

AVALIAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPECTATIVAS ACADÊMICAS ACERCA DA INFLUÊNCIA DO FEEDBACK E DAS DECISÕES INSTITUCIONAIS

Ana Cléa Gomes de Sousa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus de Sobral (IFCE)
anasousa@ifce.edu.br

Wagner Bandeira Andriola

Universidade Federal do Ceará – nome da instituição (UFC)
w_andriola@ufc.br

ABSTRACT

Taking into consideration the relevance of the theme evaluation to higher education, this research paper intends to investigate the influence of individualized feedback informed to the teachers aiming at improvement of the teacher experience and to characterize the bond between the institutional decisions and evaluation methods experienced at the teaching unit examined. Regarding the methodological procedures, the investigation adopted the qualitative and quantitative approach, seeking the integration of the two approaches by triangulation among methods, using the combination of semi-structured interviews with the questionnaire to collect data. The research results showed that the Higher Education Institution examined methodizes in evaluative cycle with summative character, fact that prevents the redirection of teacher action during the teaching-learning process.

Key-words: Teacher evaluation; Higher education; Feedback; Expectations

RESUMO

Considerando a relevância do tema avaliação para a educação superior, o presente trabalho tem por objetivos investigar a influência do *feedback* individualizado concedido aos professores para a melhoria da prática docente e caracterizar o vínculo entre as decisões institucionais e o processo de avaliação vivenciado na unidade de ensino analisada. No que concerne aos procedimentos metodológicos, foi adotada a abordagem quali-quantitativa, buscando-se a integração dos dois enfoques por meio da triangulação entre métodos, onde se utilizou da combinação da entrevista semiestruturada com o questionário para a coleta dos dados. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a Instituição de Ensino Superior (IES) analisada pauta-se em ciclos avaliativos de caráter somativo, fato que impede o redirecionamento da ação docente durante o processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação de professores; Educação Superior; *Feedback*; Expectativas.



1 INTRODUÇÃO

A avaliação na Instituição de Ensino Superior (IES) traz à tona a discussão de conceitos e concepções sobre ensino, aprendizagem, gestão e políticas de ensino que, em virtude de posições políticas e ideológicas, tornam-se quase sempre inconciliáveis, destaca Ribeiro (2011). Como exemplo, o autor cita a questão da qualidade e suas inúmeras definições. Apesar do art. 206 da Constituição Federal e do art. 4º da LBD determinarem como um dos princípios da educação “a garantia de padrão de qualidade”, o autor alerta para a ausência de significado do termo “padrão de qualidade” nos referidos dispositivos legais.

Nesse sentido, destaca-se o papel da autonomia da universidade como um compromisso de responsabilidades compartilhadas para a produção da qualidade (SOBRINHO, 2011), pois, a partir desse preceito, podem-se projetar cenários futuros de modo que as ações educativas possam consolidar-se em processos contínuos e permanentes. A avaliação educativa projeta, enfoca, relaciona e atribui significado à realidade. Concebendo qualidade como significações valorativas circunscritas na experiência humana, estas seriam, portanto, a afirmação de determinados valores da sociedade em detrimentos de outros. Assim, a avaliação, qualquer que seja a sua natureza, sempre se produzirá num espaço social de valores já existentes, tendo como consequência natural a possibilidade de reforço dos valores subjacentes a determinada prática avaliativa. Daí decorre a máxima de que a avaliação não é neutra.

As tentativas e experiências no campo da avaliação institucional vividas pelo Brasil no âmbito da educação superior, com destaque para o PAIUB, foram importantes, pois possibilitaram críticas e construção de novos rumos e significados para as práticas avaliativas institucionalizadas na comunidade acadêmica. Sobrinho (1998) destaca algumas características que devem ser subsumidas por uma avaliação institucional protagonizada pela comunidade das universidades. A avaliação precisa ser: global, integradora, participativa e negociada, operatória e estruturante, contextualizada, formativa, permanente, legítima, voluntária e adaptada para cada instituição.

O atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) apresenta uma proposta ancorada em oito princípios, dentre os quais destaca-se o denominado **prática social com objetivos educativos**, cujo preceito de avaliação estabelece que esta deve ser participativa e transformar-se numa cultura da instituição para que esta consiga identificar seus descompassos e redirecionar ações no intuito de atingir os objetivos, assevera Andriola (2008, p.142).

Assim, depreende-se que reside no quarto princípio do SINAES a razão de ser da avaliação educativa nas dimensões interna e externa, uma vez que deve produzir a interlocução entre duas ações distintas: constatar a realidade e produzir sentidos. Se avaliação é um processo que busca melhorar a qualidade e elevar a eficácia institucional, acadêmica e social, então, implementar a cultura da avaliação é uma exigência ética (BRASIL, 2004; SOBRINHO, 2011).

Considerando as dez dimensões estabelecidas pelo SINAES no processo de avaliação institucional convém destacar, na presente discussão, a **política institucional voltada ao ensino, à pós-graduação, à pesquisa e à extensão** e a **política institucional de gestão de pessoal**. Na primeira reside a razão de ser do ensino com seus múltiplos enfoques (currículo, organização didático-pedagógica, práticas pedagógicas, formação docente, apoio ao estudante, avaliação da aprendizagem, dentre outros). Já na segunda encontram-se assentes as relações administrativas da instituição, onde se formam as estruturas de poder, as relações interpessoais, o clima organizacional e o grau de satisfação pessoal e profissional de todos os envolvidos nas relações de trabalho de uma IES.

Trata-se, portanto, de duas dimensões do SINAES de elevada importância para a efetividade institucional por sua interlocução com o ensino enquanto atividade-fim, pois “[...] todas as relações educativas e administrativas da universidade estão concernidas pelo clima e pela prática institucional” (SOBRINHO, 2011, p. 70). Assim, pode-se afirmar que a consolidação de uma cultura avaliativa sob a égide do SINAES, sobretudo por meio da autoavaliação, representa um caminho a ser percorrido em busca da sua efetiva institucionalização, pois, como assevera Sobrinho (2011, p.65), quando uma instituição pensa sobre sua própria realidade em sua ação avaliativa interna e externa, ela articula a teoria e a prática e realimenta as dimensões científicas e pedagógicas que dão consistência às suas ações.

Nesse contexto insere-se a relevância de ações voltadas à avaliação de desempenho dos professores no âmbito de uma IES, uma vez que as dimensões acima mencionadas estão diretamente relacionadas à atuação dos docentes, fato que ressalta o papel dos professores de uma IES como principal fonte do conhecimento acadêmico (ANDRIOLA *et al.*, 2012; FERNANDES e FLORES, 2012).

Assim sendo, este artigo traz parte dos resultados obtidos numa pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará realizada no ano de 2013, cujo objeto de estudo circunscreveu-se nas expectativas de professores e alunos de uma IES com relação ao uso dos resultados de um protocolo avaliativo para melhorar o ensino do corpo docente. O presente trabalho objetiva: **investigar** a influência do *feedback* individualizado concedido aos professores para a melhoria da prática docente; **caracterizar** o vínculo entre as decisões institucionais e o processo de avaliação de desempenho docente; **identificar**, nas expectativas dos alunos e professores envolvidos no processo de avaliação de desempenho docente, as relações possíveis de serem estabelecidas entre essa avaliação e aquilo que eles consideram um bom ensino.

2 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FUNÇÕES E OBJETIVOS

O exercício da docência compreende a necessidade de corresponder a múltiplas solicitações, sejam dos alunos, dos pares, dos órgãos colegiados ou

dos membros da comunidade. Como, então, melhorar o desempenho dos docentes com vistas a atender a todas essas demandas? Este é o principal problema a ser enfrentado no âmbito das políticas públicas do setor educacional na atualidade, de acordo com Vaillant (2008, p. 8). A autora destaca que o modelo de avaliação docente utilizado pelos Estados Unidos, Austrália, Chile e Colômbia¹ é exemplo instrutivo para outros países, uma vez que esse sistema tem permitido: (i) melhorar a compreensão da docência e proporcionar uma base sólida para a tomada de decisões; (ii) realizar um acompanhamento permanente e rigoroso dos efeitos produzidos pelos processos de mudança; e (iii) priorizar o interesse pela análise e a valoração dos resultados alcançados pelos estudantes, docentes e por todo o sistema.

