



A AUTOAVALIAÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE UNIVERSITÁRIA: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL

PERUSSOLO, Leila Soares de Souza ¹

RESUMO

Pretende-se, neste artigo sistematizar uma reflexão sobre a importância da autoavaliação da *práxis* docente universitária, apresentando-se uma proposta metodológica de orientação a autoavaliação a partir de um processo construído sob bases metacognitivas, colocando o professor em sua condição de sujeito problematizar de seu próprio fazer teórico/prático. As ideias elaboradas provêm de uma pesquisa realizada junto a uma Universidade Pública no Estado de Roraima com os professores da Prática de Estágio Supervisionado e alunos da respectiva disciplina, vinculados ao curso de Licenciatura em História. No presente texto, apresentam-se os fundamentos epistemológico, teórico e prático que envolvem a autoavaliação, sobretudo, seus elementos constitutivos como a capacidade de reflexão, autorreflexão e autogestão dos próprios mecanismos de controle a acompanhamento da *práxis* docente.

Palavras-chave: Autoavaliação da *Práxis* Docente. Autorreflexão.

ABSTRACT

It is intended, in this article, to systematize a reflection on the importance of the self-assessment of the academical educational *práxis* as a process built under

¹ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção, Paraguai. E-mail: leila.bv.rr@gmail.com

metacognitive bases that places the teacher in your condition of problem solving subject of the own teoretical and practice action. The elaborated ideas come from a research accomplished in the period of 2010 and 2012 with teachers and students of the discipline of Apprenticeship Supervised Practical, in the course of Degree in History of a public university in Roraima. It was taken as objective of the research the analysis of appropriation of the evaluation of the educational practice for the teachers of Apprenticeship Supervised for the effective of the self-assessment. The text is organized with the epistemological, theoretical and practical foundations that involve the self-assessment, above all the constituent elements of the self-evaluative process as the reflection capacity, self-reflexion and self-management of the own control mechanisms for accompaniment of the educational *práxis*. Finally, the methodological proposal of orientation the self-assessment of the academical educational *práxis* is described.

Keywords: Self-assessment of the educational *práxis*. Self-reflexion.

1 INTRODUÇÃO

Em um contexto mais amplo, particularmente, na política de avaliação institucional, a autoavaliação se situa na possibilidade da própria instituição fazer uma imersão crítica em seu ambiente interno para identificar pontos fracos e fortes na atuação administrativa, pedagógica, financeira e de autonomia. Nas atuais políticas públicas de avaliação no cenário brasileiro, essa cultura da autoavaliação integra às estruturas universitárias de maneira permanente e deve ser organizada a partir de uma Comissão Própria de Avaliação - CPA.

Além do modelo de Avaliação Institucional proposto pelo SINAES no Brasil, em países como Estados Unidos, Holanda, Espanha, Cuba, Chile, entre outros, desenvolvem experiências que tomam a autoavaliação da IES como parte do processo de acreditação. A acreditação é legitimada pelo Estado quando, por meio de um ato legal, se certifica, declara que uma instituição, um curso, um programa tem qualidade. Nesse processo, de forma particular, a avaliação do professor se insere como parte do controle da instituição.

Entretanto, ousa-se a ampliar a reflexão sobre o sentido da autoavaliação para além da perspectiva de regulação por parte do Estado Avaliador. Situa-se a presente discussão sobre a autoavaliação como um processo mais amplo, reflexivo e autocrítico, conduzido pelo próprio docente que a partir de sua realidade concreta seja capaz de analisar as condições de sua atividade *práxis* para (re) construir o processo docente educativo, de acordo com Perussolo (2001).

A partir desse itinerário, alguns pontos são relevantes, dentre os quais, compreender que a autoavaliação desempenha uma finalidade e tem uma funcionalidade. De certo modo, a finalidade está associada à busca do conhecimento acerca da realidade (a própria *práxis*) e a funcionalidade em revelar informações que facilitem ao próprio sujeito tomar decisões sobre o próprio trabalho, entender o que se faz, mas também, de comunicar a seus pares as razões de suas decisões e ações profissionais.

Seguindo essa linha de pensamento, enfoca primeiramente os fundamentos da autoavaliação, depois apresenta a metodologia utilizada, os sujeitos envolvidos; e finaliza-se com a descrição da proposta metodológica de orientação a autoavaliação da *práxis* docente universitária.

