



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR (POLEDUC)

**AVALIAÇÃO DA ATUAÇÃO DOS DOCENTES DE INSTITUIÇÕES DE
ENSINO SUPERIOR (IES): O CASO DA FACULDADE CEARENSE
(FAC)**

CRISTIANY GOMES ANDRIOLA

Fortaleza
2011

CRISTIANY GOMES ANDRIOLA

**AVALIAÇÃO DA ATUAÇÃO DOS DOCENTES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR (IES): O CASO DA FACULDADE CEARENSE (FAC)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão do Ensino Superior.

Orientador(a): Professora Dra. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues.

Co-orientador (a): Professor Dr. Wagner Bandeira Andriola.

Fortaleza

2011

A585a Andriola, Cristiany Gomes
Avaliação da atuação dos docentes de instituições de ensino superior
(ies): o caso da Faculdade Cearense (FAC) / Cristiany Gomes Andriola.
75 f; il. color. enc.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues
Co-Orientador : Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola
Área de concentração: Avaliação Educacional
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria
de Pesquisa e Pós-Graduação, POLEDUC, Fortaleza, 2011.

1. Avaliação educacional 2. Educação superior 3. Docentes –
Atuação

I. Rodrigues, Maria do Socorro Sousa (orient.) II. Andriola, Wagner
Bandeira (co-orient.) III. Universidade Federal do Ceará – Curso de
Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação
Superior IV. Título.

CDD 371.2

CRISTIANY GOMES ANDRIOLA**AVALIAÇÃO DA ATUAÇÃO DOS DOCENTES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES): O CASO DA FACULDADE CEARENSE (FAC).**

Esta dissertação será julgada e aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão do Ensino Superior, no Programa de Pós-Graduação (POLEDUC) da Universidade Federal do Ceará, com a linha de pesquisa Políticas Públicas da Educação Superior, e encontrar-se-á à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades na mencionada Instituição. A citação de qualquer parte ou trecho deste texto só será permitida desde que feita em conformidade com as normas da ética científica.

Fortaleza, 11 de março de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues
Orientadora
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Leudo Maia (UECE)
Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico esta dissertação primeiramente a Deus e a tudo que ele representa. A toda minha família, composta por meus verdadeiros mestres, modelos reais de amor, perseverança, parceria, dedicação, paciência, ética e fé: meus pais Elho e Ilga, pelo exemplo, educação, amor e determinação pela vida; meus filhos Vívian Cristine, Pablo Vicente, Carlos Wagner e o pequeno Víctor Alexandre, que neste momento cresce em meu ventre, os quais dão sentido ao meu viver; meu esposo Wagner, mentor desta aventura; meu irmão Hermenegildo e ao meu sobrinho Arthur, pelo carinho e amor de sempre; minhas avós Martiniana e Maria Piedade e meus avôs Hermenegildo e Patrício, (*in memoriam*) , pelos exemplos de humildade e fé.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de maneira especial aos professores/amigos que souberam guiar-me na direção correta. Àqueles que nos inspiram e fazem com que continuemos a melhorar.

Ao prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola, pelos exemplos de persistência na busca dos objetivos almejados;

A prof^a Dra. Maria do Socorro e Sousa, pela simplicidade, fortaleza e amizade;

Ao Prof. Nicolino Trompieri, pela coragem, humildade e sabedoria;

Aos colegas do POLEDUC que, neste período de curso, colaboraram com minha formação pessoal e profissional.

“Quando amamos e acreditamos do fundo de nossa alma, em algo, nos sentimos mais fortes que o mundo, e somos tomados de uma serenidade que vem da certeza de que nada poderá vencer a nossa fé. Esta força estranha faz com que sempre tomemos a decisão certa, na hora exata e, quando atingimos nossos objetivos ficamos surpresos com nossa própria capacidade.

(Paulo Coelho)

RESUMO

O Ministério da Educação (MEC) solicita às Instituições de Ensino Superior (IES) a avaliação das diversas dimensões que envolvem o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, conforme dispõe a Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 que criou o Sistema Nacional de Avaliação Da Educação Superior (SINAES). Nesse âmbito se insere a demanda pela avaliação da atuação do docente universitário, pois é reconhecido que, atualmente, o ensino nas IES tem recebido menos atenção do que a investigação científica. Paradoxalmente, embora os docentes ocupem a maior parte do seu tempo no ensino, tanto no nível da graduação como da pós-graduação, tem sido mais fácil documentar as atividades oriundas da investigação científica, do que documentar as relacionadas ao ensino. A avaliação da atuação docente se configura neste trabalho como processo permanente, marcado por uma concepção de qualidade da educação e focado no aprimoramento desta. Para tanto, foi desenvolvido um instrumento com vistas à avaliação diagnóstica do docente universitário em quatro dimensões, quais sejam: planejamento e gestão das atividades de ensino; didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino; formas e uso dos resultados oriundos da avaliação do aprendizado discente e; comunicação e interação com os alunos. Posteriormente foi feita a pesquisa com 140 (84,03% do total) docentes de sete cursos da Faculdade Cearense, a partir das opiniões de 803 alunos (24,6% do total), com vistas à obtenção de dados para a testagem do questionário, bem como para o diagnóstico preciso da atuação desses profissionais, nas quatro dimensões já referidas. Nos sete cursos relacionados, a menor média geral (4,27), entre os conceitos de 1 a 5, corresponde a Dimensão II, que trata da apresentação de proposta de trabalho para o desenvolvimento da disciplina e esclarecimentos sobre o significado da disciplina para o curso, pelos professores. A maior média geral (4,52) diz respeito a Dimensão IV, a qual trata das diversas formas de contato do professor com os alunos em sala de aula e fora dela no que diz respeito a adequada postura ético-profissional, ao respeito às eventuais limitações ou insucessos dos discentes, ao incentivo aos discentes na obtenção de desempenhos elevados e ao bom relacionamento acadêmico com os discentes.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Superior. Atuação Docente.

ABSTRACT

The Ministry of Education (MEC) solicits (applies) from (/to) the higher education institutes (IES) the evaluation of the several dimensions that involves teaching, research and extension, according to the law no 10.861, of april from the 14th 2004, which implemented the National System of Evaluation of the Higher Education (SINAES). On this context, grows a demand for the evaluation of the academic, considering that the teaching has been receiving less attention than scientific investigation in the IES. Paradoxally, though the academics take more time on the teaching, as in graduation as well as in post graduation, has been noticed that it's easier to document activities from the scientific investigation than the ones related to the teaching. The evaluation of teaching performance is set in this work as a permanent process, marked within a conception of quality education and focused on the improvement and upgrade the teaching at a high education institute. For that, starting on the premise which one of main function of the evaluation is to serve to educational management, was developed an instrument which aim is a diagnostic evaluation of the university teaching in four dimensions, namely: planning and management of teaching activities; didactic employed on teaching activities development; ways and use of results from evaluation of the student learning and; communication and interaction with the students. With this propose, was developed a research, made with 140 teachers (84,03% of the total) from seven courses of Cearense College Faculdade Cearense (FAC), from the views of 803 students (24.6% of total), with the intention to obtain data to test the questionnaire, as well as to the precise diagnosis from these professionals, in the four dimensions already mentioned. In the seven courses, the smallest mean (4,27), among the concepts from 1 to 5, corresponds to Dimension II, that mentions the presentation of the proposal for work and clarifications about the meaning of the discipline to the course, by the teachers. The highest mean (4,52) is regarded to Dimension IV, which treats of the several ways of contact between teacher and students, inside and outside the class, the correct ethical-professional behavior, the respect to eventual limitations or student's failings, the incentive for a better student performance and the good relationship between teacher and pupil.

Key-words: Evaluation. Higher Education. Teaching Performance.

RESUMEN

El Ministerio de Educación (MEC) pide a las Instituciones de Educación Superior (IES) para evaluar las distintas dimensiones de la participación de Educación, Investigación y Extensión, según lo dispuesto en la Ley 10861 del 14 de abril de 2004 que creó la Evaluación Nacional de Educación Superior (SINAES). Dentro de este marco se cae la demanda de evaluación del desempeño de los profesores universitarios, se reconoce que en la actualidad la enseñanza en instituciones de educación superior há recibido menos atención que la investigación científica. Paradójicamente, aunque los profesores ocupan la mayor parte de su tiempo a la enseñanza, tanto em los estudios de pregrado y postgrado, ha sido más fácil para documentar las actividades resultantes de la investigación científica, que para documentar los relacionados con la educación. La evaluación del desempeño docente en este trabajo se configura como un proceso permanente, marcado por una concepción de la educación de calidad y centrado en mejorar esto. Para ello, hemos desarrollado un instrumento con mira a la evaluación diagnóstica de los profesores universitarios en cuatro dimensiones, a saber: planificación y gestión de la enseñanza, didáctica empleada en el desarrollo de las actividades de enseñanza, formas y utilidades de los resultados de la evaluación del aprendizaje del estudiante y, la comunicación y la interacción con los estudiantes. Más tarde, la investigación se llevó a cabo con 140 (84, 03% total) profesores de siete cursos de la Facultad Cearense, desde el punto de vista de 803 estudiantes (24, 6% del total), con el fin de obtener datos para el análisis del cuestionario, así como para el diagnóstico preciso de estos profesionales en cuatro dimensiones mencionadas anteriormente. En los siete cursos que se indican, la media más baja (4.27), entre los conceptos de 1 a 5, correspondiente a la Dimensión II, que trata de la presentación de la propuesta de trabajo para el desarrollo de la disciplina y la aclaración sobre el significado de la disciplina para el curso pelos profesores. El promedio general más alto (4.52) se refiere a la Dimensión IV, que trata de las diversas formas de comunicarse con el maestro El promedio general más alto (4.52) se refiere a la Dimensión IV, que trata las diversas formas de comunicación del profesor com los alumnos en el aula y más allá en respecto a la actitud apropiada y ética profesional, respecto a eventuales limitaciones o fallas de los estudiantes, el fomento de los estudiantes en el logro de um alto rendimiento y una buena relación con los estudiantes acadêmicos.

Palabras-llave: Evaluación. Educación Superior. Desempeño Docente.