Dentre os vários desafios da abordagem do tema encontra-se o de definir os fins a que se destina um modelo de avaliação de professores. A complexidade da tarefa é reconhecida por estudiosos da área (VAILLANT, 2008; STRONGE, 2010; GRAÇA, *et al*, 2011; STAKE, 2008; FERNANDES e FLORES, 2012), uma vez que um processo de avaliação docente não é algo anódino, pois seus impactos podem ser extremamente positivos ou negativos. Portanto, há que se considerar, dentre outros aspectos, na avaliação, sua interlocução com a gestão de recursos humanos, pois seus vínculos precisam amparar-se numa lógica de formação contínua, de apoio ao professor na aquisição de competências e de qualificações complementares que possam efetivamente contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Fernandes e Flores (2012, p. 83), referendadas em Nutriello (1990), destacam três propósitos que aparecem com maior frequência nos programas de avaliação de professores: (i) influenciar e controlar o desempenho dos docentes; (ii) apoiar decisões relacionadas à movimentação docente no sistema; e (iii) legitimar o próprio sistema de controle organizacional.

No primeiro fim há que se considerar a complexidade em torno da descrição das funções docentes como fator determinante para que se compreendam as expectativas que envolvem o exercício da profissão. No segundo, vinculam-se avaliação e decisão como premissa para contratação, certificação, promoção ou demissão de professores. Já no terceiro, evidencia-se avaliação como forma de prestar contas às audiências envolvidas, uma vez que tal finalidade busca justificar-se por meio das informações prestadas à comunidade.

Assim sendo, desenvolvimento profissional e prestação de contas na avaliação de professores são propósitos frequentemente descritos como mutuamente exclusivos, destaca Stronge (2010, p. 27). Na perspectiva do autor, as instituições de ensino precisam empreender esforços a fim de estabelecer uma ligação lógica entre estes dois fins. Graça *et al* (2011, p. 21) corrobora essa posição ao mencionar desenvolvimento profissional, responsabilização e motivação como os principais objetivos para a avaliação docente.

Apesar da confluência identificada na perspectiva de Graça *et al* (2011), Fernandes e Flores (2012) e Stronge (2010), no que tange aos propósitos da

¹ Para maiores informações sobre este estudo, ver: <http://www.rinace.net/riee/números/vol1-num2/art1.pdf>

avaliação de professores, convém destacar que, para o sucesso de qualquer sistema de avaliação do desempenho, é essencial a existência de três componentes, quais sejam: **comunicação** (deverá ocorrer sob múltiplas formas no processo de avaliação), **comprometimento organizacional** (comprometimento da liderança e dos professores) e **colaboração** (meio para manter a confiança no processo de avaliação), de acordo com Stronge (2010, p.31). Ocorre que estes três pilares possibilitarão a criação de sinergias que servirão de base para elevar o diálogo em torno dos resultados da avaliação e consequentemente ampliarão as possibilidades de efetiva melhoria da qualidade do ensino.

Nesse contexto, há que se considerar que a avaliação do desempenho docente é um tema que gera conflito, dada a diversidade de interesses e opiniões de políticos, administradores, docentes e pesquisadores da área. Torrecilla (2006, p. 13) realizou estudo comparativo analisando a diversidade das propostas e propósitos da avaliação de desempenho docente adotado por países da Europa e América², por meio do qual localizou cinco modelos de avaliação: (i) avaliação do desempenho docente com ênfase na autoavaliação; (ii) avaliação para concessão de licenças; (iii) avaliação como insumo para o desenvolvimento profissional docente, mas sem nenhuma repercussão para a carreira do professor; (iv) avaliação como base para melhorias salariais, e (v) avaliação para a promoção na carreira docente.

Assim sendo, infere-se que implementar um sistema de avaliação desempenho docente em uma instituição requer inicialmente a definição de padrões de desempenho com dimensões claras acerca das atividades exercidas pelos professores, acrescentando a criação de indicadores que permitam medir a performance do professor. Embora se entenda que toda avaliação englobe os dois grandes usos sociais descritos por Hadji (2010), ainda assim é imperativo que uma IES, ao propor um modelo de avaliação, formalize de algum modo o que espera de seus professores.

Hadji (2010), referendado em Altet (1994), distingue dois grandes tipos de competências relativas ao professor: **didática** e **pedagógica**. A primeira engloba a estruturação e a gestão dos conteúdos de ensino. A segunda compreende a gestão interativa dos acontecimentos na sala de aula. “O bom professor é aquele que domina, de forma adequada, as competências que lhe permitem fazer face a situações que poderá encontrar no domínio do exercício profissional” (HADJI 2010, p.131).

Fernandes e Flores (2012), em suas abordagens sobre os dilemas em torno da identidade profissional dos docentes universitários (individualismo/coordenação, ensino/investigação, ensino/aprendizagem), afirmam merecerem destaque os resultados de estudos internacionais que ressaltam as implicações de alguns modelos de avaliação do desempenho docente aplicados nas últimas décadas. Em alguns, casos a avaliação está centrada na qualidade da investigação (o Reino Unido é exemplo desta

² Estudo comparativo realizado em 50 países envolvendo Europa e América utilizando como critério de análise os propósitos e as circunstâncias dos diferentes modelos de avaliação de desempenho docente (TORRECILLA, 2006).

corrente, através do *Research Assessment Exercise* – ERA) ou na qualidade do ensino (a Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, constitui uma referência neste nível de avaliação), de acordo com Fernandes e Flores (2012, p.86).

Depreende-se que o prestígio associado à investigação científica, deixando em plano secundário a valorização da qualidade do ensino no âmbito das instituições de ensino superior (FERNANDES e FLORES, 2012; ANDRIOLA *et al.*, 2012), representa um obstáculo ao fortalecimento das avaliações docentes realizadas com base na opinião dos estudantes. Além disso, poucas pesquisas têm evidenciado a validade conceitual, substantiva e de consequências acerca de avaliações baseadas em opiniões de estudantes, alertam Cisneros-Cohernour e Stake (2010, p.220). Os autores advogam por um modelo de avaliação que utilize diversas fontes de informação para tomada de decisão sobre professores (STAKE, 2008; CISNEROS-CONHENOUR; STAKE, 2010; CISNEROS-CONHENOUR; STAKE, 2012), uma vez que os instrumentos que são respondidos pelos estudantes, por enfatizar o estilo de ensino e a relação professor/aluno, podem ser informativos, mas, raramente, diagnosticam e, poucas vezes, levam à melhoria do ensino, esclarece Stake (2008, p.20).

Já Andriola *et al.*, (2012, p.201), com suporte no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), especificamente no macroprocedimento avaliação institucional, advogam que a qualidade do ensino é afetada basicamente pelas ações pedagógicas que guiam os processos de ensino e de aprendizado. Ancorado nessa máxima, os autores ressaltam que o corpo docente conforma a principal fonte de conhecimento acadêmico. Por conseguinte, os alunos representam a principal fonte de informação sobre a efetividade do professor (ANDRIOLA *et al.*, 2012).

É evidente, no posicionamento dos autores consultados, que a avaliação de professores é uma tarefa complexa que pode gerar impactos positivos ou negativos. Por isso, o protótipo apresentado por Andriola *et al.* (2012) consubstancia-se em quatro categorias relacionadas à atuação docente. Ocorre que a discussão sobre o que avaliar no exercício da profissão docente converge para a máxima de que o uso que se faz dos resultados da avaliação dos professores determina o que se avalia e o modo como se avalia (FERNANDES e FLORES, 2012).