2 AUTOAVALIAÇÃO: CARACTERIZANDO UM CONCEITO

Para Gil (2006, p. 253): “A autoavaliação é o processo pelo qual as pessoas se apercebem do quanto aprenderam e em que medida se tornaram capazes de proporcionar a si mesmas informações necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem”. A autoavaliação corresponde a um processo de autorreflexão permanente conduzido pelo próprio docente que tem a responsabilidade pela aula, conforme Solabarrieta (1996).

Nesta perspectiva, compreende-se que a autoavaliação proporciona um conhecimento sobre si mesmo. Há um grau de representação que, imprescindivelmente, cada professor deve ter sobre si mesmo e na condição de aprendiz de suas habilidades e competências profissionais que são elaboradas e (re) significadas ao longo do exercício da docência, significativas para a compreensão do próprio trabalho.

O desenvolvimento destas habilidades e competências está vinculado a características pessoais e também ao contexto onde o professor se formou e desenvolve a sua profissionalidade. Assim, espera-se que, quanto mais o professor possa se conhecer, mais fácil lhe resultará enfrentar e solucionar os seus problemas profissionais com criticidade e êxito, de acordo com Perussolo (2001).

O axioma de Sócrates “Conheça-te a ti mesmo” corrobora para expressar o quão valiosa se torna a autoavaliação, pois trata-se de um processo que requer o

desenvolvimento de habilidades para observar a si mesmo, honestidade pessoal para reconhecer, tanto os seus sucessos, como as falhas.

2.1 A Autoavaliação da *Práxis* docente: seus fundamentos e propósitos

É importante que os professores sejam os que se autoavaliem e tomem o direcionamento das decisões para melhorar e superar as dificuldades sentidas ao longo de sua vida profissional. Lampert (1999), referindo-se ao assunto, destaca as palavras de Penna Firme:

Na medida em que o professor vivenciar um processo de avaliação significativo para seu próprio crescimento, ele descobrirá como melhor ensinar a seus discentes e mais adequadamente avaliá-los com a mesma preocupação de conduzi-los ao aperfeiçoamento como alunos, como futuros educadores e essencialmente como pessoas. (LAMPERT, 1999, p. 136).

Segundo Rey (1995) e Perrenoud (1999, 2000, 2001), o professor tem que ser um sujeito ativo, consciente e autorregulador de sua própria avaliação. Nesse sentido, a autoavaliação da ação docente assume a função de ajudar os professores na conquista de novos avanços em suas aprendizagens profissionais cotidianas, ou seja, tem por finalidade conhecer os progressos e as dificuldades, os aspectos em que precisa se esforçar e melhorar, bem como aqueles em que tem logrado êxito.

É com essa capacidade de refletir ao imergir em sua própria avaliação que o professor toma consciência de cada um dos passos do processo, que envolve o planejamento, a execução e a própria avaliação de sua práxis. Quanto à importância da consciência nesse processo, o enfoque histórico cultural oferece uma definição que corresponde aos propósitos investigativos aqui delineados:

[...] consciência como a forma mais elevada de reflexão da realidade: ela não é dada a priori, nem é imutável e passiva, mas sim formada pela atividade e usada pelos homens para orientá-los no ambiente, não apenas adaptando-se a certas condições, mas também (re) estruturando-se. (LURIA, 1999, p. 23).

Trata-se de entender que, apesar da capacidade que o sujeito possui para aprender, o ambiente precisa brindá-lo com oportunidades e desafios que promovam o desenvolvimento de tais capacidades, pois, de acordo com Vygotsky (1988), a mudança pessoal passa pela interação social. Nesse sentido, a autoavaliação do

professor ocupa um lugar central quanto à finalidade de buscar promover o profissionalismo docente a partir das mudanças evolutivas e conscientes a respeito da própria prática, quando oportunizada para desenvolver as próprias capacidades cognitivas. O conhecimento, as teorias implícitas, as crenças que se tem e se desenvolve no decurso da atividade profissional, a compreensão do que se faz, só é possível explicar e (re) significar através de uma autoanálise consciente e intencional.