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 - Atividades desenvolvidas no seio de uma IES e suas repercussões na sociedade.....	13
--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Cargas Fatoriais das questões componentes do instrumento de avaliação da atuação do docente, no Fator Extraído, aplicado na FAC no segundo semestre de 2010.....	52
QUADRO 2 - Síntese da avaliação da atuação dos docentes pelos discentes, de cada curso da FAC no segundo semestre de 2010.....	67
QUADRO 3 - Plano de ação para o aprimoramento dos cursos de graduação estudados.....	70

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Representação dos fatores segundo os respectivos auto valores.....	52
GRÁFICO 2 - Avaliação da atuação dos docentes pelos discentes, dos 7 cursos de graduação da FAC no segundo semestre de 2010, em todas as dimensões.....	57
GRÁFICO 3 - Avaliação da atuação dos docentes pelos discentes, dos 7 cursos de graduação da FAC no segundo semestre de 2010, na Dimensão II - percentual por conceito de 1 a 5.....	59
GRÁFICO 4 - Avaliação da atuação dos docentes pelos discentes, dos 7 cursos de graduação da FAC no segundo semestre de 2010, na Dimensão IV - percentual por conceito de 1 a 5.....	59
GRÁFICO 5 - Avaliação da atuação dos docentes pelos discentes, do curso de administração da FAC no segundo semestre de 2010, em todas as dimensões.....	60
GRÁFICO 6 - Avaliação da atuação dos docentes pelos discentes, do curso de contábeis da FAC no segundo semestre de 2010, em todas as dimensões.....	61
GRÁFICO 7 - Avaliação da atuação dos docentes pelos discentes, do curso de direito da FAC no segundo semestre de 2010, em todas as dimensões.....	62
GRÁFICO 8 - Avaliação da atuação dos docentes pelos discentes, do curso de pedagogia da FAC no segundo semestre de 2010, em todas as dimensões.....	63
GRÁFICO 9 - Avaliação da atuação dos docentes pelos discentes, do curso de publicidade e propaganda da FAC no segundo semestre de 2010, em todas as dimensões.....	64
GRÁFICO 10 - Avaliação da atuação dos docentes pelos discentes, do curso de serviço social da FAC no segundo semestre de 2010, em todas as dimensões.....	65
GRÁFICO 11 - Avaliação da atuação dos docentes pelos discentes, do curso de turismo da FAC no segundo semestre de 2010, em todas as dimensões.....	66
GRÁFICO 12- Síntese da avaliação da atuação dos docentes pelos discentes, de cada curso da FAC no segundo semestre de 2010, em cada dimensão.....	68

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 REVISÃO HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	17
2.1 Avaliação da Educação Superior no Brasil.....	21
3 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES).....	29
3.1 Dimensões Institucionais previstas no SINAES.....	33
4 AVALIAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE.....	36
4.1 Avaliação educacional e institucional	36
4.2 Caracterização da atuação docente.....	39
4.3 Aspectos avaliados do trabalho docente.....	47
5 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	49
5.1 Método de estudo.....	49
5.2 Universo e amostras.....	49
5.3 Desenvolvimento do instrumento de coleta de dados.....	50
5.3.1 Pré-Teste da versão inicial do questionário.....	51
5.3.1.1 Validade interna do questionário.....	51
5.3.1.2 Fidedignidade do questionário.....	53
5.4 Procedimento de aplicação do questionário.....	53
5.5 Organização e análise de dados.....	54
6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	55
6.1 Contexto no qual se insere a faculdade cearense.....	55
6.2 Análise dos docentes nas quatro dimensões.....	57
6.2.1 Análise da atuação dos docentes por curso.....	60
6.2.2 Síntese comparativa da atuação dos docentes, segundo os respectivos cursos.....	66
7 CONCLUSÕES.....	69
8 REFERÊNCIAS.....	72
APÊNDICE 1.....	79

1 INTRODUÇÃO

As Instituições de Ensino Superior (IESs), como o próprio nome indica, têm como missão principal promover a formação dos seus aprendizes através do ensino, complementado por outras atividades, dentre as quais se destacam a investigação científica, a extensão, as artes e a cultura. Nesse âmbito, a Figura 1, apresentada a seguir, reveste-se em tentativa de abstrair e de representar graficamente as referidas atividades, destacando suas interações e suas repercussões sobre o contexto social no qual está inserida a IES.

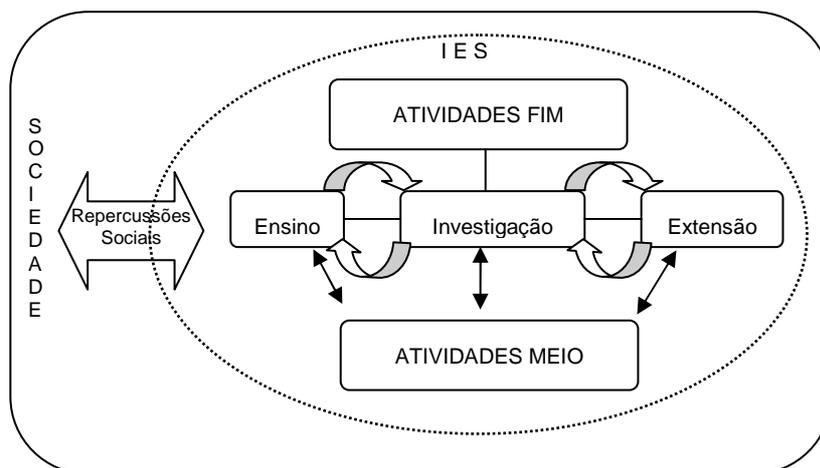


Figura 1: Atividades desenvolvidas no seio de uma IES e suas repercussões na sociedade (Fonte: ANDRIOLA, 2004, pág. 33).

Conforme Andriola (2004), a Figura 1 baseia-se na idéia de que uma IES (representada pela elipse) é um sistema semi-aberto, como destacado por Dias Sobrinho (2000) e Cavalieri, Macedo-Soares e Thiollent (2004). O mencionado sistema educacional está em dinâmica interação com o contexto social no qual está imerso (o retângulo), isto é, suas atividades e seus produtos têm relevantes repercussões sobre a sociedade na qual está inserida, ao mesmo tempo em que também sofre a influência da mesma (representada pela seta de duplo sentido que interliga a IES com a sociedade). Sendo assim, nada é mais relevante do que a investigação das repercussões sociais das atividades de uma IES, através, por

exemplo, do acompanhamento sistemático dos seus egressos, mapeando opiniões, atitudes e crenças acerca da universidade e da sociedade, identificando e avaliando o valor agregado pela IES, verificando a opinião (i) dos empregadores e (ii) de setores da sociedade civil organizada, acerca da adequação e da pertinência da formação profissional e cidadã dos recursos humanos formados.

Voltemos a discutir a Figura 1. Nela, há ênfase sobre dois conjuntos relevantes de atividades institucionais, distintas entre si, porém complementares. O primeiro grupo pode ser chamado de atividades fim, pois elas conformam o célebre e conhecido tripé de toda e qualquer IES com porte de Universidade: o ensino (de graduação e de pós-graduação), a investigação científica (no âmbito da graduação e da pós-graduação) e a extensão (atividades de características artísticas e culturais, de saúde pública, de formação para o exercício da cidadania etc.).

Mencionado tripé de atividades representativas de toda e qualquer universidade está em constante interação entre si. Em suma: o ensino exerce influência sobre a investigação e sobre a extensão, ao mesmo tempo em que também sofre seus efeitos (na Figura 1, a interação é representada por setas de duplo sentido que interligam essas três dimensões institucionais). Conforme destacam Popper (1972), Puente Viedma (1993), Serres (1998), Wilson (1999) e Gell-Mann (2003), toda e qualquer atividade científica tem como principal objetivo buscar identificar relações válidas entre variáveis, não descartando as interações válidas e significativas que podem ser estabelecidas entre as mesmas. Sendo assim, um dos mais relevantes objetivos da avaliação de uma IES é tentar identificar a qualidade e a natureza das interações entre o ensino, a investigação científica e a extensão.

Para que as atividades finalísticas (o ensino, a investigação científica e a extensão) venham a ser executadas a contento, haverá que existir outro conjunto de processos, potencializadores do alcance das primeiras. Esse segundo conjunto é formado pelas atividades meio, que pode ser exemplificado através da adequação (i) da gestão administrativa e de pessoal; (ii) do planejamento estratégico institucional; (iii) da sustentabilidade financeira; (iv) das políticas internas voltadas a combater a evasão discente; (v) da adequação das bibliotecas, dos laboratórios e das salas de aula, dentre ampla diversidade de outros aspectos institucionais.

Conforme destaca a Figura 1, as atividades fim e as meio interagem entre si, isto é, uma influencia a outra ao mesmo tempo em que sofre sua ação. Por exemplo: as atividades de ensino, de investigação científica e de extensão serão influenciadas pela qualidade física das salas de aula, adequação da iluminação, ventilação e mesmo segurança proporcionada aos seus usuários, como também sofrerão com a qualidade do acervo disponibilizado pelas bibliotecas. Esses dois aspectos destacados dependerão, por seu turno, da sustentabilidade financeira da IES. Com essa exemplificação, desejamos ressaltar a estreita relação que há entre as finalidades da IES (atividades fim) e as dimensões que lhes dão suporte (atividades meio). Portanto, uma vincula-se a outra e tal ligação deve ser objeto da avaliação institucional.

Com vistas a avaliar o conjunto de IESs componentes do Sistema de Educação Superior brasileiro, bem como as atividades institucionais inerentes às IESs, referidas anteriormente, o Governo Federal tem tentado, ao longo dos anos, avaliar o Sistema de Educação Superior, conforme será detalhado na revisão histórica.

A atuação docente neste contexto maximiza os efeitos do ensino, na medida em que colabora para a formação do futuro profissional, ação precípua e substantiva da IES. Para tanto, compreender a percepção dos alunos acerca da atuação docente é importante por serem estes os que mais diretamente se beneficiam ou não dos efeitos desta prática se bem ou mal dirigida. Diante do exposto, deparamo-nos com a seguinte questão: como os alunos da Faculdade Cearense (FaC) avaliam a atuação do docente da Instituição? Assim sendo, o objetivo geral do presente estudo foi realizar avaliação diagnóstica das dimensões mais relevantes da atuação docente, segundo a opinião dos alunos da Faculdade Cearense (FaC). Buscou-se, assim, a partir do referido diagnóstico, apresentar conteúdo e sugestões para reflexão dos gestores durante o planejamento de ações institucionais voltadas ao trabalho docente. Em um estudo mais profundo sobre a prática docente, ademais de realizar a pesquisa com os discentes, poderão ser incluídos também os docentes, o que não foi o objetivo principal deste trabalho.

No que tange aos objetivos específicos, elaborou-se diagnóstico da atuação dos professores da Faculdade Cearense (FaC) em quatro dimensões pedagógicas: gestão das atividades de ensino; didática adotada no desenvolvimento de atividades

de ensino; as formas e os usos dos resultados oriundos da avaliação do aprendizado discente; e a comunicação e a interação com os alunos. Assim como propõem-se ações corretivas pautadas nos resultados da avaliação docente.