Considerando a trajetória da avaliação de professores no âmbito internacional, convém destacar três dos principais objetivos da avaliação docente, mencionados por Stake (2008, p.21, tradução nossa):

Proporcionar informações para melhorar o ensino; utilizar a avaliação como meio de promoção, prêmio ou aumento de salário e raras vezes, mas possivelmente para rescisão de contrato; satisfazer os requisitos do departamento, mesmo sem a intenção de divulgar os resultados da qualidade da docência ou implantar programas para melhorá-la.

Assim, pode-se afirmar que desenvolvimento profissional e prestação de contas são os dois principais propósitos da avaliação de professores, embora, na perspectiva de Stake (2008), esteja evidente a complexidade das questões

envolvidas com relação ao uso que se faz dos resultados nas instituições de ensino superior.

2.1 USO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE BASEADO NA OPINIÃO DE ESTUDANTES

Como fazer uso dos resultados da avaliação de professores para efetivamente melhorar o ensino? Responder tal indagação não é tarefa fácil, sobretudo quando se trata de um modelo baseado na opinião dos estudantes. Cisneros-Conhenour e Stake (2010, p.221) dizem que o desempenho é a base intencional para as avaliações do ensino realizadas pelos alunos. Para os autores, o desempenho é usualmente mais importante que as competências, pois estas seriam potenciais, sendo que sua importância reside no momento da contratação do profissional; porém, não são tão valiosas para avaliar o trabalho realizado. Já o desempenho é geralmente mais importante, uma vez que a ação realizada, em certa situação, é usada como base para qualificar o trabalho de uma pessoa.

Há que se considerar, portanto, os riscos no que tange ao uso dos resultados da avaliação de desempenho docente baseado na opinião dos estudantes. O uso de notas atribuídas pelos alunos aos professores para os propósitos formativo e somativo pode resultar na violação da liberdade acadêmica do professor e diminuir a qualidade do ensino (CISNEROS-CONHENOUR; STAKE, 2012, p.49). Nesse sentido, Torrecilla (2006, p.59) reforça a discussão ao mencionar, em seu estudo, que os sistemas de avaliação de desempenho docente possuem dois propósitos básicos: melhorar e assegurar a qualidade do ensino e tomar alguma decisão a respeito do docente. Trata-se, portanto, das perspectivas **formativa** e **somativa** da avaliação, respectivamente.

Stronge (2010) advoga por uma avaliação do desempenho docente documentada com base em múltiplas fontes de informação. “O fato de os alunos serem os principais clientes do serviço docente constitui um argumento válido para os envolver no próprio feedback de avaliação” (STRONGE, 2010, p.36). Hadji (2010, p.128) alerta para o fato de que todo o trabalho de avaliação deve orientar-se para o uso social dos seus resultados. O autor aclara destacando dois tipos de decisões: pedagógica e institucional.

Ao discutir propostas para uma evolução positiva das práticas avaliativas e, por conseguinte, evitar desvios no uso dos resultados da avaliação, Hadji (2010, p.135-137) propõe quatro pistas operatórias: **transparência** (diálogo com o professor), **continuidade** (considerar uma ampliação dos objetivos), **olhares cruzados** (corrigir a dimensão demasiado subjetiva de um olhar individual) e **considerar os resultados da investigação** (o conhecimento dos resultados deve permitir apreender mais objetivamente aquilo que constitui a eficácia do ensino).

Considerando as proposições dos autores, infere-se que uma instituição, antes de fazer uso dos resultados de uma avaliação de desempenho docente, seja para propósitos formativo e/ou somativo, precisa previamente definir, além

dos fins, o que efetivamente está sendo avaliado, ou seja, que competências são requeridas do docente para então avaliar seu desempenho, sobretudo quando pretende tomar como principal fonte de informação os estudantes. No novo milênio, poucas mudanças substanciais ocorreram na avaliação da docência no ensino superior. No entanto, ampliou-se o uso da tecnologia para se obter a opinião dos alunos, asseveram Cisneros-Conhenour e Stake (2010, p. 219).

Evidenciou-se, na literatura consultada, que não há consenso entre os estudiosos acerca da validade conceitual e das consequências de avaliações baseadas na opinião discente. Para Fernandes e Flores (2012, p.87), a avaliação dos alunos tem sido considerada um indicador válido do desempenho, constituindo-se como uma medida de satisfação direta relativamente ao ensino ministrado. Já (STAKE, 1995 apud STAKE, 2008, p. 25) enfatiza que o desempenho é, às vezes, companheiro de um bom ensino, mas um indicador questionável deste.

A literatura internacional demonstra a complexidade do tema em estudo, mas também revela que há razões para afirmar que a avaliação de desempenho docente pode dar suporte para melhorar a educação (VAILLANT, 2008; FERNANDES e FLORES, 2012). Acredita-se que os resultados das avaliações devem, a priori, retroalimentar a práxis educativa dos professores (propósito formativo), mas, também, precisam gerar consequências (propósito somativo).

3 METODOLOGIA

Considerando a complexidade do objeto decidiu-se associar a pesquisa qualitativa com a quantitativa em um único plano de estudo, sendo que os métodos qualitativos precederam os quantitativos, uma vez que a integração das duas abordagens, de acordo com as proposições de Flick (2009, p.43), efetivou-se por meio das seguintes etapas: (i) uma entrevista semiestruturada, (ii) estudo de questionário como etapa intermediária e (iii) aprofundamento e avaliação de resultados obtidos. Quanto à abordagem do problema, é quali-quantitativa, pois utilizou-se da integração entre as duas abordagens por meio de triangulação entre métodos, já que a base dessa concepção é “[...] o insight lentamente estabelecido de que métodos qualitativos e quantitativos devem ser vistos como campos complementares” (Flick, 2009, p.43). Quanto aos objetivos é descritiva porque seu objetivo é a descrição das características de determinada população ou fenômeno, assim como pela possibilidade de se estabelecer relações entre as variáveis (Gil, 2009; Flick, 2009).

A população da instituição investigada, descrita na tabela 1, constitui-se de 1.093 indivíduos entre alunos, professores e gestores.

Tabela 1: População da pesquisa

Característica dos respondentes	População	Amostra
Discentes	1.043	281
Docentes	50	50
Total	1.093	331

Com relação ao conjunto de professores, a pesquisa foi censitária, já com os discentes, estudou-se uma amostra probabilística estratificada, uma vez que o principal objetivo dessa técnica de amostragem é aumentar a precisão da pesquisa (Malhotra, 2011, p.281).

Com relação à validade interna do questionário procedeu-se à análise da estrutura fatorial dos instrumentos da presente investigação, com vistas a verificar sua adequação. No teste de viabilidade do instrumento destinado aos docentes, foi obtido 0,93 no Teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) com significância $< 0,01$ no Teste de Esfericidade, de Bartlett. Fez-se a análise fatorial utilizando o método dos componentes principais três fatores destacaram-se dos demais, obtendo autovalor (eigenvalue) de 5,25, 4,60 e 3,15, respectivamente, com bom poder de representação, pois, em conjunto, conseguiram explicar 28,93% da variância total dos resultados. Já com relação ao questionário destinado aos discentes, obteve-se o resultado 0,88 no Teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), com significância $< 0,01$ no Teste de Esfericidade, de Bartlett. Quatro fatores destacaram-se dos demais, obtendo autovalor (eigenvalue) de 5,81, 2,71, 2,66 e 2,01, respectivamente, com bom poder de representação, pois, em conjunto, conseguiram explicar 28,70% da variância total dos resultados.

Na análise da precisão dos instrumentos, foi aplicado o coeficiente alpha de Lee Cronbach. O valor obtido para o questionário destinado aos docentes foi de 0,75 para os 45 itens avaliados. Com relação ao instrumento direcionado aos discentes, obteve-se 0,73 para os 46 itens. Portanto, considera-se que os resultados demonstram a qualidade das variáveis que compuseram os instrumentos de investigação em relação ao que se pretendeu avaliar.