Apontar a autoavaliação com a finalidade de situar o professor como sujeito ativo e com responsabilidade por sua formação na medida em que desenvolve a capacidade de interpretar, analisar e tomar decisões sobre o que realmente se faz e sabe fazer, implica em um processo de metacognição², de acordo com palavras de Sarduy (1996), Perrenoud, (1999), Hadji (2001) e Portilho (2009).

Enfim, trata-se de exercitar, de forma consciente, a reflexão crítica sobre seus próprios processos cognitivos, refere-se ao mesmo tempo pensamento sobre o processo e seus resultados, o que colabora para pensar sobre o conhecimento que se tem e aquele que se espera obter, caminho possibilitado por mediações conscientes do próprio fazer e refazer.

Convém ainda destacar que os fundamentos para a autoavaliação encontram-se ainda elucidados nas seguintes proposições: a necessidade de reflexão dos professores sobre as suas próprias atividades, antes, durante e depois das mesmas, transformando as fragilidades em oportunidades de aprendizagem, segundo Schön (2000); a necessidade de que o melhor avaliador da atividade do professor seja o próprio professor, partindo de postulações conceituais sobre avaliação, evidenciando-se que não é possível avaliar-se sem apropriação de conhecimentos específicos para este fim, o que levaria a pseudo-critérios avaliativos, conforme Garcia (1996) e Cardenas e Jacomino (1998).

Simari e Torneiro (2010), ao buscarem a importância da autoavaliação docente, reconhecem que não se trata de uma tarefa fácil de ser realizada, considerando que compete ao próprio ser capaz de auto-criticar-se com o maior grau de objetividade. No entanto, é preciso entender que, na medida em que o professor for capaz de conhecer a si mesmo, ele será capaz de valorar com maior objetividade suas peculiaridades, como também será gradativamente capaz de (re)

² O termo metacognição teve seu início na literatura, no começo da década de 70, sendo Flavell (1971) um dos seus precursores, especialista em Psicologia Cognitivista Infantil.

elaborar sua representação sobre a realidade e, conseqüentemente, será capaz de transformá-la.

A partir da compreensão supra, Simari e Torneiro (2010) sobre o para que avaliar-se a si mesmo apontam:

- Para tomar consciencia de lo que se está haciendo y de los objetivos que se pretenden alcanzar;

- Para realizar las modificaciones correspondientes en las planificaciones atendiendo a los desvios o dificultades que iran apareciendo en el proceso de aprendizaje;

- Para adaptar el proyecto institucional a las condiciones de la practica docente;

- Para reflexionar sobre sus êxitos y sus fracasos basandose en esta reflexión a la hora de hacer modificaciones en su forma de enseñar;

- Para pecibir fielmente y con honestidad su actuación en el aula e

- Para encontrar-se com sus necesidades profesionales y buscar - o crear - estratégias para satisfacerlas.

Simari e Torneiro (2010) ainda chamam a atenção para a compreensão do processo de autoavaliação docente no conjunto da instituição, pois além do compromisso de cada professor, essa estratégia reflete a condução do trabalho da equipe de gestão frente às orientações e acompanhamento do trabalho do professor, possibilitando que cada um promova ajustes nos pontos identificados como suas necessidades profissionais.

Ao assumir o direcionamento da própria autoavaliação, o professor se coloca à disposição para se rever, buscar e fazer uma autocrítica, comprometendo-se com a superação dos limites encontrados. De acordo com Vasconcellos (2003, p. 169): “Reside aí a importância de fazermos uma reflexão crítica sobre nossas concepções teóricas (metacognição), buscando sua transformação, na direção que vamos descobrindo como melhorar a partir da dinâmica ação-reflexão-ação.”

Logo, trata-se de um assumir-se enquanto eterno aprendiz, colocando-se assim, à disposição do aprender a aprender e, conseqüentemente, de reconstruir a *práxis*, pois de acordo com Freire (1981. P. 92): “Não se chega à mudança de postura apenas pelo esforço intelectual, mas também pela *práxis*, pela autêntica união da ação e da reflexão.”