Com a presente investigação, há que voltar a destacar a relevância do intento de obterem-se dados acerca da atuação dos docentes, segundo os discentes. Com isso, gerar-se-á relevante conjunto de conhecimentos na área da avaliação docente que servirá, primordialmente, para uma reflexão e planejamento de ações pedagógicas voltadas ao aperfeiçoamento, se necessário, da atuação do professorado e, por conseguinte, da própria formação dos alunos de graduação. Deste modo, este trabalho apresenta-se estruturado da seguinte forma:

O capítulo 1 apresenta as principais atividades de uma Instituição de Ensino Superior, destacando suas interações e repercussões sobre o contexto social no qual está inserida e sua relação com a atuação docente, maximizando os efeitos do ensino para a formação de seus aprendizes. Será apresentado, também, o tema de estudo a ser desenvolvido, com sua justificativa e seus objetivos, geral e específicos, a serem alcançados.

O segundo capítulo aborda aspectos históricos da avaliação da educação superior, assim como a metodologia própria adotada por alguns países, inclusive o Brasil. O terceiro enfoca especificamente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAES), com suas respectivas dimensões, seguindo, no próximo capítulo, das informações sobre a avaliação da atuação docente, apresentando suas características e aspectos.

O capítulo 5 trata dos fundamentos metodológicos utilizados na pesquisa, definindo o método de estudo empregado bem como o procedimento de coleta e análise de dados, sendo apresentados os resultados no capítulo seguinte, quando estes são discutidos e analisados. Por fim, as conclusões são delineadas e ações são propostas para o aprimoramento do trabalho teórico.

2 REVISÃO HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os processos de avaliação das IESs têm ganhado destaque e força, na atualidade, à medida que a Educação Superior vem sendo objeto de debate e de profundas transformações no Brasil e no mundo. A discussão toma em consideração as mudanças que se operam nas relações entre a sociedade e o Estado, as inovações na base técnica do trabalho, a necessidade de expansão acelerada da educação superior e seu papel em uma sociedade desigual, que convive com uma crescente exclusão social tida como inaceitável.

Cada país adotou, ao longo das últimas décadas, uma metodologia própria de avaliação do seu sistema de Ensino Superior, podendo ser destacados os recentes trabalhos que descrevem o caso da Inglaterra (HARVEY, 2005), Malásia (ALFAN; OTHMAN, 2005), Japão (NGUYEN; YOSHINARI; SHIGEJI, 2005), Região Administrativa Especial da África do Sul (STRYDOM; STRYDOM, 2004). No Brasil, os debates políticos em torno do funcionamento da Educação Superior vêm ocorrendo desde o final dos anos 1950 e início dos anos 1960, época em que as características da prática democrático-populista do regime vigente abriram intensos questionamentos sobre o projeto da universidade (SGUISSARDI, 1997), surgindo propostas para que processos de melhoria do ensino fossem prioritariamente desencadeados (GREGO; SOUZA, 2004).

Os primeiros textos especificamente elaborados sobre a temática da avaliação revelam uma preocupação com o controle da qualidade das IESs, tendo em vista a hipótese de que o seu crescimento exacerbado incorria em perda de qualidade. Os problemas que surgiram com a expansão da Educação Básica nos anos 1960 foram prioritários para se pensar sobre a criação acelerada de IES que, nas décadas de 1980 e 1990, atingiria altos patamares quantitativos. Como o modelo privado de expansão do Ensino Superior custava caro ao cidadão, sua avaliação qualitativa mais do que nunca era importante como forma de prestação de contas pelo setor público à sociedade. Dessa forma, as assertivas sobre os benefícios políticos decorrentes da criação e do aperfeiçoamento dos instrumentos para aferição da qualidade de ensino constituíram-se como verdadeiros princípios institucionais da democracia brasileira pós-regime militar.

Segundo Sander (2007), a avaliação, em suas distintas formas, é hoje tema popular nas agências internas e externas de muitos governos nacionais. A literatura internacional destaca os benefícios de práticas de avaliação corretamente concebidas e aplicadas, ao mesmo tempo em que questiona determinadas orientações de avaliação que alimentam práticas competitivas entre alunos e entre instituições e estimulam comparações entre desiguais, muitas vezes baseadas em dados desprovidos de validade técnica, relevância cultural, sentido pedagógico e solidariedade humana.

Pesquisa realizada por Avancini (2008) afirma que o modelo de avaliação brasileiro, baseado na autoavaliação institucional e nas visitas *in loco* de comissões de avaliadores, é semelhante aos sistemas utilizados no resto do mundo, apesar de diferenças no grau de interferência do Estado, o que será abordado a seguir. Segundo a pesquisa, na América Latina, a maior parte dos países não impõe às instituições a obrigatoriedade de se submeter às avaliações, que normalmente são realizadas por agências, sejam públicas, sejam privadas.

Métodos de avaliação e acreditação proliferam em toda a América Latina. A avaliação é um processo que indica a situação em que se encontra uma instituição ou um curso, ou seja, é um diagnóstico do momento a partir da análise de indicadores da qualidade, como projeto pedagógico institucional e de cursos, matrizes curriculares, infraestrutura, professores, processos de aprendizagem, entre outros. Já a acreditação é um processo comum na América Latina, no qual as instituições e os cursos recebem, por parte do Ministério de Educação, um “selo da qualidade”, geralmente garante autonomia (criação de curso, número de vagas), mas é por um tempo determinado, podendo valer, em média, de cinco a sete anos. A maior parte dos países da América Latina não tem a obrigatoriedade de passar por avaliações, embora existam padrões de estímulo e controle.

Na Europa, segundo a pesquisa, as agências de acreditação independentes do ensino superior são bem-vindas, evidentemente, mas nem de longe desfrutam do prestígio que os órgãos europeus conhecem. O Processo de Bolonha, acordado em 2000, provocou uma corrida acelerada nas IESs para se adequarem aos novos padrões europeus de qualidade. Com isso, foi dada a largada para a criação de novas agências que pudessem atestar as reais mudanças nas instituições.

Os fatores avaliados vão desde os currículos escolares, a qualificação do corpo docente e as instalações até o gerenciamento financeiro, a oferta de serviço médicos, as parcerias com outras instituições no exterior e a inclusão de línguas estrangeiras no ensino. O método é, basicamente, o mesmo para todas as agências de acreditação: a IES realiza uma autoavaliação, baseada em um modelo fornecido pela avaliadora, e uma comissão formada por especialistas visita a universidade e dá a palavra final com uma série de recomendações de aperfeiçoamento. Os resultados, assim as ações fomentadas, quase sempre são divulgados na internet.

Os autores norte-americanos inspiraram as pesquisas em quase todos os países do mundo ocidental e computam hoje mais de meio século de teorias e práticas nessa área. Nos EUA, a origem das avaliações em grande escala no âmbito do Estado deu-se no pós- II Guerra Mundial e foram concomitantes ao processo de construção do Estado de Bem-Estar.

Os Estados Unidos, com tradição de autorregulação, passaram por intenso debate sobre a tentativa do governo de controlar o processo de avaliação da educação superior. De um lado, setores do governo tentam estabelecer maior controle sobre o processo e, de outro, órgãos não governamentais atuam para manter a autorregulação sobre o sistema.

Após intenso debate sobre a autonomia nas universidades norte-americanas, o controle continua a cargo das agências independentes. Pela primeira vez, uma lei federal (HEA-2008¹) afirma, claramente, que são as universidades e *colleges*, e não o governo, que possuem a responsabilidade sobre a aprendizagem do aluno. Este é o maior avanço, avalia o Conselho para a Avaliação do Ensino Superior (CHEA).

O CHEA é uma organização central para autorregulação do sistema. De caráter privado, sem fins lucrativos, tem como função coordenar a atividade das agências que, nos Estados Unidos, controlam o trabalho de avaliação da qualidade das instituições. O conselho estabelece padrões de verificação e atua no reconhecimento e credenciamento das agências certificadoras, de caráter privado, regional ou nacional. O CHEA representa mais de três mil universidades e *colleges* e sessenta agências.

O sistema norte-americano de avaliação das universidades é descentralizado e voluntário. Envolve entidades não governamentais e governamentais, mas não se

¹ O Ensino Superior Opportunity Act (Lei Pública 110-315) (HEOA) foi promulgado em 14 de agosto de 2008, e reautorizam a Lei de Ensino Superior de 1965, conforme alterada (HEA)

trata de uma atividade do governo. Não há nenhuma lei ou órgão federal que supervisione o sistema, e as IESs têm liberdade para escolher sua participação ou não nos programas de controle da qualidade.

No caso do Brasil, além das críticas a respeito da criação de novas regras durante o processo, a discussão sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado há quatro anos e não plenamente implementado, está relacionada ao fato de a avaliação estar centrada no desempenho do aluno, pelo menos neste momento, já que o modelo precisa de ajuste.

A importância da Educação Superior no conjunto das políticas públicas tem sido reconhecida, não apenas em função do seu valor instrumental para a formação acadêmico-profissional, para as atividades de pesquisa científica e tecnológica, para o desenvolvimento econômico e social ou por sua contribuição para a formação ética e cultural mais ampla, mas, igualmente, em função do papel estratégico que ocupa nas políticas públicas orientadas para a cidadania democrática, a justiça social e o desenvolvimento sustentável de uma nação.

É a sua forma de pensar os problemas, humanizar a modernidade, produzir e dominar a tecnologia para o benefício do homem que faz da educação superior estratégia para a emancipação da sociedade. Dessa forma, a ela deve ser direcionado um processo avaliativo que contemple mais do que a aferição de resultados, mais do que uma avaliação como mecanismo de seleção, certificação, regulação, controle e monitoramento. É preciso avaliar se os objetivos das IESs estão sendo alcançados e quais suas contribuições para a sociedade.

É dentro desse quadro que se procura criar espaço para avaliação. Não se pode mais permanecer imerso em debates que não estejam edificados sobre dados concretos, cada um deles fundamentados sobre conhecimentos reconhecidos e aceitos não apenas pelos órgãos do governo, mas também pela sociedade. A proposta de sistematizar processos avaliativos busca ampliar os conhecimentos sobre a educação superior quanto a sua estrutura, sua organização e seu funcionamento, seus padrões de qualidade e de desempenho, suas diversas funções do sistema e os diferentes objetivos a que cada função pode e deve perseguir.

A avaliação da educação superior deve ser tratada com cuidado e muita sensibilidade, pois, no momento, ela assume um caráter mais político do que técnico. Esse caráter político decorre, principalmente, do julgamento que as pessoas atuantes nas IESs estão realizando sobre o significado, a necessidade e a importância de processos de avaliação das IESs.