4 ESTUDO DE CASO

O SINAES estabelece dez dimensões institucionais norteadoras para a autoavaliação nas IES, sendo que a dimensão de número dois (política institucional voltada para o ensino, à pós-graduação, à pesquisa e à extensão) analisa, dentre outros aspectos, as práticas pedagógicas institucionais que estimulam a melhoria do ensino, a formação docente, o apoio ao estudante, a interdisciplinaridade e as inovações didático-pedagógicas. A partir da compreensão do SINAES como forma de assegurar a melhoria da qualidade da educação superior, definiu-se as seguintes questões: de que modo o *feedback* individualizado concedido aos professores influencia na melhoria da prática docente? Como se estabelece o vínculo entre as decisões institucionais e o processo de avaliação de desempenho docente? Que relações, nas expectativas dos alunos, professores e gestores envolvidos no processo de avaliação de desempenho docente, são possíveis de ser estabelecidas entre essa avaliação e aquilo que eles consideram um bom ensino?

Assim, buscou-se identificar os limites e as possibilidades na efetivação da experiência de avaliação de desempenho docente vivenciada na instituição analisada. A discussão aborda a razão de ser da docência, no contexto da avaliação do desempenho no ensino superior, levando em consideração o uso

que se faz dos resultados como fator determinante da cultura avaliativa estabelecida e sua interlocução com as expectativas dos envolvidos no processo, uma vez que “[...] o uso que se faz dos resultados da avaliação dos professores determina o que se avalia e o modo como se avalia” (Fernandes; Flores, 2012, p. 83).

A discussão dos resultados deu-se por meio de três blocos temáticos. O primeiro versa sobre a influência do *feedback* na prática docente (BTI); o segundo discute o vínculo entre o processo avaliativo e as decisões institucionais (BTII) e o terceiro apresenta as características de um bom ensino na perspectiva dos envolvidos (BTIII).

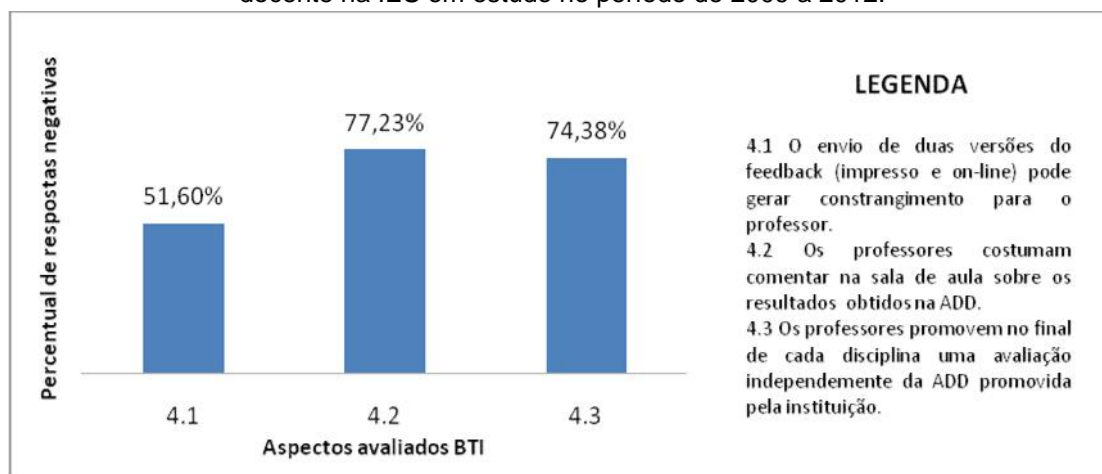
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 INFLUÊNCIA DO *FEEDBACK* NA PRÁTICA DOCENTE (BTI)

Nos gráficos 1 e 2, visualizam-se as proposições negativas do BTI. Na análise do aspecto 4.2, observou-se confluência de opinião na avaliação dos respondentes, apurando-se que 60% dos professores e 77,23% dos alunos expressaram que o corpo docente não comenta com os estudantes sobre o *feedback* recebido acerca dos resultados da ADD.

Depreende-se que o fato de os professores receberem os resultados avaliativos somente no início do semestre subsequente àquele ao qual foram avaliados pode ter contribuído para a postura dos docentes, pois, numa perspectiva somativa de avaliação, o educador poderá não encontrar espaço adequado para comentar sobre o *feedback* recebido, uma vez que encontra-se com outra turma e outros alunos.

Gráfico 1: Índices de asserções negativas na avaliação discente quanto à influência do *feedback* individualizado concedido aos professores para melhoria da prática docente na IES em estudo no período de 2009 a 2012.

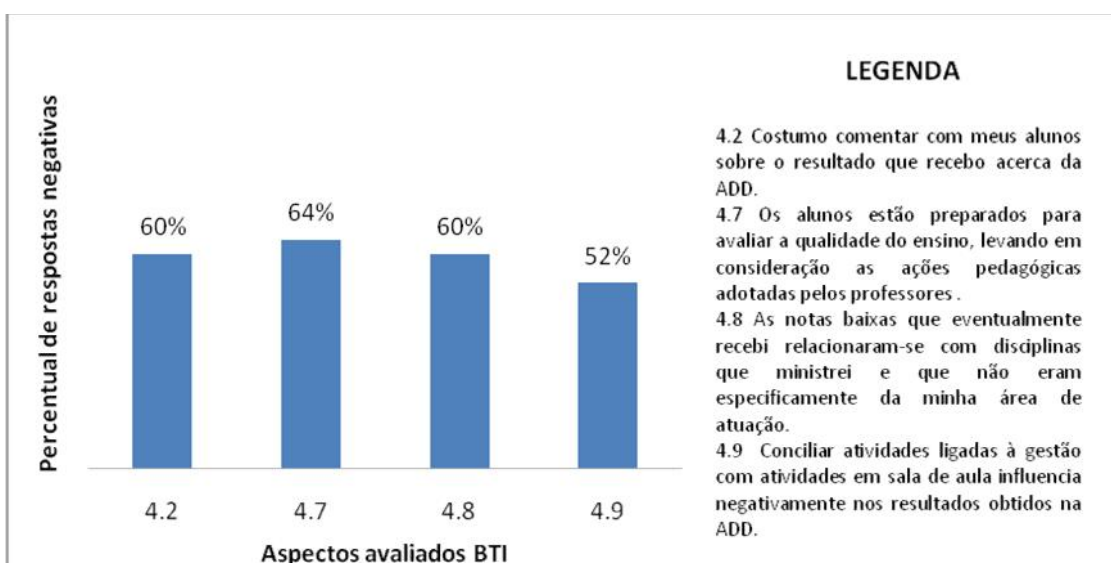


Fonte: Dados da pesquisa. Org. por SOUSA, A.C.G de. (2013)

O item 4.1 investigou se o fato de os professores receberem duas versões dos resultados de um mesmo período avaliativo (impresso e *on-line*) poderia gerar constrangimento para o docente. Da amostra discente, 51,60% concordaram com tal afirmativa, enquanto 92% dos professores (gráfico 4) discordaram. Trata-se, portanto, de uma divergência de opinião. O mesmo foi

observado na análise da variável 4.3, que investigou se os professores promoveram, ao final de cada disciplina, momentos de avaliação independentes daquele conduzido pela instituição. Constatou-se que 74,38% dos alunos discordaram de tal proposição. Convém destacar que 50% dos professores concordaram com a assertiva do item 4.3, enquanto a outra metade discordou, ou seja, uma situação de igualdade de opiniões no censo realizado, motivo pelo qual decidiu-se omitir essa variável do gráfico 4. Os resultados, bem como a divergência de opiniões observada na variável em questão, revelaram fragilidade no que tange às práticas de autoavaliação no âmbito das disciplinas ministradas pelos professores da unidade analisada.