A busca pela autoavaliação não quer dizer uma ação isolada do professor no sentido de que a autorreflexão acerca da *práxis* pedagógica esteja esvaziada das possibilidades de interação com os pares, seja os colegas de trabalho ou os próprios alunos. Nesse contexto, Campanale (1996, p. 185) apud Hadji (2001, p. 104) esclarece que: “A autoavaliação opera-se em um diálogo interno alimentado pela linguagem do outro”.

Hadji (2001, p. 104) expõe ainda que:

Todo o trabalho de tomada de consciência, de distanciamento, de apreciação opera-se internamente: é o próprio sentido de uma avaliação em primeira pessoa. Mas esse trabalho não exclui o terceiro. Para que o sujeito possa desprender-se do objeto que constrói, e observá-lo lucidamente, ele precisa do olhar e da fala do outro, que vão lhe trazer uma ajuda decisiva no sentido da lucidez metacognitiva.

A fala do outro, enquanto regulação tem um papel fundamental para ajudar no desenvolvimento da autorregulação, e não imobilizar o processo de reflexão. Sobre a importância da fala do outro nesse processo, parte-se da compreensão dada por Zabala (1998, p. 26) ao referir-se sobre o estabelecimento de “um clima de cooperação e cumplicidade entre os sujeitos” como sendo a melhor maneira para a realização de uma avaliação com caráter formativo.

Sob as bases anteriores, verifica-se correspondência e relação ao cumprimento da lei fundamental do desenvolvimento proposta por Vygotsky (1987), apontando nesse processo o valor do olhar do outro, referenciado, sobretudo, pela dupla função psíquica: primeiro intersíquica (se dá na relação com o mundo externo) e posteriormente, intrapsíquica (se dá internamente), em correspondência à perspectiva da importância da interação social para a obtenção da aprendizagem por parte do sujeito, conforme proposição defendida por Vygotsky (1987, p. 151) como sendo:

É um complexo processo dialético, caracterizado pela periodicidade múltipla, por um desequilíbrio no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de um outro, para o complexo entrelaçamento de processos de evolução e involução, e as relações entrelaçadas entre fatores internos e externos e intrincado processo de superar as dificuldades e adaptação.

A teoria vigotskiana deixa explícita a ideia da pessoa humana como ser social, de necessidades, de possibilidades e de infinitas aprendizagens, ou seja,

quanto mais se aprende mais se desenvolve e vice-versa. Nesta perspectiva, as aprendizagens são tomadas como resultado do conhecimento construído, processo pelo qual o sujeito desenvolve a autorregulação, que compreende o planejamento, ajustes empregados e avaliação da própria atividade.

2.2 O Processo Metacognitivo e sua relação com a Autoavaliação

A metacognição se refere ao conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles, conforme Flavell (1971) apud Portilho (2009). Por sua vez, Luis (2003. P. 45) afirma que: “O exercício de metacognição (...) além de ser uma experiência comprometida com a construção da autonomia do sujeito, (...) está intimamente ligado à avaliação formativa, a avaliação que tem o compromisso com a garantia da aprendizagem.”

É nesse processo autorreflexivo por parte do sujeito que planeja, monitora e avalia o seu próprio fazer que a autoavaliação do docente ganha significação no contexto das práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, Luis (2003), aponta que se autoavaliar não se limita à atribuição de notas ou conceitos, mas que se trata, sobretudo, de um exercício metacognitivo, de tomar consciência acerca dos próprios percursos das aprendizagens, responsabilizando-se pelo autocontrole.

Para Portilho (2009, p. 109) significa “saber o que se sabe fazer” ou “saber o que não se sabe fazer”. O sujeito faz uma imersão reflexiva e consciente em sua maneira de ser, de atuar em suas práticas cotidianas e profissionais para elaborar suas próprias ações de autorregulação acerca de suas aprendizagens.

Referindo-se ao termo autorregulação da aprendizagem, Perrenoud (1999, p.96) conceitua como sendo as “capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e obstáculos”. Ou seja, o professor adquire consciência do fazer pedagógico quando reflete sobre o que faz a partir de ações concretas e dirigidas a uma finalidade, ou seja, autoaperfeiçoamento profissional.

Nesse sentido, o professor busca saber o que de fato já aprendeu e domina com segurança, envolvido num processo que lhe dê ciência sobre o que ainda não aprendeu e sobre quais são as dificuldades profissionais. Esse mecanismo implica ainda o reconhecimento da autonomia, ou seja, assumir-se como sujeito de seu próprio aprender.