Fica evidente que a probabilidade de êxito e de consequências positivas de um processo de avaliação institucional depende, fundamentalmente, da aceitação ou não da idéia de avaliação por parte da instituição. Relacionando-se a essa constatação, tem-se a questão da autonomia das IESs. Pode-se afirmar que a forma mais adequada de iniciar o processo de avaliação é pela autoavaliação institucional.

O acompanhamento e a avaliação constante de padrões de qualidade do ensino, pesquisa e extensão e de níveis de desempenho das IESs devem ser os instrumentos essenciais de uma nova e poderosa arrancada em direção ao fortalecimento, à expansão, à melhoria e ao desempenho da função social da educação superior.

2.1 Avaliação da Educação Superior no Brasil

A avaliação da educação superior foi introduzida no debate educacional brasileiro ao final dos anos 1980, com o apoio de programas de pós-graduação das diversas áreas do conhecimento de universidades reconhecidas. Vale ressaltar, nesse contexto, que a mais antiga experiência brasileira de aspectos da avaliação é a da pós-graduação *strito sensu* realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desde 1976.

Entretanto, por exigência das agências internacionais de financiamento, como o Banco Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), no governo de Fernando Henrique Cardoso, foram criados mecanismos de avaliação em todos os níveis de educação: na Educação Básica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); no Ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); no Ensino Superior, o Exame Nacional de Cursos (ENC).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, trouxe importantes contribuições para a estruturação da educação nacional, dando ênfase aos processos de avaliação, visando à melhoria da qualidade do ensino e, como instrumento para a regulação do setor, o reconhecimento de instituições e cursos. Nesse contexto, a avaliação da Educação Superior assumiu lugar especial dentre as políticas educacionais, seja para orientar suas diretrizes mais amplas, seja para as ações concretas do Ministério da Educação (MEC). Vale ressaltar, contudo, que a importância atribuída aos processos de avaliação, e sua inclusão em dispositivos legais, antecede a edição da LDB de 1996.

Para entender o contexto no qual a avaliação da educação superior está sendo implantada, precisa-se mergulhar um pouco numa história recente de diversas políticas institucionais de avaliação da educação superior brasileira.

Segundo Weber (2004), no que concerne à educação superior, a discussão sobre avaliação voltou-se, inicialmente, para a dimensão institucional das IFES com a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), desenvolvido no âmbito da CAPES (1983-1985), que foi seguido do Programa Institucional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), proposto, no início dos anos 1990, ao MEC por pesquisadores que tinham o ensino superior como foco de estudo, alguns dos quais também com experiência em gestão universitária.

O PARU foi o primeiro programa submetido à discussão política e aprovado no país em 1983, quando apresentado pelo MEC em decorrência das discussões havidas no âmbito do Conselho Federal de Educação (CFE), envolvendo as greves ocorridas nas universidades federais nos anos anteriores (CUNHA, 1997). A formulação do PARU sofreu a influência do setor de pós-graduação, que, no início da década de 1980, contava com um sistema de avaliação de amplo reconhecimento pela sua qualidade. A graduação não dispunha de nada comparável e

necessitava de um mecanismo que pudesse apontar em que medida a Reforma Universitária realmente se efetivou, quais as vantagens alcançadas e os problemas enfrentados pelos diversos tipos de cursos e instituições. (SOBRINHO DIAS, 2000, p. 71).

A metodologia da avaliação consistiu na aplicação de questionários aos docentes, dirigentes e estudantes universitários, visando coletar dados sobre a

estrutura didática e administrativa da IES, bem como os meios utilizados para a avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A análise de dados pôde inferir sobre a qualidade do corpo docente, discente e técnico-administrativo e a produtividade científica.

Segundo Gonçalves Filho (2004), os enfoques avaliativos surgidos nos EUA, com base no funcionalismo neoliberal, influenciaram o Brasil na concepção do PARU. Tais enfoques estavam associados às crenças advindas das novas concepções de democracia.

As pesquisas sobre aprendizagem de programas ou de sistemas já ocorriam de forma pontuada no Brasil desde os anos 1970 e se intensificaram nos anos 1990, caracterizando-se, em geral, por ainda serem fragmentárias. Embora muitos esforços tenham sido feitos no enfrentamento desta situação, a experiência brasileira em avaliação nunca deixou de sofrer influência pela literatura norte-americana.

Um ano depois de iniciado, o PARU foi desativado sem que se tivesse chegado a um consenso sobre os dados recolhidos. O MEC, a quem competia fazer a Reforma Universitária, na ausência desse consenso, viu-se tomado por intensas disputas pelo poder interno, tendo-se abrigado no seu interior vários grupos políticos diferentes a reivindicar para si a competência de decidir o que o País deveria fazer com as suas universidades.

Em 1985, durante o governo José Sarney, Marco Maciel foi nomeado ministro da Educação e criou a Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior, com 24 membros. A heterogeneidade e a falta de vivência no ramo universitário por grande parte do grupo levou a um trabalho com pouca qualidade, um relatório difuso, com textos desconexos e questões desencontradas. No final de 1985, após concluir o relatório, a Comissão foi destituída e, no início de 1986, Marco Maciel criou o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES), que contava com cinco membros, todos com experiência e vivência universitária.

O GERES elaborou um anteprojeto de lei que indicava uma reformulação no funcionamento do sistema constituído pelas IESs federais. No entanto, diante do grande número de críticas recebidas, principalmente devido ao receio de desobrigação do governo no que concerne a suprimentos de recursos financeiros, o presidente da República reeditou o anteprojeto de lei do Congresso como sendo

apenas uma orientação para as reformulações políticas gerais do governo para o ensino superior. Foram muitos os debates entre o governo e as universidades diante dos novos critérios de avaliação, estabelecidos pelo GERES, para fundamentar o credenciamento e recredenciamento de IES, em que a polêmica centrava-se nos conceitos de autonomia e avaliação. Tais critérios pretendiam avaliar a responsabilidade social das instituições, dando a elas maior autonomia social, política e financeira.

No fim da década de 1980, a avaliação do ensino superior passa a ser, finalmente, um instrumento de ação política do Estado, refletindo o momento internacional em relação às instituições educacionais como um todo. Em 1987, foi realizado em Brasília o Encontro Internacional de Avaliação do Ensino Superior (Encontro, 1988), promovido para analisar os modelos utilizados em outros países, como Canadá, Inglaterra, Japão e França. As conclusões desse importante evento podem ser resumidas e descritas abaixo:

- I. a avaliação do ensino superior brasileiro é considerada uma providência inadiável e urgente à sua efetivação;
- II. a avaliação deverá ter objetivo inicial os cursos de graduação, cabendo às universidades a definição das áreas prioritárias e a definição de critérios indicadores de qualidade;
- III. o MEC deverá promover e estimular o processo de avaliação interna e externa;
- IV. a avaliação do ensino tem como consequência a busca da qualidade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- V. os indicadores de qualidade devem ser adequados às especificidades de cada instituição e às diferentes áreas do conhecimento;
- VI. os resultados devem ser divulgados e publicados para o conhecimento da sociedade;
- VII. a avaliação deverá revestir-se de elevado grau de seriedade e correção para corresponder a níveis desejáveis de eficácia; e
- VIII. o governo deverá destinar recursos específicos por meio do MEC para apoiar projetos de avaliação das universidades públicas.

Devido à necessidade de implantação da avaliação, foi dada continuidade ao processo iniciado pelo GERES, e outros grandes encontros foram surgindo, como os realizados na Universidade Federal do Pará, na Universidade Federal de Santa Catarina, na Universidade Federal do Ceará e na Universidade Estadual Paulista, sempre contando com participações de demais instituições de suas regiões. No momento tratava-se apenas da implantação da avaliação, sem ainda preocupações com a elaboração de indicadores quantitativos ou de desempenho (SILVA; LOURENÇO, 1998).

Ainda que tímidos, em 1987, algumas universidades iniciaram seus passos para a consolidação das políticas de avaliações das Instituições de Ensino Superior, com a implantação do processo interno de autoavaliação, como a Universidade de Brasília (UNB), seguida em 1988 pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e pela Universidade de São Paulo (USP) e, em 1991, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Em julho de 1993, a Secretaria de Educação Superior (SESu) criou a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras com a função de implementar os processos políticos recomendados internacionalmente. Após a instalação da Comissão, foi constituído um Comitê Técnico Assessor, composto por especialistas, com função de analisar os projetos oriundos das universidades, ficando a cargo do MEC coordenar, articular e financiar a avaliação institucional, trabalhando em parceria com as universidades.

Nesse contexto, surge, durante o governo Itamar Franco (1992-1994), o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Sustentado no princípio da adesão voluntária das universidades, o PAIUB concebia a autoavaliação como etapa inicial de um processo, que, uma vez desencadeado, se estendia a toda a instituição e completava-se com a avaliação externa. Estabeleceu uma nova forma de relacionamento com o conhecimento e a formação e firmou um diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade. Embora sua experiência tenha sido curta, conseguiu dar legitimidade à cultura da avaliação e promover mudanças na gestão universitária. Apesar de ter recebido ampla adesão das universidades brasileiras (75%), seu percurso foi afetado em sua implementação pela interrupção do MEC, transformando-se em um processo de avaliação

meramente interno as instituições, com conseqüente impacto negativo sobre o ritmo do seu desenvolvimento.

No início do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994), com o ministro da Educação Paulo Renato, a avaliação institucional das universidades brasileiras sofreu um grande retrocesso. As falhas do PAIUB não eram nem de concepção de educação, nem do papel da avaliação institucional (o que pressupõe uma concepção de educação e de Estado), mas de ordem metodológica, como a flexibilidade para a escolha dos métodos a serem utilizados no processo de avaliação interna, por exemplo.

O governo neoliberal de Fernando Henrique representou o avanço de um projeto mercantilista para a educação brasileira. A premissa da avaliação transformadora é abandonada. A avaliação passa a pautar-se pela concorrência, capaz de conferir competências às IESs. É nessa lógica que surge o Exame Nacional de Cursos (ENC), o polêmico Provão. O exame aplicado aos concluintes de cursos de graduação avaliava por comparação. Gradativamente, o ENC, que se iniciou em 1996, foi substituindo os recursos antes destinados ao PAIUB. Os cursos mal avaliados recebiam retaliações, o que confere ao ENC uma lógica punitiva, além de ser uma avaliação somente do produto da formação acadêmica, e não do seu processo.