Gráfico 2: Índices de asserções negativas na avaliação docente quanto à influência do *feedback* individualizado concedido aos professores para melhoria da prática docente na IES em estudo no período de 2009 a 2012.



Fonte: Dados da pesquisa. Org. por SOUSA, A.C.G de. (2013)

A variável 4.7 investigou se os professores consideram os alunos preparados para avaliar a qualidade do ensino levando em consideração as ações pedagógicas adotadas pelo educador. Essa mesma proposição foi investigada no questionário aplicado com os alunos através do item 4.6 (gráfico 3). Conforme se vê no gráfico acima, 64% dos professores discordaram da afirmativa. Para 85,76% da amostra discente, os estudantes consideram-se preparados para avaliar os educadores. Portanto, constata-se que parte da comunidade docente ainda concebe com desconfiança avaliações referendadas na opinião discente. Dentre as múltiplas fontes citadas pelos entrevistados para avaliar o desempenho docente, merecem destaque as seguintes:

- **segundo os discentes:** (i) alunos e autoavaliação (35%); (ii) alunos, autoavaliação e avaliadores externos (27%) e (iii) apenas os alunos (15%);
- **segundo os docentes:** (i) alunos e autoavaliação (38%); (ii) alunos, avaliadores externos, pares e autoavaliação (22%) e (iii) alunos, pares e autoavaliação (18%).

Portanto, identificou-se convergência na opinião dos respondentes, uma vez que estes valoraram que os alunos e a autoavaliação, juntos, são fontes consideradas significativas para retroalimentar a prática do professor e, por conseguinte, contribuir para a melhoria do ensino.

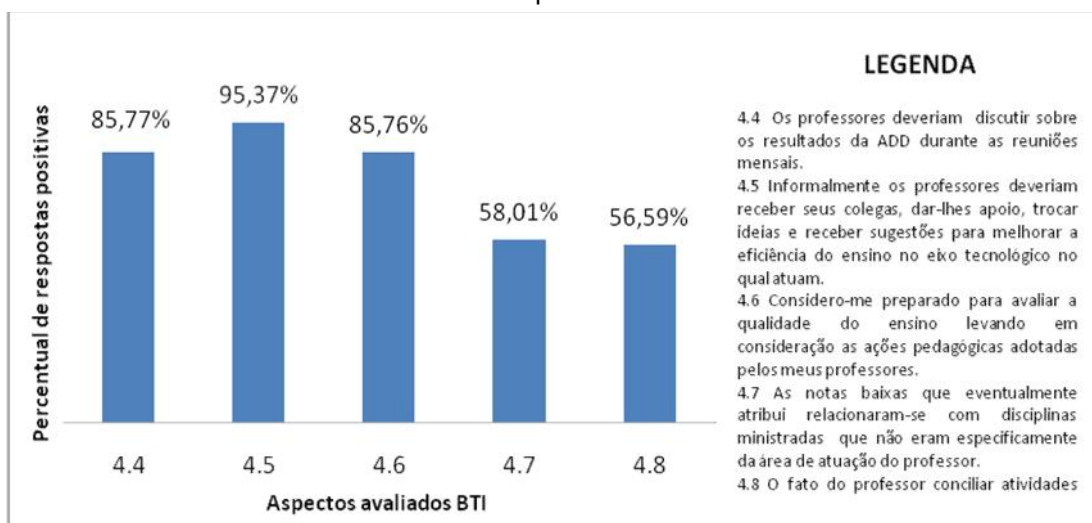
Na análise da variável 4.8, que investigou se as notas baixas recebidas na ADD relacionaram-se com disciplinas ministradas pelos professores, as quais não eram das suas respectivas áreas de atuação, constatou-se que 60% dos professores concordaram com a assertiva desse item, demonstrando ser este, na avaliação docente, um fator a ser considerado frente aos resultados negativos obtidos ao longo dos ciclos avaliativos. Porém, 58,01% dos discentes discordaram dessa proposição (no questionário aplicado com os docentes, a variável 4.8, gráfico 2, corresponde ao conteúdo do item 4.7, gráfico 3).

A influência negativa de atividades ligadas à gestão quando conciliadas com atividades docentes foi investigada através da variável 4.9. Para 52% dos professores, os resultados da ADD são influenciados negativamente quando um docente assume um cargo de confiança. A mesma proposição foi colocada no questionário dos alunos no item 4.8 (gráfico 3), em que 56,59% não concordaram com tal afirmativa. Diante da discordância de opiniões, convém destacar que, na instituição investigada, quando um professor assume cargo de gestão, há redução na carga horária semanal de disciplinas a serem ministradas nos cursos. Ao assumir uma coordenadoria de curso, por exemplo, um professor tem sua carga horária máxima de atividades docentes em sala de aula reduzida de 24 horas para 8 horas semanais, de acordo com a Resolução nº 34, de 02 de setembro de 2010, do Conselho Superior da IES em estudo.

Ocorre que, apesar da redução de carga horária garantida pela resolução acima citada, ainda assim os professores que assumem cargo de gestão passam a enfrentar dificuldades em conciliar as atividades inerentes à docência com atividades de cunho administrativo, haja vista estas terem uma dinâmica diferenciada. Depreende-se que possa estar assente nessa característica a divergência de opinião observada entre professores e alunos, uma vez que o *feedback* fornecido semestralmente ao docente possibilita uma análise comparativa dos seus resultados com os demais ciclos avaliativos vivenciados. Já a perspectiva do aluno com relação ao desempenho do professor poderá limitar-se ao semestre em curso, ao qual encontra-se vinculado.

Nos gráficos 3 e 4, visualizam-se as asserções positivas do BTI. Na análise das variáveis 4.4 e 4.5, observou-se confluência no que tange à inserção de um espaço de discussão sobre os resultados da ADD nas reuniões mensais promovidas pelas coordenadorias de curso (alunos: 85,77%; professores: 64%) e à existência do hábito entre os professores de trocarem experiência com seus pares com vistas a melhorar a eficiência do ensino no âmbito do curso no qual atuam (alunos: 95,37%; professores: 84%).

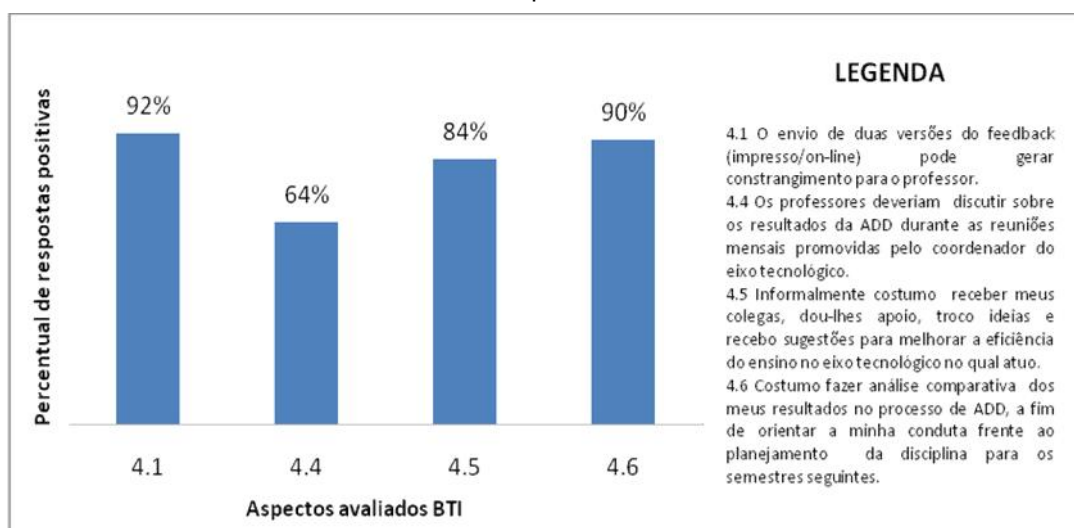
Gráfico 3: Índices de asserções positivas na avaliação discente quanto à influência do *feedback* individualizado concedido aos professores para melhoria da prática docente na IES em estudo no período de 2009 a 2012.



