, Willian E. **Students ratings of teaching**: the research revisited. Idea. Paper 32. The Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University, 1995.

CENTRA, John A. The relationship between student and alumni ratings of teachers. **Educational and Psychological Measurement**, Maryland, n. 34, p. 321-326, 1974.

CHALITA, Gabriel. **A palavra do secretário**. 2004. Disponível em: <<http://www.crmario-covas.sp.gov.br>> Acesso em: 27 fev. 2004.

COHEN, P. Effectiveness of student-rating feedback for improving college instruction: a meta-analyses of finding. **Research in Higher Education**, Memphis, n. 13, p. 321-341, 1980.

CPM Market. **A avaliação que os adolescentes fazem de sua escola**. 1998. Disponível em: <<http://www.andi.org.br/templates/boletins/templates>> Acesso em: 16 fev. 2004.

DEMO, Pedro. **Conhecer e aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ESTEVE, José Manuel. **Mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde do professor. Bauru: EDUSC, 1999.

FELDMAN K. A. Instructional effectiveness of college teachers as judged by teachers themselves, current and form students colleagues administrators and external observers. **Research in Higher Education**, Memphis, v. 30, p. 137-194, 1989.

FELTRAN, Regina Célia Santis. **A prática docente na universidade**. São Paulo: Papirus, 2003.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**: a psicologia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FONTES, Carlos. **Profissão**: professor. 2004. Disponível em: <<http://www.educar.no.sapo.pt/PROFS2>> Acesso em: 19 maio. 2004.

MARTINS, Vicente. **Como se tornar um bom professor**. 2000. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos.asp>> Acesso em: 19 maio. 2004.

MASSETO, Marcos. **Didática**: a aula como centro. São Paulo: FTD, 1997.

MOREIRA, Daniel Augusto Fatores influentes na avaliação do professor: uma revisão. **Revista Educação e Seleção**, São Paulo, n. 17, p 73-87, jan./jun. 1988.

MORICONI, Ítalo. 2004. **Os cem maiores poemas do século**. Disponível em: <<http://www.puc-rio.br/sobrepuc/depto/apg/moriconi>> Acesso em: 20 maio. 2004.

MORSOLETTO, Regina Helena Cappelozza; FELTRAN, Regina Célia Santis. Avaliação da docência na ótica dos alunos. In: FELTRAN, Regina Célia Santis; BARREIRO, Aguida Celina Meo; BARREIRO, João Carlos (Org.). **Experiências de avaliação na universidade**. São Paulo: Cabral, 2003.

NICOLA, Anais Lazzari; CUNHA, Kathia Carvalho. Avaliação de desempenho docente em estágio probatório em uma instituição pública de ensino superior. **Avaliação**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 19-31, 2000.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.



PAGOTTI, Antonio Wilson; PAGOTTI, Sueli Assis Godoy. O que o aluno espera do professor. In FELTRAN, Regina Célia Santis; BARREIRO, Aguida Celina Meo; BARREIRO, João Carlos (Org.). **Experiências de avaliação na universidade**. São Paulo: Cabral, 2003.

PEREIRA, Maria Elba Dantas Moura; MORAIS, João Crisóstomo. Avaliação na graduação: estudo de caso. Campo Largo. **Revista Eletrônica de Ciência da Educação**, Campo Largo, n. 1, p. 1-12, 2002.

PERISSÉ, Gabriel. **O bom professor**. 2004. Disponível em: <<http://www.intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/bomprof>> Acesso em: 20 maio. 2004.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. São Paulo: Papyrus, 1993.

RALDI, Denise Pontes; MALHEIROS, Cláudia; FRÓIS, Íris Maria Lager-Marques. O papel do professor no contexto educacional sob o ponto de vista dos alunos. **ABENO**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 1-23, ago. 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Formação de professores da educação, pressupostos filosóficos e implicações curriculares. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v. 18, n. 10, p. 29-40, 1991.

SOARES, Magna. **Ensinar**: reflexões sobre a prática docente. Lisboa: Editorial Presença, 2000.

TEIXEIRA, Cremilda Estela. **Não basta ser professor tem que ser educador**. 2004. Disponível em: <http://www.geocities.com/napa_org/naobasta.html> Acesso em: 20 maio. 2004. (Núcleo de Apoio aos Pais e Alunos).

TEIXEIRA, Gilberto. **Ser professor universitário**. 2004. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br>> Acesso em: 26 fev. 2004.

TREVISAN, Antoninho Marmo, **O Presidente Lula daria um bom professor**. 2004. Disponível em: <http://www.jornalexpress.com.br/noticias/detalhes.php?id_jornal=4761&id_noticia=1387> Acesso em: 27 fev. 2004.

Antonio Wilson Pagotti
Prof. Dr. do Mestrado em Educação do
Centro Universitário do Triângulo
Uberlândia | Minas Gerais



Glaura Morais Paroneto
Profª Drª do Curso de Pedagogia na
Universidade de Uberaba
Uberlândia | Minas Gerais
E-mail | apagotti@terra.com.br

Recebido 2 ago. 2004

Aceito 27 out. 2004