Cabe destacar que, enquanto, no PAIUB, a preocupação estava com a totalidade, com o processo e com a missão da instituição na sociedade, a ênfase, no ENC, recai sobre os resultados, com a produtividade, a eficiência, o controle do desempenho, cotejados com um padrão estabelecido, além de uma prestação de contas. O PAIUB tinha como referência a globalidade institucional, compreendendo todas as dimensões e funções das IES. Já o ENC focaliza o Curso, em sua dimensão de ensino, e tem função classificatória, visando construir bases para fiscalização, regulação e controle por parte do Estado, baseado na lógica de que a qualidade de um curso é igual à qualidade de seus alunos. O único ponto realmente significativo que o novo sistema acrescenta ao modelo anteriormente vigente diz respeito ao corpo docente. O ENC já havia demonstrado que o Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD) não é suficiente para abalizar a qualidade da oferta de ensino, sendo prioritário o levantamento de outros aspectos, como a

estrutura da carreira, a jornada e as condições de trabalho, agora finalmente contemplados.

Como resposta a um processo de avaliação com o qual não concordavam, os estudantes organizaram uma campanha de boicote ao Provão. Essa campanha se estendeu nacionalmente, tendo apoio da União Nacional dos Estudantes (UNE), que realizou, em 2002, o Plebiscito do Provão.

Paralelamente ao provão, foi implantada a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), que pretendia analisar a organização didático-pedagógica, o corpo docente e as instalações. Na prática, veio complementar o ranqueamento iniciado pelo Provão, utilizando a tática de estimular a competitividade e tendo forte apelo midiático. Além disso, a ACO repete do Provão o desrespeito às especificidades e à autonomia universitária ao impor um modelo único de avaliação para o país inteiro.

Atualmente, a educação superior no Brasil tem apresentado um perfil que se caracteriza por alterações em sua configuração. Há um aumento considerável de IESs, principalmente privadas, que se expandem pelo país afora para atender a uma demanda egressa do ensino médio e que procura atender às exigências do mercado flexível, de uma revolução tecnológica e de novas formas de organização e gestão.

Nas últimas décadas, consolida-se, na educação superior no Brasil, a discussão e a implementação de propostas de avaliação, tanto no enfoque institucional quanto nas diferentes atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesse âmbito, as políticas de expansão competitiva da educação superior vincularam-se, fortemente, a um determinado tipo de avaliação, utilizando-a como ferramenta decisiva de controle e reforma do sistema educacional superior. Na universidade pública, a sustentabilidade reflete-se na necessidade de contínuos resultados que favoreçam a consolidação da imagem de excelência da instituição acadêmica junto à sociedade – esta cada vez mais exigente.

Como asseverou Cardim (2000, p. 4),

nesse novo cenário, em que a sociedade passa a referir maior exigência sobre os resultados dos seus serviços, no âmbito das instituições, as palavras mais freqüentes são competência, competitividade, produtividade, avaliação, controle, participação, estratégias de marketing, foco no cliente, foco social e agregação de valor social e econômico.

Paralelamente, os estímulos para expansão da educação superior, objetivando ampliar o contingente de pessoal com formação superior, foram

acompanhados por políticas públicas e projetos de avaliação das IESs, implementados pelo MEC e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), compondo um conjunto de subprocessos de avaliação dirigidos a instituições, cursos de graduação e alunos do ensino superior, numa tentativa de avaliar os diversos e complexos elementos da educação superior, como concepções, processos, estrutura e resultados.

Essas políticas acabaram por implantar, em meados da década de 1990, procedimentos e instrumentos que incentivaram tanto a autoavaliação institucional quanto a avaliação externa pelo MEC/INEP, configurando, pela primeira vez no país, um processo nacional de avaliação de um setor de grande importância.

A proposta de um sistema nacional de avaliação para a educação superior apresentada pela Comissão Especial de Avaliação (CEA), instituída em 2003, constituiu-se a partir das idéias centrais de integração e participação como conceitos fundamentais para a construção de um sistema de avaliação capaz de aprofundar os compromissos e as responsabilidades sociais das IESs, bem como para promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade. Além disso, desde o início, a CEA procurou consolidar as necessárias convergências em relação a uma concepção de avaliação como processo que, efetivamente, vinculasse a dimensão formativa a um projeto de sociedade comprometido com a igualdade e a justiça social.

Em 2004, no governo Lula, foi aprovado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sob a Lei Nº 10.861 de 14 de abril, que busca assegurar, entre outras coisas, a integração das dimensões interna e externa, particular e global, somativa e formativa, quantitativa e qualitativa, e os diversos objetos e objetivos da avaliação, o que será melhor detalhado no capítulo seguinte.

3 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 e posteriormente regulamentado pela Portaria Ministerial nº 2.051 de nove de julho de 2004, tem como principal objetivo valorar as Instituições de Educação Superior (IESs), sejam elas de natureza pública ou particular, para, desse modo, inferir acerca do mérito e da excelência do próprio Sistema de Educação Superior brasileiro.

A regulamentação dos procedimentos de avaliação do SINAES ocorreu através da Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, explicitando os objetivos: “melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social”. Ainda tem como finalidade, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

O SINAES é concebido a partir da combinação de vários instrumentos de avaliação que, em seu conjunto e a partir de sua institucionalização, representam a implementação de um processo regular de avaliação dos cursos, programas e instituições de ensino superior. O artigo 17 do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, em seu capítulo IV - “Da Avaliação”, estabelece que “a avaliação de cursos e instituições de ensino superior compreenderá vários instrumentos e ações por áreas de conhecimento e de acordo com critérios e metodologias próprios”.

Conforme consta no Roteiro de Auto-Avaliação Institucional (MEC, 2004), a avaliação das Instituições de Educação Superior tem caráter formativo e visa o aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica e da instituição como um todo, criando uma cultura de avaliação que possibilita uma permanente atitude de tomada de consciência sobre sua missão e finalidade acadêmica e social. Além dos resultados dos componentes do SINAES, serão consideradas informações adicionais oriundas do Censo da Educação Superior, do Cadastro da Educação Superior, dos documentos de credenciamento e credenciamento da IES e outros

considerados pertinentes pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

Com essa sistemática busca-se aliar avaliação e regulação, pois, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996), verificou-se exacerbado crescimento do mencionado sistema de educação, sem, no entanto, haver garantia acerca da excelência das novas instituições educacionais criadas. Portanto, verificar o mérito e a excelência dessas IESs é tarefa da avaliação, enquanto a regulação tem como função a proposição de critérios que denotem a excelência e o mérito acadêmicos, idealizados para as referidas instituições educacionais brasileiras.

O SINAES é considerado um sistema porque sua concepção e formulação possuem uma base teórico-metodológica que integra vários processos, conforme Ristoff & Giolo (2006, p. 198):

- I. Integra os instrumentos de avaliação; os instrumentos de avaliação aos de informação; os espaços de avaliação no MEC; a auto-avaliação à avaliação externa;
- II. Articula avaliação e regulação;
- III. Propicia coerência entre avaliação, objetivos e a política para a educação superior.

O SINAES, assim como outros, possui imperfeições e contradições, mas um de seus aspectos positivos é abrir a possibilidade para as IES desenvolverem a cultura da avaliação.

É importante que o sistema de avaliação incentive as IES a promover ações que aprofundem o exercício da democracia no âmbito interno e desenvolver programas que ampliem as possibilidades de acesso e permanência a indivíduos e grupos sociais historicamente postergados. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 221).

Dentro de uma nova concepção de avaliação da educação superior, o SINAES² é um sistema de avaliação global e integrada das atividades acadêmicas e, em decorrência de sua concepção, apóia-se nos seguintes princípios:

² SINAES. Roteiro de Auto-Avaliação Institucional – 2004. Brasília: INEP, 2004.

- responsabilidade social com a qualidade da educação superior
- reconhecimento da diversidade do sistema
- respeito à identidade, à missão e à história das instituições
- globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada
- continuidade do processo avaliativo

Nesse âmbito, o SINAES adota três macro-procedimentos visando a valorar o mérito e a excelência das IESs que conformam o Sistema de Educação Superior brasileiro, a saber:

I. Avaliação Institucional (AVALIES): tem como objetivo primordial identificar o perfil e o significado da atuação da IES, através das suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais. Para alcançar o objetivo supra-referido a Avaliação Institucional será composta por dois momentos distintos, porém complementares. O primeiro deles denominado auto-avaliação institucional ou avaliação interna, na qual os principais agentes responsáveis pela sua consecução são pertencentes à própria comunidade interna da IES. O funcionamento das atividades de auto-avaliação do SINAES dar-se-á através da Comissão Própria de Avaliação (CPA), uma comissão autônoma que objetiva facilitar a sistematização e operacionalização do processo interno de avaliação da instituição. A avaliação interna ou auto-avaliação tem como principais objetivos produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade. Este deverá ainda, identificar fragilidades e as potencialidades da instituição nas dez dimensões previstas em lei. O segundo momento, rotulado de avaliação externa, será conduzido por agentes externos à IES. O olhar externo às instituições, realizado por comissões de especialistas, além de contribuir para o autoconhecimento e aprimoramento das atividades desenvolvidas pela IES, também traz subsídios importantes para a regulação e a formulação de políticas educacionais. Mediante uma série de análises documentais, visitas *in loco*, comunicação com os membros da instituição, as comissões externas

ajudam a identificar acertos e equívocos da avaliação interna, apontam fortalezas e debilidades institucionais, apresentam críticas e sugestões de melhoramento ou, mesmo, de providências a serem tomadas - seja pela própria instituição, seja pelos órgãos competentes do MEC. As duas sistemáticas visam a complementar-se e a produzir novos conhecimentos acerca de uma mesma realidade institucional.

II. Avaliação das Condições dos Cursos de Graduação (ACCG): possui como objetivo principal identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes universitários, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, instalações físicas e organização didático-pedagógica do curso. No âmbito do SINAES e da regulação dos cursos de graduação no País, prevê-se que os cursos sejam avaliados periodicamente. Assim, os cursos de educação superior passam por três tipos de avaliação: para autorização, para reconhecimento e para renovação de reconhecimento.

III. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE): tem como objetivo central aferir o desempenho dos estudantes universitários em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento, bem como suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico da profissão que estejam ligados à realidade brasileira e mundial.

O objetivo da avaliação institucional é ajudar a realizar um balanço das principais necessidades e realidades sociais, identificar as causas dos problemas ou insuficiências e os desafios mais importantes. Para Dias Sobrinho (2007), se o SINAES caminhar nessa perspectiva ele pode ser um importante instrumento para reforçar o sentido público da educação superior com espaço público e plural de debates, produção de conhecimentos e relação com a sociedade.