Fonte: Dados da pesquisa. Org. por SOUSA, A.C.G de. (2013)

Referendando-se nos resultados das variáveis 4.4 e 4.5, destaca-se a expectativa do corpo docente e discente com relação à inserção de um espaço para discussão dos resultados da ADD nas reuniões mensais promovidas pelos coordenadores.

Gráfico 4: Índices de asserções positivas na avaliação docente quanto à influência do *feedback* individualizado concedido aos professores para melhoria da prática docente na IES em estudo no período de 2009 a 2012.



Fonte: Dados da pesquisa. Org. por SOUSA, A.C.G de. (2013)

As variáveis 4.1 e 4.6, expressas no gráfico 4, correspondem, respectivamente, à possibilidade do *feedback* impresso, fornecido semestralmente aos docentes, gerar constrangimento e se os professores costumam fazer uma análise comparativa dos resultados da ADD para orientar suas condutas frente ao planejamento da disciplina para os semestres seguintes. Apurou-se que 92% dos educadores valoraram positivamente o fato

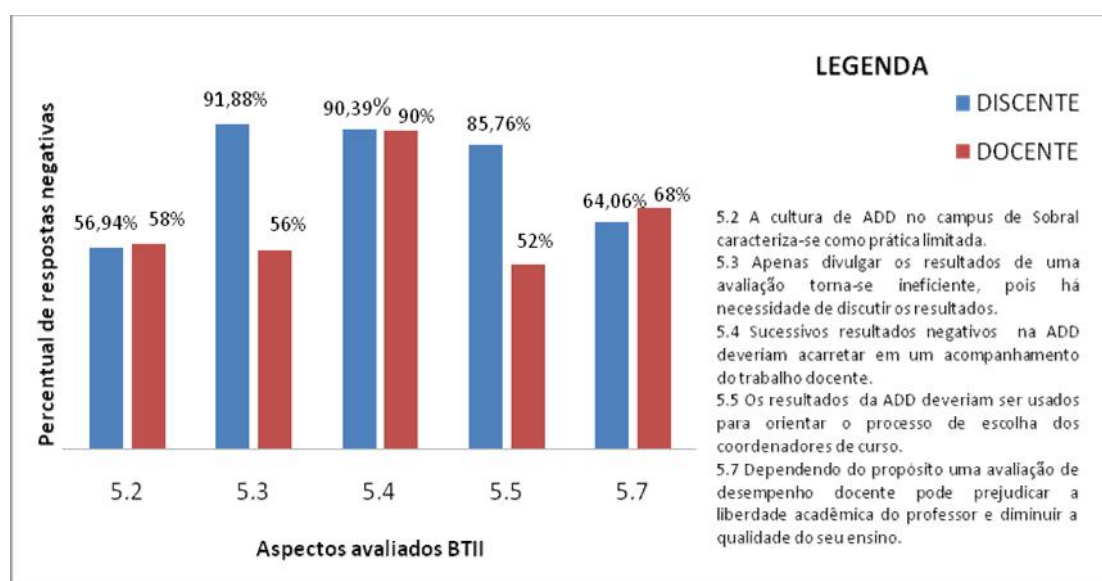
de receberem *feedback* impresso no início de cada semestre letivo com os resultados do semestre anterior. Embora os alunos tenham apresentado opinião divergente (item 4.1 gráfico 1), é relevante o valor atribuído pelo corpo docente à prática adotada pela instituição de ensino investigada. O mesmo constatou-se na variável 4.6, onde 90% dos professores concordaram com a assertiva de que costumam fazer análise comparativa a partir dos resultados recebidos.

Nos resultados obtidos, destacaram-se as seguintes expectativas dos envolvidos na ADD da IES em estudo no que concerne ao BTI: (i) inserir a autoavaliação dos docentes nos ciclos avaliativos realizados, uma vez que estes têm como única fonte de informação a opinião dos alunos; (ii) criar espaço de discussão acerca dos resultados da ADD nas reuniões mensais promovidas pelas coordenadorias de curso; (iii) incentivar o corpo docente a realizar avaliações no âmbito das disciplinas ministradas independentemente dos ciclos avaliativos institucionais.

5.2 VÍNCULO ENTRE O PROCESSO AVALIATIVO E AS DECISÕES INSTITUCIONAIS (BTII)

No gráfico 5, visualizam-se as proposições negativas do BTII. Na análise das variáveis 5.2, 5.3, 5.4, 5.5 e 5.7, observou-se a confluência de opiniões na perspectiva dos professores e dos alunos no que tange, respectivamente, à cultura de avaliar o desempenho docente na IES em estudo; à ineficiência de apenas divulgar os resultados da ADD; à necessidade de um efetivo acompanhamento do trabalho docente diante de sucessivos resultados negativos na ADD; ao uso dos resultados da ADD para auxiliar a escolha dos coordenadores de curso; e à possibilidade de uma avaliação, dependendo de seu propósito, prejudicar a liberdade acadêmica do professor e com isso diminuir a qualidade do seu ensino.

Gráfico 5: Índices de asserções negativas na avaliação discente e docente quanto ao vínculo entre o processo avaliativo e as decisões institucionais na IES em estudo no período de 2009 a 2012.



Fonte: Dados da pesquisa. Org. por SOUSA, A.C.G de. (2013)

Constatou-se que 91,88% (item 5.3) da amostra discente e 56% dos docentes consideraram ineficiente a atual prática da instituição de apenas divulgar os resultados da ADD sem que haja um espaço de discussão para que as possibilidades de melhoria do ensino sejam planejadas. Para aproximadamente 58% (item 5.2) dos respondentes, a cultura de avaliar o desempenho docente semestralmente caracteriza-se como limitada, já que não são percebidas as consequências oriundas desse processo na unidade analisada. Embora na análise da variável 5.1 (gráfico 6) esteja evidente a valoração positiva atribuída pelos respondentes aos ciclos da ADD como algo consolidado na cultura da unidade em questão, ainda assim constatou-se, diante dos resultados demonstrados no gráfico acima, a existência de fragilidade no que concerne à cultura avaliativa na IES investigada.

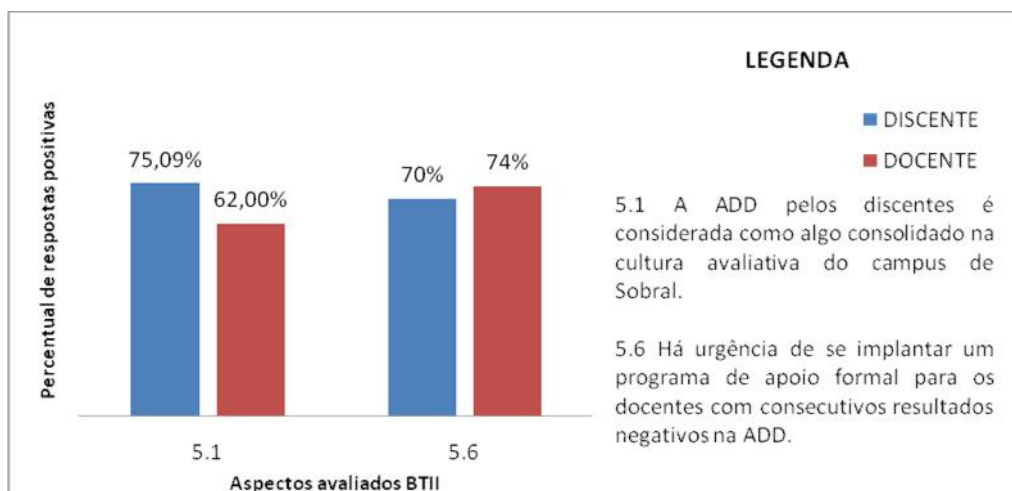
Cerca de 90% (item 5.4) dos entrevistados consideraram que sucessivos resultados negativos nas avaliações semestrais deveriam acarretar em um efetivo acompanhamento do trabalho docente. O mesmo foi constatado na assertiva do item 5.5, onde 85,76% dos discentes e 52% dos docentes concordam que os resultados da ADD deveriam ser usados para orientar os processos de escolha dos coordenadores de curso.