A respeito da autonomia do docente, Contreras (2002, p. 23) destaca que:

Uma autonomia madura requer um processo de reflexão crítica no qual as práticas, valores e instituições sejam problematizados (...) a autonomia, enquanto emancipação requer a análise das condições de nossa prática e de nosso pensamento. Considerando as duas categorias, processo metacognitivo e autonomia, a autoavaliação distancia-se de uma perspectiva virtual para se configurar numa ação teórico-prática consciente e autorregulada pelo próprio sujeito no sentido de avaliar e (re) construir a *práxis* pedagógica.

As estratégias ou modelos de autoavaliação, enquanto perspectivas de autorreflexão e possibilidades para implementar direcionamentos na própria formação, devem orientar o professor para uma análise dialética acerca de seu próprio fazer, ou seja, uma postura que implica as seguintes tarefas indissociáveis: reflexão-conhecimento, interpretação da realidade e sua transformação.

Segundo Vasconcellos (2003, p.73-74) o movimento a ser feito é:

Partir da prática: ter a prática como referência e desafio para a transformação. [...] Refletir sobre a prática: através da reflexão crítica procurar conhecer como funciona a prática, quais são suas contradições, suas leis de movimento, projetar um novo sentido ... Transformar a prática: atuar [...] procurando transformá-la na direção desejada.

Complementando o pressuposto anterior, Vasconcellos (2003) destaca ainda a importância da disposição do professor para investir em tal movimento, pois:

Implica na disposição do professor para rever, buscar, fazer uma autocrítica e se comprometer com a superação dos limites encontrados (...) somos professores não porque somos capazes de transmitir, ainda que com competência, mas porque sabemos fazer do ensinar um constante aprender. (VASCONCELLOS, 2003, p. 182).

Isso colabora para que a autoavaliação seja tomada como um procedimento para identificar as necessidades inerentes ao exercício da atividade docente em sua múltipla relação com a dinâmica da sala de aula, da instituição e também da comunidade. Essa perspectiva não pode limitar-se ao contexto profissional do professor em termos do propósito do ensino isolado do contexto da realidade social e política onde esta se realiza.

Trata-se de entender como um processo reflexivo crítico e de autoanálise possibilita que o próprio professor visualize processualmente os sucessos/acertos e as dificuldades num contexto de realidade socialmente construída, sobretudo

criando espaços formativos de procedimentos de intervenção para reconstruir as práticas e, conseqüentemente, resultar em processos de formação permanente.

Ao analisar a própria prática no contexto da prática social, o professor envolve-se num processo formativo, elabora suas propostas e encaminhamentos de superação dos problemas identificados, reconstruindo simultaneamente, a própria prática e a natureza ideológica à qual a prática está vinculada. A partir da finalidade de sua própria avaliação, estará aberto e flexível para operar as transformações necessárias em compartilhamento com os seus pares.

Corroborando nesse mesmo sentido, Tardif (2007) enfatiza que a autoavaliação, enquanto processo de investigação-ação, permite a construção de condições teóricas e práticas para o professor se tornar um investigador da ação que implementa e desenvolve, entendendo como agente de transformação no âmbito das tomadas de decisões, na organização e gestão da situação educativa e no processo de ensino aprendizagem.

Como o professor não está pronto e sua consciência não é algo “presenteado”, mas que se constrói no processo de rever-se enquanto pessoa e profissional, então, dialeticamente se constitui em um único sujeito, então, vale a pena acreditar no vir a ser, (re) significado, transformado e com autoria em seus processos avaliativos e de autodesenvolvimento profissional.

Nesse sentido, a proposição de Vasconcellos (2003) torna-se extremamente valiosa para a construção de processos de práticas de avaliação e autoavaliação acerca da *práxis* do professor, pois, conforme enfatiza o autor: “É fundamental a reflexão crítica sobre o trabalho do professor; quem não se avalia e não se deixa avaliar, não tem legitimidade para avaliar.” (VASCONCELLOS, 2003, p. 143).