3.1 Dimensões Institucionais Previstas nos SINAES

Conforme anteriormente mencionado, a Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, que criou o SINAES, estabeleceu dez aspectos mínimos, rotulados de dimensões institucionais, que deverão ser alvo da auto-avaliação. São elas:

I. A missão e o plano de desenvolvimento institucional: deverá proporcionar informações acerca (i) das finalidades, objetivos e compromissos da IES, (ii) das práticas pedagógicas e administrativas, (iii) do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), sobretudo no que concerne às atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica, gestão e avaliação institucional.

II. A política institucional voltada ao ensino, à pós-graduação, à pesquisa e à extensão: deverá permitir analisar (i) a concepção de currículo e a organização didático-pedagógica de acordo com os fins da instituição, as diretrizes curriculares e a inovação da área; (ii) as práticas pedagógicas, considerando a relação entre a transmissão de informações e utilização de processos participativos de construção do conhecimento; (iii) a pertinência dos currículos (concepção e prática), tendo em vista os objetivos institucionais, as demandas sociais (científicas, econômicas, culturais etc.) e as necessidades individuais; (iv) as práticas institucionais que estimulam a melhoria do ensino, a formação docente, o apoio ao estudante, a interdisciplinaridade, as inovações didático-pedagógicas e o uso das novas tecnologias no ensino; identificar a relevância social e científica da pesquisa em relação aos objetivos institucionais; identificar as práticas institucionais voltadas à formação de pesquisadores; identificar a articulação da pesquisa científica com as demais atividades acadêmicas; identificar os principais indicadores quantitativos relacionados à publicação científica; detectar a concepção de extensão universitária e de intervenção social, bem como a articulação de ambas com as atividades de ensino e da pesquisa; identificar o grau de participação dos estudantes nas ações de extensão e de intervenção social; valorar o impacto da extensão na formação dos discentes partícipes dessas atividades; apresentar dados e indicadores quantitativos das atividades e dos projetos de extensão.

III. A responsabilidade social da instituição: deverá possibilitar verificar a contribuição regional da IES no que tange à inclusão social; ao desenvolvimento econômico e social; à defesa do meio ambiente; ao incentivo da memória cultural e da produção artística; à defesa do patrimônio histórico e cultural.

IV. A comunicação com a sociedade: deverá permitir identificar (i) as estratégias, os recursos e a qualidade da comunicação interna e externa da IES, (ii) a imagem pública da IES nos meios de comunicação social.

V. A política institucional de gestão de pessoal: deverá potencializar analisar aspectos relacionados às políticas internas destinadas aos recursos humanos; apresentar dados referentes aos recursos humanos da IES; identificar ações institucionais que visem a aperfeiçoar os recursos humanos.

VI. A organização e a gestão da instituição: deverá permitir analisar a gestão da IES, especialmente no que tange ao funcionamento e representatividade dos colegiados, bem como à participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; identificar os procedimentos de gestão de informações institucionais.

VII. A adequação da infra-estrutura física à missão da instituição: deverá possibilitar verificar as condições da infra-estrutura física da IES e dos equipamentos das bibliotecas, especialmente no que tange ao seu uso como apoio às atividades de ensino e de investigação científica; identificar o mérito das ações institucionais de combate ao desperdício; valorar a atuação de alguns dos principais órgãos de apoio à gestão.

VIII. O planejamento e a avaliação institucional: deverá tornar possível identificar a adequação e a efetividade (i) do planejamento geral da instituição e sua relação com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), (ii) dos procedimentos de avaliação e de acompanhamento do planejamento institucional.

IX. A política interna de atendimento aos estudantes universitários: deverá permitir analisar aspectos relacionados ao atendimento aos discentes e aos egressos dos cursos de graduação da IES; identificar as ações internas propostas para atendimento aos dois segmentos citados; apresentar dados da evasão discente na graduação; mapear ações internas de combate à evasão discente; apresentar dados relevantes da participação estudantil em atividades acadêmicas; apresentar o perfil dos candidatos aos cursos de graduação da IES.

X. A sustentabilidade financeira institucional: deverá potencializar analisar a sustentabilidade financeira da IES, especialmente no que tange ao uso dos recursos em programas de ensino, investigação científica e extensão.

Conforme descrito, dentre as 10 dimensões institucionais estabelecidas pelo SINAES, há menção às práticas pedagógicas, considerando a relação entre a transmissão de informações e utilização de processos participativos de construção do conhecimento, bem como às práticas institucionais que estimulam a melhoria do ensino, a formação docente, a interdisciplinaridade, as inovações didático-pedagógicas e o uso das novas tecnologias no ensino, que constituem, ambas as práticas, aspectos diretamente relacionados à atuação docente.

Desse modo, faz-se mister ressaltar que o corpo docente de uma IES conforma a principal fonte do conhecimento acadêmico (ALMEIDA, 2001). Portanto, pode-se considerar a qualidade do ensino afetada, basicamente, pelas ações pedagógicas que norteiam os processos de ensino e de aprendizado. Nesse âmbito, os alunos conformam a principal fonte de informação sobre a efetividade do professor, de acordo com Bem (2004). Assim, a avaliação sistemática dos alunos acerca da prática pedagógica dos professores, em sala de aula, passa a ter importância primordial para o aprimoramento desta prática e a melhoria da qualidade do ensino ministrado nas IESs.

Vale destacar, ademais, que, conforme o Documento do INEP/MEC, intitulado Conceito Preliminar de Cursos de Graduação³, o Corpo Docente reveste-se numa variável relevante para a compreensão da qualidade educacional de um curso de graduação. Para finalizar, há que se detalhar quais aspectos serão considerados e avaliados, ao abordar-se a atuação do docente universitário, algo que se faz, a seguir.

³ Disponível em http://www.inep.gov.br/download/enade/2007/CONCEITO_PRELIMINAR_Educacao_Superior.pdf. Acesso em 02/09/2008.

4 AVALIAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE

4.1 Avaliação Educacional e Institucional

O tema da avaliação educacional despertou o interesse de educadores e pesquisadores a partir dos anos 40 do século XX, com os estudos do norte-americano Ralph W. Tyler, em seu artigo *General Statement on Evaluation* (Declaração Geral sobre Avaliação, 1942), em que correlaciona a avaliação com os objetivos de um programa educacional. Taylor tinha como o centro da avaliação os objetivos preestabelecidos, devendo estes serem cuidadosamente bem definidos, marcando o desenvolvimento individual do aluno, porém dentro de ambiente socializador (ESCUDERO, 2003).

De forma objetiva, as características do modelo de Tyler, conforme Escudero (2003, p. 5), são: proposta clara de objetivos; determinação das situações nas quais se devem manifestar as condutas esperadas; escolha de instrumentos claros de avaliação; interpretação dos resultados das provas; determinação da viabilidade e objetividade das medidas.

Com efeito, o final da década de 1960 foi rico na produção acadêmica de estudos sobre avaliação. Lee Cronbach (1963), Michael Scriven (1967), Robert Stake (1967), Daniel Stufflebeam (1971), dentre outros, criaram modelos teóricos que obtiveram considerável êxito em suas propostas, influenciando imensa gama de avaliadores. A lógica da avaliação desses autores fundamenta-se na mensuração de valores que se propõem a identificar um desempenho material ou acadêmico, qualitativo ou quantitativo.

Com o propósito de enriquecer os debates e as discussões sobre o tema da avaliação, Michel Scriven escreveu o seu famoso *Methodology of Evaluation*, em que apresenta conceitos de avaliação formativa e somativa, buscando, desta forma, conhecer o valor ou o mérito do que está sendo avaliado.

Segundo Viana (2000, p. 86), Scriven mostrou que a avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de programa, projetos e produtos educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação.

Desta maneira, o que caracteriza fundamentalmente a avaliação formativa são a análise e a decisão de um programa, relacionadas a possíveis mudanças para seu aperfeiçoamento. Já a avaliação somativa analisa o programa em sua terminalidade, cabendo decidir a sua continuidade ou não.

Scriven também detinha um grande interesse nas avaliações comparativas, que, de acordo com Vianna (2003, p. 92), “trariam um maior aporte de informações, permitindo uma tomada de decisão e o estabelecimento de juízo de valor de maneira mais segura”.

Outro grande representante desta segunda geração foi Daniel Stufflebeam, o qual adotou alguns critérios básicos para se proceder a um processo de avaliação em educação numa sociedade moderna. Escudero (2003, p.18) assim resume esses aspectos:

1. As necessidades educativas – É necessário perguntar-se se a educação que se proporciona cobre as necessidades dos estudantes e de suas famílias em todos os terrenos à vista dos direitos básicos, nesse caso, dentro da sociedade democrática.
2. A equidade – Há que se perguntar se o sistema é justo e equitativo à hora de proporcionar serviços educativos, o acesso dos mesmos, a consecução das metas, o desenvolvimento de aspirações e a cobertura para todos os setores da comunidade.
3. A factibilidade – Há que se questionar a eficiência na utilização e distribuição de recursos, a adequação e viabilidade das normas legais, o compromisso e participação dos implicados e tudo o que faz com que o esforço educativo produza o máximo de frutos possível.
4. A excelência como objetivo permanente de busca – A melhora das práticas passadas e presentes é um dos fundamentos da investigação avaliativa.

O modelo desenvolvido por Stufflebean - conhecido como avaliação do contexto, avaliação dos insumos (*inputs*), avaliação do processo e avaliação do produto (CIPP) – tem, como ponto central, na concepção de Viana (2000, p.103), “a própria definição que apresentam de avaliação, como um processo para descrever, obter-se e proporcionar informação útil para julgar decisões alternativas”.

O modelo proposto por Daniel Stufflebean certamente foi de grande avanço no campo da avaliação, no que diz respeito às análises sob diferentes óticas, a partir do ambiente averiguado, passando pelos recursos envolvidos em seus diferentes níveis, a forma como são utilizados e, fundamentalmente, pelos resultados obtidos à luz dos objetivos propostos inicialmente. Sua proposta tem na tomada de decisão

um dos aspectos mais importantes, sendo sua importância ligada diretamente à mudança que se pretende implementar.

Muito embora todos os pontos de vista apresentados até então tenham seus méritos, Robert Stake afirma que, embora existam distintas formas de se avaliar um programa educacional, nenhuma é totalmente correta. A posição de Stake é que o avaliador tem um papel importante no processo de avaliação, cabendo a ele decidir, em cada momento, o objetivo que pretende alcançar. Adianta ainda que o avaliador deverá proceder de maneira responsiva e deverá estar alicerçado por fontes de informações confiáveis, para que se tenha o real sucesso no processo.

O conceito que nos traz Stake sobre avaliação responsiva é de que ela está direcionada fortemente para as ações do programa e, em menor escala, para seus objetivos. Para o autor, a qualidade da coleta e o registro dos dados são os aspectos centrais para se ter uma fidelidade na realidade observada.