Os resultados obtidos nas variáveis 5.4, 5.5 e 5.6 tornam patente a fragilidade do modelo de ADD vivenciado, pois a falta de evidências que apontem para a existência de vínculos entre as decisões institucionais referendadas nos resultados gerados pelos oito ciclos avaliativos, expressos na perspectiva dos envolvidos na avaliação, pode impedir a efetiva consolidação do programa de avaliação iniciado em 2009, uma vez que é essencial a existência de comunicação, comprometimento organizacional e colaboração (STRONGE, 2010). Ocorre que a confiança torna-se base indispensável para que o diálogo em torno dos resultados de uma avaliação amplie as possibilidades de melhoria da qualidade do ensino, sem a qual há o risco de tornar inócua toda a avaliação.

A assertiva do item 5.7 investigou se, dependendo do propósito, uma ADD pode prejudicar a liberdade acadêmica do professor e diminuir a qualidade do seu ensino. Em média, 66% dos respondentes discordaram da afirmativa, fato que possibilita depreender que uma parte significativa dos professores e da amostra discente subestimam os riscos existentes em torno de sistemas de avaliação de desempenho docente quanto a seus propósitos.

A variável 5.6, expressa no gráfico 6, investigou se há urgência em se implantar um programa de apoio formal para os professores com consecutivos resultados negativos na ADD. Constata-se que, em média, 72% dos entrevistados concordaram com a assertiva do item 5.6. Portanto, referendando-se nos resultados obtidos, foram identificadas as seguintes expectativas dos envolvidos na ADD, no que concerne ao BTII: (i) implementar formas de comunicação com os envolvidos na ADD como meio de assegurar o comprometimento organizacional das lideranças e, assim, manter a confiança dos envolvidos no processo de avaliação até então vivenciado; (ii) implantar um programa de apoio para os docentes com sucessivos resultados negativos na ADD; (iii) utilizar os resultados da ADD como um dos critérios para a escolha dos coordenadores de curso.

Gráfico 6: Índices de asserções positivas na avaliação discente e docente quanto ao vínculo entre o processo avaliativo e as decisões institucionais na IES em estudo no período de 2009 a 2012.

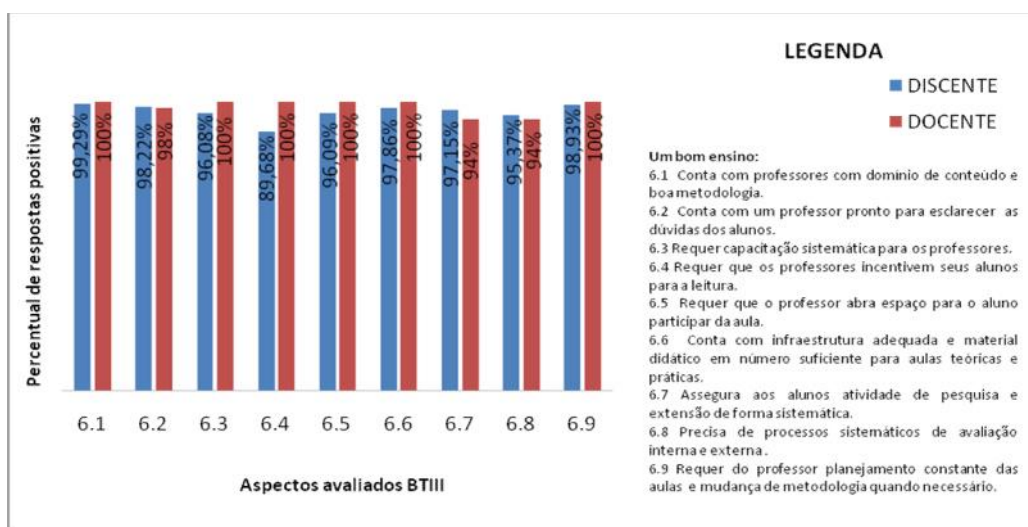


Fonte: Dados da pesquisa. Org. por SOUSA, A.C.G de. (2013)

5.3 CARACTERÍSTICAS DE UM BOM ENSINO (BTIII)

Buscou-se identificar, na perspectiva dos docentes e discentes, as características de um bom ensino. Conforme demonstra o gráfico 7, as opiniões dos envolvidos na ADD da instituição em estudo são praticamente equânimes, com expressiva valoração positiva.

Gráfico 7: Comparativo das asserções positivas na avaliação discente e docente quanto às características de um bom na IES em estudo no período de 2009 a 2012.



Fonte: Dados da pesquisa. Org. por SOUSA, A.C.G de. (2013)

Constatou-se que, para a consecução do trabalho docente, faz-se necessário que o ensino esteja circunscrito nas seguintes características: professores com domínio de conteúdo e uma boa metodologia (item 6.1); educador pronto para esclarecer as dúvidas dos alunos (item 6.2); capacitação sistemática dos docentes (item 6.3); incentivo constante dos alunos para a leitura (item 6.4); incentivo à participação dos alunos durante a aula (item 6.5);

infraestrutura adequada e material didático suficiente para aulas teóricas e práticas (item 6.6); desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão de forma sistemática (item 6.7); processos sistemáticos de avaliação interna e externa (item 6.8); planejamento constante das aulas pelo professor e mudança de metodologia quando necessário (item 6.9). No gráfico acima, visualiza-se um comparativo entre a perspectiva dos envolvidos na ADD com relação ao BTIII.

As perspectivas dos respondentes no que concerne às características apresentadas acerca de um bom ensino são, pois, confluentes. Ocorre que, quando alunos e professores possuem a mesma concepção acerca do que é considerado essencial para um bom ensino, o proveito do *feedback* de uma ADD referendada exclusivamente na opinião discente passa a ter maior relevância para retroalimentar a prática pedagógica dos professores. Embora se tenha identificado a existência de possíveis vieses que podem comprometer o uso dos resultados da ADD na IES analisada, considerando que esse protocolo adotou, no período de 2009 a 2012, uma única fonte de informação, qual seja, a opinião dos estudantes, considera-se relevante o resultado obtido no BTIII.

Foi disponibilizado no questionário de pesquisa espaço para que outras características consideradas essenciais para um bom ensino fossem apontadas pelos entrevistados. Do pequeno número de relatos escritos pelos discentes constatou-se que os comentários versavam de forma aproximada dos nove itens propostos, motivo pelo qual faz-se necessário destacar as expectativas latentes nos relatos e patentes nas asserções positivas dos envolvidos na ADD da unidade em estudo: (i) implementação de capacitação sistemática para os docentes; (ii) disponibilização de material didático em número suficiente e em tempo hábil para a consecução do trabalho docente tanto para as aulas teóricas como para as práticas; (iii) oferta sistemática de atividades de pesquisa e extensão integradas àquelas desenvolvidas no âmbito do ensino; (iv) aprimoramento das ações sistemáticas de avaliação interna.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresentou um estudo sobre a avaliação docente na educação superior. Foi realizado um estudo de caso em uma instituição federal de ensino, onde os resultados foram promissores, contribuindo para o estado da arte na pesquisa sobre avaliação institucional, por meio da análise das expectativas dos envolvidos no processo de avaliação de desempenho docente com relação ao uso dos resultados avaliativos para o aprimoramento do ensino, tendo como sujeitos da investigação os alunos e os professores.