Entende-se, portanto, que na efetivação de uma prática reflexiva crítica em processos de avaliação e autoavaliação implica, por parte dos professores, dominar habilidades cognitivas e metacognitivas que o conduz a uma forma a criticar a própria *práxis*, os valores implícitos, bem como os contextos em que as desenvolvem e as repercussões que tem na melhoria da qualidade da própria prática.

Torna-se inegável que a autoavaliação, implementada pelo próprio professor, deve ser entendida como um processo a ser construído e reconstruído continuamente, fomentando uma nova cultura de avaliação para desenvolver novos

modos de avaliar-se. Perspectiva esta que se complementa com os dizeres de Sacristán (1992, p. 87):

A atuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fossem nós cegos, que, uma vez solucionados, desaparecem. Pode ser o caso de conflitos pontuais, mas não é o da prática “normal”. Esta consiste em tomar decisões num processo que vai se moldando e adquire identidade enquanto ocorre, no decurso do qual se apresentam opções alternativas, face às quais é necessário tomar decisão.

Para Hadji (2001), Hoffmann (2001), Mendez (2002), Luis (2003), Simari e Torneiro (2010) a autoavaliação vai além de um simples pensar sobre o que se faz e tem uma dimensão maior que os dados coletados, pois o seu caráter mais dinamizador consiste na reflexão crítica empenhada pelo próprio sujeito para reconhecer seus avanços, conquistas e dificuldades, analisar a atuação individual e desenvolver novas atitudes que visem a melhoria de seu trabalho profissional.

Isto quer dizer que o professor ao efetivar a autoavaliação deve praticá-la em sua finalidade formativa, àquela que possibilita a emancipação teórica e prática de seu próprio fazer e também de perceber a necessidade de uma mudança fundamental quanto aos processos reflexivos e a forma de conceber os conteúdos da reflexão que estão subjacentes a tarefa autoavaliativa.

3 A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO: VISLUMBRANDO POSSIBILIDADES

A proposição de uma metodologia organizativa de orientação a autoavaliação, não significa, “um caminho” fechado e único. Mas, o início de um fazer provocativo do pensamento autocrítico para facilitar o trabalho intelectual do professor em seu momento de reflexão intensa sobre o próprio trabalho numa perspectiva de releitura dos resultados avaliativos.

É a partir dessa compreensão que a proposição de uma metodologia de orientação a autoavaliação contextualiza uma direção com a finalidade de orientar um plano organizativo, uma integração do pensamento e da ação. Entendendo-se que nesse percurso de reflexão e autorreflexão, o professor é provocado a tomar consciência sobre: o quanto se sabe, o que necessita saber e principalmente, saber a tomar decisões para reconstruir a *práxis*, constituindo-se em um ciclo permanente

de reconstrução dos elementos teórico-prático inerentes aos saberes docentes, seu contexto institucional e a sua profissão.

No percurso metodológico primeiro, exige-se do professor que ele se situe - localização de onde se está - (compreensão e consciência sobre a realidade teórico-prática de seu fazer) referenciando-se também nos resultados dos processos avaliativos empreendidos por seus alunos, pares e demais colegas de contexto institucional.

Na fase seguinte, do planejar as mediações possíveis, o professor deve se envolver na elaboração do plano de ação e a partir do confronto teórico - prático, movimento de tensão dialética entre as dimensões fundamentais da ação humana consciente - realidade/ intencionalidade/ mediação, definir onde se pretende chegar (nova *práxis*), sob uma lógica sistêmica em função de seu aspecto de regularidade e sistematicidade do processo autorreflexivo que caracteriza o fazer autoavaliativo intencional e consciente.

Os objetivos da proposta encontram-se assim estruturados:

- a) estimular a reflexão intencional sobre a própria maneira de ser, pensar, agir e organizar o trabalho pedagógico;
- b) tomar consciência sobre a necessidade e importância de avançar em novas aprendizagens profissionais, localizando os condicionantes que limitam as mudanças;
- c) emitir juízos (autocrítica consciente) sobre os aspectos teórico-práticos que necessita superar, reforçar e sobre as possíveis causas das incoerências identificadas na prática pedagógica;
- d) contribuir com a melhoria da qualidade da docência e do trabalho desenvolvido gerando o próprio potencial intelectual e os conhecimentos construídos e reconstruídos.