Neste contexto, a avaliação da qualidade do ensino é um tema que, além de representar preocupação quase universalmente presente nos debates sobre a Educação, revela uma unanimidade: sua operacionalização é considerada tarefa de elevada complexidade (PASQUALI, 1984). Apesar disso, no caso específico do ensino superior, e, em particular, na temática da avaliação do professor pelo aluno, cerca de 80 anos de pesquisa nos forneceram rica e volumosa literatura, predominantemente de origem norte-americana (ALEAMONI, 1999; CASHIN, 1995). A análise crítica dessa literatura nos permite considerar a avaliação do professor pelo aluno, enquanto atividade bem planejada, construída e administrada, como sendo importante para a melhoria da qualidade do ensino (SCRIVEN, 1995).

No entanto, apesar de a atividade de avaliação docente ser considerada aspecto relevante para o planejamento pedagógico de ações corretivas, com vistas ao aprimoramento das ações desse importante protagonista educacional, há que se aclararem quais as dimensões do trabalho docente devem ser objeto da avaliação, bem como o modo como podem ser avaliadas.

4.2 Caracterização da atuação docente

Tornar-se docente do ensino superior é um processo construído apenas através da atuação profissional, pois a formação para a docência se restringe as disciplinas específicas que foram cursadas na graduação. Confirmando essa premissa, Berbel (2008, p.543) afirma que “o modelo de professores que tivemos ao longo da vida escolar, em grande parte das vezes, é mais decisivo para nossas posturas atuais do que toda a teoria que possamos ter estudado a respeito da educação e de ser professor”.

Todos os profissionais que se inserem na docência, com exceção dos docentes dos cursos de licenciatura, vêm de diferentes áreas de atuação. Segundo Anastasiou (2002, p. 8), “a maioria que atua na docência universitária tornou-se professor da noite para o dia: dormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professores”.

Diante disso, a identidade deste professor passa a ser constituída de maneira diferenciada e, com isso, Melucci (*apud* VIANA, 1999, p. 75) propõe a substituição do conceito de identidade por “identização, com o objetivo de exprimir o caráter processual, auto-reflexivo e construído da definição de nós mesmos”, respaldado pela vivência da profissão enquanto prática social.

Nessa guisa e, com base na realidade e contexto, tomando por pressuposto a profissão docente como prática social, Pimenta (1999) faz referência a construção da identidade do professor mediante a adoção de importantes passos, descritos a seguir:

1. Mobilização dos saberes da experiência profissional, considerando os conhecimentos adquiridos no cotidiano, mediado pelo processo de reflexão crítica sobre a prática em sala de aula, contribuições favoráveis das experiências de seus pares, assim como também pela pesquisa e aperfeiçoamento profissional;
2. Conhecimento e domínio das áreas específicas, no seu sentido lato, na conotação de trabalhar, classificar, analisar e contextualizar as informações. Cabe ao professor facilitar as condições para que o processo ocorra juntamente com seus alunos.

E de acordo ainda com Pimenta (1999), para ensinar, deve-se existir saberes pedagógicos inerentes ao profissional docente, o que implica o conhecimento, os saberes pedagógicos didáticos e a experiência.

“Conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade “(PIMENTA, 1999, p. 22).

Conforme apregoa Fusari (1988), é necessário tomar a prática como o ponto de partida e a chegada na formação, possibilitando ao professor articular e traduzir os novos saberes em novas práticas, a partir de seus contextos de atuação. Pois, é no cotidiano da instituição, mediante os saberes específicos e pedagógicos da sua área de atuação sustentados pelas experiências das situações enfrentadas e dificuldades superadas, nos processos de formação vivenciados, que as reflexões se constituem e fortalecem a identidade do professor.

Estes fatores determinantes e condicionantes do atual cenário educacional brasileiro, de acordo com Cunha (2005), impõem o reconhecimento de novos valores balizados pela lógica da produtividade e do mercado. Nesse viés, a prática pedagógica está regulada por diretrizes que delinham a cultura de gestão e de desempenho. Os professores são avaliados por meio de mecanismos institucionais e recebem seus resultados, mas diversas vezes frustram-se com o encaminhamento dado pelos gestores, pois encontram as críticas, mas não encontram recursos e caminhos para superar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

A nova cultura instalada remete à busca dos professores por publicações, qualificações e demais indicadores de classificação e avaliação institucional, convergindo em um processo de atingimento de metas e ranqueamentos institucionais. Esse processo deveria se desdobrar para fomentar uma formação continuada para o professor, o qual gere ações para a melhoria de sua prática pedagógica. No entanto, isso nem sempre ocorre, pois a preocupação com mensurações e resultados, muitas vezes, ocasionam certo afastamento desse professor do processo de ensino e aprendizagem. Desta maneira, são desencadeadas crises de identidade docente, prioritariamente porque, como afirma Passos (2006, p.219),

a atuação dos professores e seu trabalho na sala de aula passam a ter valor não pelos compromissos humanísticos e éticos da profissão ou pela capacidade de orientar seu ensino com base no julgamento crítico, reflexão e construção de conhecimentos, mas pela capacidade de ensinar um conjunto de competências que alimentam a sua visibilidade, a de seus alunos e, principalmente a da instituição.

A sociedade de hoje exige cada vez mais a demonstração do valor do trabalho dos docentes do Ensino Superior, embora exista a convicção generalizada que a qualidade das atividades profissionais raras vezes é globalmente avaliada. Além do mais, é cada vez mais reconhecido que, atualmente, o ensino nas Instituições de Ensino Superior tem recebido menos atenção do que a investigação científica. Adicionalmente, há necessidade de que os professores e as IES posicionem-se de modo a especificarem os critérios de qualidade do ensino, bem como da sua eficácia.

Paradoxalmente, embora os docentes ocupem a maior parte do seu tempo no ensino, tanto no nível da graduação como da pós-graduação, tem sido mais fácil documentar as atividades oriundas da investigação científica, do que documentar as relacionadas ao ensino. Apesar de os docentes atribuírem mais credibilidade à avaliação das suas ações voltadas à investigação científica que ao seu ensino, começam a estar preocupados com esse exagero. Boyer (1990) refere que, atualmente, é reconhecido por muitos docentes não ser desejável continuar a usar apenas a investigação e as publicações como critério fundamental para a sua promoção e avaliação, quando se requerem outras obrigações educacionais.

No Relatório para a Carnegie Commission, Boyer (1990) identificou o excessivo peso da recompensa da excelência da investigação como um dos maiores obstáculos para se atingir a qualidade no ensino, propondo que se repense seriamente o modo de avaliar o trabalho dos docentes do Ensino Superior. Vale ressaltar, nesse contexto, que a avaliação dos docentes do ensino superior já tem longa história, mas sendo sempre alvo de alguma controvérsia. Em causa está a discussão sobre a definição das dimensões do trabalho do docente, o objetivo da avaliação, o modo de avaliar cada uma das dimensões, quem e quando se deve avaliar e ainda como utilizar os resultados da avaliação.

Apesar da enorme diversidade de trabalhos escritos sobre a definição e a classificação do trabalho dos docentes do Ensino Superior (BOYER, 1990; BOWEN e SCHUSTER, 1986; RHODES, 1990), Braskamp e Ory (1994) optaram por uma

classificação pragmática, considerando quatro categorias de atividades resultantes da ação docente, tais como: ensino propriamente dito; investigação científica e a atividade criativa; prática e serviço profissional; cidadania e a participação cívica.

Relativamente ao ensino, importa que a referida categoria não seja apenas definida em termos de competências genéricas aplicáveis a qualquer tema ou disciplina. O ensino implica clara demonstração de uma pedagogia da substância, isto é, a capacidade não apenas de transmitir conhecimentos, mas também a de transformar e ampliar o conhecimento (BOYER, 1990).

Braskamp e Ory (1994) consideraram que a categoria de ensino é composta por muitas atividades, que foram classificadas nas seguintes áreas:

I. Ensino dos alunos em cursos, laboratórios, clínicas, estúdios, workshops, seminários;

II. Gestão dos cursos (planejamento das aprendizagens e de experiências, a classificação e o registro de resultados);

III. Supervisão e orientação de alunos (supervisão e orientação dos estudantes em laboratórios e em trabalho de campo; aconselhamento de estudantes sobre as carreiras, cursos e pessoal docente; supervisão dos estudantes no seu estudo individual e em trabalhos de teses e dissertações);

IV. Desenvolvimento de atividades de aprendizagem (desenvolvimento, revisão e reorganização de currículos e dos cursos, dos materiais de ensino, manuais e software; gestão e desenvolvimento dos respectivos cursos, cursos por correspondência, cursos no estrangeiro e programas de computação);

V. Promoção do desenvolvimento profissional enquanto professor (avaliação do ensino dos colegas; realização da investigação sobre o ensino; frequência de cursos para o desenvolvimento profissional).

No que tange à categoria de investigação científica e de atividade criativa, os autores, incluíram todas as formas de descoberta e de integração de conhecimentos, análises críticas e trabalhos críticos. Fizeram um inventário das tarefas desta categoria, subdividindo-as nas seguintes áreas:

I. Realização de investigação (publicação de livros, artigos, revisões, traduções, apresentação de comunicações, etc.);

II. Produção de trabalhos criativos (escrita de novelas, poemas, ensaios, peças de teatro, atuação enquanto atores, cantores, dançarinos, produção de filmes,

vídeos, musicais, coreografias, festivais, designs e outras formas de organizar o trabalho criativo);

III. Edição e gestão de trabalhos criativos (edição de jornais e outras publicações; consultoria em exposições e outras realizações artísticas);

IV. Condução e gestão de centros de investigação (preparação e gestão de projetos, gestão de contratos e de bolsas, elaboração de relatórios, etc).

Na categoria de prática e serviço profissional, incluem os trabalhos de resolução de problemas da sociedade utilizando conhecimentos, perícia e decisões profissionais. Prática tem aqui o sentido mais amplo do que a aplicação do conhecimento. Trata-se de geração do conhecimento a partir da própria prática, gerado na luta, com a incerteza, a singularidade, o conflito e mesmo a confusão, inerentes às situações. Nesta categoria, os autores incluíram:

I. Realização de investigação aplicada e avaliação (realização da investigação aplicada ou dirigida; desenvolvimento de programas, políticas e avaliação de pessoal para outras instituições e agências);

II. Disseminação do conhecimento (consultoria e assistência técnica para organizações públicas e privadas e análise de políticas públicas a nível local, regional, nacional e internacional; sínteses e pontos de situação sobre assuntos específicos; informação a audiências várias, através de seminários, conferências, cursos; aparecimento nos media; edição de cartas e boletins);

III. Desenvolvimento de novos produtos, práticas, procedimentos clínicos (projetando e criando inovações, invenções, procedimentos, práticas);

IV. Cooperação ou parcerias com outras entidades (colaboração com escolas, indústria e agências cívicas no desenvolvimento de políticas; desenvolvimento de exposições em outras instituições culturais e educacionais; administração de festivais e programas; participação em atividades de desenvolvimento económico e comunitário).