Evidenciou-se que a ADD da IES analisada, pauta-se em ciclos avaliativos de caráter somativo, uma vez que ocorrem apenas no final do semestre letivo, fato que impede o redirecionamento da ação docente durante o processo de ensino-aprendizagem. Referendando-se nas divergências de opiniões (variável 4.7, 4.8 e 4.9 - gráfico 2), pode-se mencionar que os efeitos do *feedback* individualizado, fornecido aos professores semestralmente,

apresenta restrições, pois constatou-se que parte do corpo docente percebe com desconfiança avaliações de desempenho baseadas unicamente na opinião de estudantes.

Embora os educadores da unidade de ensino analisada tenham reconhecido os estudantes como uma importante fonte de informação acerca do trabalho docente, ainda assim revelaram que não consideram os alunos preparados para avaliar a qualidade do ensino levando em consideração as ações pedagógicas adotadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva dos envolvidos na ADD, outras audiências devem ser consideradas relevantes para retroalimentar a prática docente, como, por exemplo, os alunos e a autoavaliação, juntos, valorados pelos entrevistados como fontes significativas de informação.

O fato de os professores não comentarem com os alunos sobre o *feedback* individualizado recebido acerca dos resultados da ADD (variável 4.2) reforça a depreensão de que há urgência de se repensar a perspectiva de avaliação (somativa) atualmente adotada. Assim, é possível mencionar que o proveito do *feedback* reside no fato de os docentes valorarem a existência deste e de concordarem que fazem análises comparativas com as versões impressas fornecidas no início de cada semestre letivo, muito embora as limitações existentes na atual experiência da instituição obstaculizem a influência do *feedback* individualizado para uma efetiva melhora da prática docente.

Apesar da ADD em foco ancorar-se na finalidade precípua de retroalimentar a prática docente, e com isso contribuir com a gradativa melhoria do ensino do professor avaliado, evidenciou-se que o atual modelo não possui vínculo com as decisões institucionais, uma vez que não foi constatada, nem na perspectiva dos respondentes, nem na análise dos documentos institucionais, qualquer evidência que apontasse para a existência do efetivo uso dos resultados avaliativos para municiar decisões pedagógicas e/ou institucionais.

Com relação ao ensino, pode-se referir que não foi identificado conflito no que tange à percepção dos professores e alunos acerca das características de um bom ensino, fato que possibilita inferir que há possibilidade de ampliar o proveito do *feedback* individualizado, considerando que docentes e discentes apresentaram concepções alinhadas. Avalia-se para aprimorar (VIANNA, 2000). Nesse sentido, pode-se destacar que o ensino de qualidade é a razão de ser da avaliação na IES analisada. Seria essa a relação primeira a ser estabelecida no âmbito dessa investigação.

Diante da impossibilidade de apontar todas as relações possíveis de ser estabelecidas entre a avaliação vivenciada e aquilo que professores e alunos consideram um bom ensino, dada as limitações do presente estudo, pode-se, todavia, destacar que as consequências geradas por um protocolo avaliativo de perspectiva somativa repercutem: (i) na cultura da instituição; (ii) na percepção de tendenciosidades na ADD; e (iii) nas decisões institucionais.

Enfim, apontar nesta pesquisa os aspectos frágeis observados na avaliação de desempenho docente experimentado pela IES em questão não representa a ideia de considerá-lo como falho, mas, sobretudo, que faz-se

necessário pensar em medidas corretivas voltadas para o atendimento das expectativas identificadas. Além disso, “[...] uma avaliação deve ter flexibilidade suficiente para atender à diversidade dos interesses das suas várias audiências, com as expectativas das mais diversas possíveis” (Vianna, 2000, p.75).

Como trabalhos futuros, pretende-se repetir o estudo em outras unidades da mesma instituição ou de outras instituições de ensino federais e particulares.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, W.B.; ANDRIOLA, C. G.; LIMA, A. S.; SILVA, J. C. Desenvolvimento de um Protótipo de Sistema Informatizado para Avaliação da Atuação do Docente Universitário: Apresentação de resultados parciais. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa** v.5, n.2, p.198-216, fev. 2012. Disponível em: < <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art14.pdf>. > Acesso em: 17 dez. 2012.

_____. Propostas Estatais Voltadas À Avaliação Do Ensino Superior Brasileiro: Breve Retrospectiva Histórica do Período 1983-2008. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**. v.6, n.4, p.128-148, 2008. Disponível em: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art7_h.htm > Acesso em 08 jun.2013.

BRASIL. SINAES. Sistema Nacional da Educação Superior. Da concepção à regulação. Brasília: INEP/2004.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislaca.03.2012/CON1988.shtm>>. Acesso em: 10 set.2012.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 10 set.2012.

CISNEROS-COHERNOUR, E. J.; STAKE, R. E. Using Evaluation Results for Improving Teaching Practice: a research case study. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v.5, n.2, p.40-51, abr. 2012. Disponível em:<<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art3.pdf>>. Acesso em: 02 jan 2013.

CISNEROS-COHERNOUR, E. J.; STAKE, R. E. La Evaluación de la Docencia en Educación Superior: de evaluaciones basadas en opiniones de estudiantes a modelos por competências. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v.3, n.1, p.219-231, abr. 2010. Disponível em: < http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art17.pdf.> Acesso em: 02 jan 2013.

FERNANDES, S.; FLORES, M. A.. A docência no contexto da avaliação do desempenho no ensino superior: reflexões no âmbito de um estudo de caso. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v.5, n.2, p.82-98, Jan. 2012. Disponível em: < <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art6.html>.>. Acesso em: 10 jan 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GRAÇA, A.; DUARTE, P. A.; LAGARTIXA, C.; TCHING, D.; TOMÁS, I. **Avaliação do desempenho docente**: um guia para a ação. Lisboa: Lisboa editora, 2011.

HADJI, C. A avaliação de professores em França: da inspeção ao acompanhamento pedagógico. In: FLORES, M. A. (org). **A avaliação de professores numa perspectiva internacional**: sentidos e implicações. Porto: Areal, 2010. p.114-139.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013. Fortaleza, 2009.

_____. Conselho Superior. RESOLUÇÃO Nº 34. Aprova o Regulamento da distribuição da carga horária de pesquisa, ensino e extensão. Fortaleza, 2010.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**: foco na decisão. 3ª ed. São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2011.

RIBEIRO, J. L. L.S. Avaliação das universidades brasileiras as possibilidades de avaliar e as dificuldades de ser avaliado. **Avaliação**, Campinas, v.16, n.1, p.57-71, 2011. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jspiCve=219118488004>>. Acesso em: 10 set 2012.

STAKE, R. E. La ventaja de los criterios, La esencialidad Del juicio. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v.1, n.3, p.19-27, abr. 2008. Disponível em: < http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art2.html.>. Acesso em: 02 jan 2013.

STRONGE, J. H. O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In: FLORES, M. A. (org). **A avaliação de professores numa perspectiva internacional**: sentidos e implicações. Porto: Areal, 2010. p.24-43.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: _____. (orgs.). **Avaliação Intitucional**: teorias e experiências. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 53-86.

_____. Avaliação Institucional da Educação Superior: fontes externas e internas. **Avaliação**, Campinas, v.3, n 4, p.29-35, 1998. Disponível em: < http://www2.unopar.br/sites/cpa/artigo_ilustrativo.rtf>. Acesso em: 10 set 2012.

TORRECILLA, F.J.M. Carrera y Evaluación del desempeño docente. Um estúdio comparado entre 50 países de América y Europa. 2007. Disponível

em:<http://www.oei.es/docentes/evaluacion_desempeno_carrera_docente_2_edicion_2007.pdf>. Acesso em: 20 jun 2013.

VAILLANT, D. Algunos Marcos Referenciales para La Evaluación Del Desempeño Docente em América Latina. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v.1, n.2, p.7-22, Out. 2008. Disponível em:<<http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art1.pdf>>. Acesso em: 08 jan 2013.

VIANNA, H. M. **A avaliação Educacional: teoria-planejamento-modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.