A significância da metodologia proposta encontra em Nóvoa (1992, p. 15) uma explicação prática, pois deve ser concebida como “um escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro, privilegiando um nível meso de compreensão e intervenção”. Ou seja, o professor envolvido em seus processos autorreflexivo buscar um olhar para a própria prática mas, também compreende a teoria intrínseca a esta mesma prática, aprofundando-se sobretudo, no processo de metacognição que exige a auto- crítica, a autorreflexão e os processos de regulação das próprias ações empreendidas.

4 PROCESSO INVESTIGATIVO

A investigação realizada foi concebida com base nos princípios que sustentam as pesquisas e reflexões acerca dos novos significados das Ciências Sociais quanto ao estudo do fenômeno educacional, onde estão situados os processos avaliativos formais. Para tanto, apoiou-se em Minayo (2000) e Ghedim e Franco (2008) dentre outros autores que compartilham da mesma perspectiva.

Decorreu desse o olhar, o processo de avaliação também num movimento dialético, sob o prisma de que teoria e prática constituem uma unidade e não uma dualidade, procurando-se observar os detalhes mais ínfimos da realidade para captar as mudanças e de onde elas vêm. Assim, no estudo proposto, o fenômeno da avaliação da prática docente e principalmente, da autoavaliação, não se constituíram em objetos fixos e acabados, mas estudados a partir de um encadeamento de processos em sua íntima relação com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

A opção investigativa recaiu na proposição de uma pesquisa qualitativa, utilizando-se para a coleta de informações mais de uma única situação aplicação de diferentes técnicas a saber: análise qualitativa de documentos, entrevista semiestruturada, grupos de discussão. Os dados foram analisados qualitativamente, aplicando-se o método de análise de conteúdo e a hermenêutica, diz Bardin (1997).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso entender a autoavaliação como um processo intencional gerenciado pelo próprio sujeito (professor) que ao organizar tais atividades visa a melhoria do próprio trabalho, pois o seu papel recai em estabelecer as prioridades, objetivos e meios necessários para que o processo de conhecimento possibilite o desenvolvimento das potencialidades humanas e profissionais.

A metodologia proposta incorpora questões metacognitivas que serão permanentemente reconstruídas pelos professores nos mais diferentes contextos e necessidades profissionais. Não se trata de um modelo com proposição de questões metacognitivas padronizadas e imutáveis, mas, certamente, com questões provocativas que possam conduzir o professor para um momento de autoanálise para avaliar a própria atuação, tomar decisões sobre próprio plano de intervenção, reorganização do fazer e da proposta de autoformação permanente.

As perspectivas de pensar a autoavaliação voltada para os professores apontam desafios. No entanto, os desafios devem ser pontos estimuladores para a construção de práticas que fomentem o desenvolvimento de processos formativos e de revisitação aos procedimentos avaliativos do fazer do professor. Configurando-se assim, a reconstrução da *práxis* docente numa inter-relação com o contexto e a cultura, sabendo explicar o porquê, o para quê de suas práticas, não só se limitando a explicar o como daquilo que se faz, mas de fato reelaborando seu *corpus* teórico-prático com lógica e compreensão.

Essa perspectiva é apontada por Silva (2004) e Sanmarti (2009) como um processo de regulação e assim, o sujeito ativo além de identificar suas dificuldades tem a oportunidade de buscar as estratégias para superá-las. Nesse sentido, torna-se significativo o processo de regulação das aprendizagens docentes, sendo estas, assumidas pelo próprio professor que toma os resultados da avaliação para melhorar sua própria prática docente e perspectivas profissionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. J. M. O professor e a valorização de sua atividade docente. In: FELTRAN, R. C. S. (org). **Avaliação na educação superior**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdos**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1997.

CARDENAS, N. E.; JACOMINO, A. M. **Estudio de las posibilidades del autoperfeccionamiento del maestro primário, desde su practica profesional**. Villa Clara, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Felix Varela, 1998.

COIMBRA, A. L. M. Revendo a avaliação dos repetentes na universidade. In: FELTRAN, R. C. S. (org). **Avaliação na educação superior**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FERREIRA, L. M. S. **Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FRANCO, M. A. R. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, P. U. **Pequenos criadores em Cuba**. Habana-Cuba: Editorial Ciências Sociales, 1996.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1996.

_____. **Avaliar para prover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAMPERT, E. **Universidade, docência, globalização**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

LEITE, D. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LEITE, D.; MOROSINI, M. (orgs). **Universidade futurante**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 2.ed. São Paulo: Icone, 1999.

LUIS, S. M. De que avaliação precisamos em arte e educação física. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003. p.33-44.

MASSETO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MENDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, M. C. S.(org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOREIRA, D. A. **Avaliação do professor universitário pelo aluno**: possibilidades e limitações. Tese (Doutorado). - Faculdade de Educação de São Paulo, 1986.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 17.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Porto, Portugal: LDA, 1992.

OLIVEIRA, M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PASSOS, M. B. A. **Professores do ensino superior**: práticas e desafios. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERUSSOLO, L. S. S. **La inclusion del profesor de enseñanza fundamental em la evaluacion de su actividad docente**. Dissertação (Mestrado). - Universidad Camilo Cienfuegos, Matanzas, Cuba, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v.1.

PIMENTA, S. M. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PORTILHO, E. **Como se aprende? estratégias, estilo e metacognição**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

REY, F. G. **La adecuación de la autovaloración y su significación psicologica**. Habana, Cuba: Editorial de Comunicación Social, 1995.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (orgs). **Avaliação institucional**: teorias e experiências. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 37-51.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SAMPIERI, R. H. **Metodologia de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: McGraw-hill, 2006.

SANMARTÍ, N. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, B. S. **A universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, C. R. **Avaliação educacional**: um olhar reflexivo sobre a sua prática. São Paulo: Avemcarp, 2005.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafios a teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SARDUY, A. F. L. **Pensamiento**: analisis y autorregulacion de la actividad cognoscitiva de los alumnos. Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1996.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, J. F. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SIMARI, G.; TORNEIRO, M. **Autoavaliación docente**: un momento para reflexionar sobre nuestra practica. Disponível em: <<http://www.edu.ar>>. Acesso em: 05 out. 2010.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOLABARRIETA, J. Modelos de la autoevaluacion del professor. In: TEJEDOR, F. J.; DIEGUEZ, J. L (edits). **Evaluacion educativa y evaluación institucional**: fundamentos teóricos y aplicaciones practicas. España: Universidad de Salamanca, 1996.

SOUSA, A. M. C. Avaliação institucional para a melhoria do ensino e da aprendizagem. In: FELTRAN, R. C. S. (org). **Avaliação na educação superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

STRASSBURG, U.; MOREIRA, D. Avaliação de desempenho de professores: uma experiência desenvolvida junto a um curso superior de contabilidade. **Revista Ciências Sociais em Perspectiva**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **O trabalho docente para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TEJEDOR, F. J.; VALCARCEL, A. G. La evaluación de la calidad de la docencia universitaria (em el marco de la evaluación institucional) desde la perspectiva del alumno. In: TEJEDOR, F. J.; DIEGUEZ, J. L. (edits). **Evaluación educativa y evaluación institucional: fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas**. Salamanca, Espanha: Universidad de Salamanca, 1996. p. 93-122.

TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (orgs). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Mackenzie; Cortez, 2003.

TERRA, A. História e dialogismo. In: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11.ed. São Paulo: Contexto. p. 91-103.

VALDÉZ, A. G. **Como propiciar la creatividad**. Habana, Cuba: Editorial Ciências Sociales, 1990.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad, 2003.

VASCONCELOS, M. L. M.; BRITO, R. H. P. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 3.ed. Petrópolis, RJ, Vozes.

VAZQUEZ. A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VELOZ, H. V. Evaluación del desempeño Docente. In: ENCUENTRO IBEROAMERICANO SOBRE EVALUACION DEL DESEMPEÑO DOCENTE. Ponencia presentada por Cuba. Ciudad de Mexico, 23 al 25 de mayo, 2000.

VYGOTSKY, S. L. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Cuba, Habana: Editorial Científico Técnico, 1987.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VILLAR ANGULO, L. M. **El profesor como profesional: formación y desarrollo personal**. Granada, Espanha: Universidad de Granada, 1990.

ZABALA, A. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. (orgs). **Professora pesquisadora, uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.