Relativamente à categoria de cidadania e participação cívica, nela incluem o trabalho feito em prole da própria instituição, o trabalho realizado em associações e organizações profissionais e o trabalho em organizações comunitárias, políticas e cívicas, assim estruturado:

I. Contribuições no campus (gestão e administração de uma unidade, liderança ou pertença a grupos de trabalho, formação de outros membros do pessoal, representação da instituição, participação no governo do campus);

II. Contribuições para associações e sociedades científicas e profissionais (desempenhando papéis de liderança nas organizações, participando em júris e em comissões de acreditação, organizando congressos e conferências e participando em grupos de trabalho);

III. Contribuições para outras comunidades (participando em organizações cívicas, políticas, religiosas ou da comunidade, desempenhando cargos públicos, prestando serviços de assistência aos cidadãos).

No Reino Unido, Elton e Parlington (1991) tentaram, relativamente à categoria de ensino, enunciar um conjunto de critérios que deveriam ser considerados em um esquema geral para a caracterização do perfil do docente do Ensino Superior. Esses critérios foram sendo trabalhados e transformados e conduziram a uma lista de quinze categorias das quais dez relativas ao ensino na instituição e cinco referentes a critérios externos. Os critérios relativos ao ensino na instituição foram assim agregados:

- I. Preparação para o ensino;
- II. Qualidade do ato de ensinar;
- III. Volume do ensino;
- IV. Inovação;
- V. Comunicação geral com os alunos fora das aulas;
- VI. Procedimentos de avaliação;
- VII. Avaliação do próprio ensino;
- VIII. Gestão do ensino;
- IX. Melhoria e investigação do próprio ensino;
- X. Ensino e envolvimento com o mundo do trabalho.

Quanto aos critérios por regulação externa, Elton e Parlington (1991) consideraram os seguintes:

- I. Convites para ensinar fora da instituição;
- II. Pertença a grupos profissionais;
- III. Serviços prestados noutras universidades;
- IV. Organizações sobre o ensino;

V. Bolsas/contratos e contratos para desenvolvimento de trabalhos para outras instituições.

A análise de outros desenvolvimentos desta problemática no Reino Unido levou Aylett e Gregory (1996) a considerar que existem cinco componentes essenciais que podem ser reunidas para se constituir um perfil global para caracterizar o ensino, conforme abaixo especificado:

- I. Componente institucional, que descreve os fatores externos condicionadores do ensino nessa instituição;
- II. Abordagem que é feita ao ensino, e que inclui todo o processo de preparação e formas de contato com os alunos; Ensino propriamente dito, sob a forma do desempenho nas aulas;
- III. Processo de regulação e de avaliação dos resultados do ensino;
- IV. Reconhecimento externo.

Face ao acelerado e instável cenário, são inúmeras as características que um docente atuante no ensino superior precisa desenvolver, assumindo uma postura mais crítica e reflexiva. Para Behrens (1998, p. 64), “a consolidação da profissão docente está assentada na autonomia e no profissionalismo exercido pelos professores em sua atuação em sala de aula e com seus pares na escola”.

Segundo argumenta Costa (1998), sobre as características de professores tidos como ideais, são sinalizadas três qualidades principais: qualidades técnicas, baseadas no conhecimento pedagógico e disciplinas ministradas; qualidades físicas, vinculadas à saúde e ao asseio pessoal; e qualidades morais, referidas a sentimentos de dever e respeito ao próximo e à humanidade.

Os professores precisam adquirir novas competências e habilidades para que os alunos possam “*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*” – aprendizagens fundamentais salientadas por Delors⁴ no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1999). Essas competências e habilidades estão, primordialmente, vinculadas às seguintes esferas: pedagógica (relacionada à utilização de recursos discursivos, facilitadores da aprendizagem), gerencial (concernente aos procedimentos estruturais para o desenvolvimento de atividades educacionais) e técnica (ligada à

⁴ Relatório da terceira sessão da Comissão, Paris, 12-15 de janeiro de 1994 para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: Um Tesouro a Descobrir (UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999). Neste livro, a discussão dos “quatro pilares” ocupa todo o quarto capítulo, pp. 89-102.

transparência tecnológica do conjunto formado pelo sistema, software e interface selecionados).

As mudanças em nossa sociedade e os avanços tecnológicos mostram a necessidade de uma reestruturação da prática de ensino, implementada por uma reflexão crítica sobre o trabalho do professor em sala de aula e em ambientes digitais. Este trabalho está ligado ao desenvolvimento de novas competências que devem ser priorizadas em estudos acadêmicos e incorporadas ao currículo escolar de qualquer instituição que oferece cursos para a formação de professores. Somente através dessa perspectiva é possível instituir um novo paradigma educacional.

O maior desafio da educação e do professor na contemporaneidade é, mais do que nunca, articular as experiências e conhecimentos prévios dos alunos e propiciar o desenvolvimento da autonomia discente de forma a constituir uma inteligência coletiva⁵ que promova a democratização do conhecimento e exercício pleno da cidadania.

Neste sentido, atuar como professor no ensino superior requer, eminentemente, identificar-se com a profissão e assumir com competência e responsabilidade a docência. Deve-se legitimar a aula como atividade e espaço para o aprendizado numa perspectiva interdisciplinar, necessitando para isso de uma postura dinâmica, sincrética por vezes (pois não há caminhos ou propostas únicas), que possa promover a participação efetiva e mobilizar para a pesquisa, para a leitura, a sistematização, a análise, a elaboração, a crítica fundamentada e a partilha promovida na interação entre professor e aluno.

⁵ Para Pierre Lévy, inteligência coletiva pode ser dividida em inteligência técnica, conceitual e emocional. A primeira corresponde à inteligência que lida com o mundo concreto e dos objetos, como a engenharia (coisa). A seguinte relaciona-se ao conhecimento abstrato e que não incide sobre a materialidade física, como as artes e a matemática (signo). A última, por sua vez, representa a relação entre os seres humanos e o grau de paixão, confiança e sinceridade que a envolve, e tem a ver com o direito, a ética e a moral (cognição). Estudioso da mídia francesa, a principal obra de Lévy é *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*, publicada em francês em 1994 e traduzido para o Inglês.

4.3 Aspectos Avaliados do Trabalho Docente

Com base no que foi identificado como aspectos comuns às várias investigações relatadas, organizaram-se quatro amplas categorias ou dimensões relacionadas à atuação docente, conforme abaixo descrito:

I. Planejamento e Gestão das atividades de ensino: que é formada pelas atividades de planejamento das aprendizagens; pela revisão e organização do conteúdo curricular e pela seqüência lógica adotada ao ministrar os conteúdos programáticos e pelo esclarecimento sobre a importância da disciplina para o curso.

II. Didática adotada no desenvolvimento de atividades de ensino: pelo emprego adequado dos materiais de ensino, bem como dos procedimentos didáticos e pedagógicos; pelo uso de linguagem acessível melhorando a compreensão do conteúdo pelos alunos; pela segurança e conhecimento ao ministrar os conteúdos das disciplinas; pela dinamização do ensino, promovendo atividades que estimulem a participação dos alunos; pela assiduidade e pela pontualidade às atividades de ensino; pelo incentivo do aluno à participação em eventos científicos; pela clareza e objetividade nas respostas quanto às dúvidas dos conteúdos e pela facilidade na orientação dos trabalhos e atividades propostas.

III. Formas e usos dos resultados oriundos da avaliação do aprendizado discente: que é composta pelo estabelecimento, de forma clara, de critérios justos para avaliação do aprendizado discente; pela utilização de práticas avaliativas que valorizaram a reflexão e a solução de problemas; pelo emprego de formas de avaliação, compatíveis com os objetivos e os conteúdos ministrados; pela análise dos resultados das avaliações, juntamente com os alunos, esclarecendo eventuais dúvidas e pelo uso dos resultados da avaliação para retro-alimentar e consolidar os aprendizados discentes.

IV. Comunicação e interação com os alunos: que é formada pelas diversas formas de contato com os alunos na sala de aula e fora dela; pela adequada postura ético-profissional; pelo respeito às eventuais limitações ou insucessos dos discentes; pelo incentivo aos discentes à obtenção de desempenhos elevados; pelo estabelecimento do bom relacionamento acadêmico com os discentes e pela postura ético-profissional.

Neste contexto, o instrumento de avaliação adquire papel importante, pois nele devem estar evidentes as dimensões da atuação docente que serão avaliadas. Nesse sentido, conforme indicam Simões (2002), Gimeno Sacristán e Gómez Pérez (2000), as propostas de avaliação formativa que buscam o desenvolvimento profissional vêm mostrando ao professor como é que ele pode desenvolver-se, isto é, melhorar o seu desempenho e as relações entre os professores. Para Gimeno Sacristán e Gómez Pérez (2000, p.24), os propósitos da avaliação voltada ao desenvolvimento profissional envolvem campos e ações diversificadas:

[...] as finalidades de uma avaliação dirigida ao desenvolvimento profissional seriam as de promover a reflexão sobre a prática e questionar os seus pressupostos implícitos, provocar a saída do individualismo profissional, promover uma cultura profissional, extrair conseqüências da experiência através de mecanismos de investigação-ação, apreciar as relações entre os fenômenos escolares e o contexto externo, proporcionar às suas ações um sentido histórico e uma direção.

Como se pode perceber, a avaliação pode proporcionar aos docentes novos questionamentos e debates sobre sua prática, sobre o porquê de suas ações, em um trabalho conjunto com os demais atores institucionais, a fim de crescerem uns com as experiências dos outros.

5 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 Método de Estudo

Todo pesquisador necessita de respostas válidas para um determinado problema por ele suscitado ou criado por algum fenômeno social que o envolva. Para iniciarmos, então, uma pesquisa, além do problema, é necessário um arcabouço teórico para nos aproximar do contexto de nosso objeto e, desta forma, buscar com maior profundidade decifrá-lo de acordo com sua realidade.

Face à natureza dessa investigação, que aborda as opiniões de discentes acerca da atuação dos seus professores, com respeito a diferentes aspectos educacionais, já ocorridos ou em ocorrência, foi empregado o método *ex post-facto*, conforme apregoa Bisquerra Alzina (2004).

Para tal, foi realizada pesquisa de campo, de natureza descritiva, baseada em uma abordagem quali-quantitativa, na qual foi elaborado e utilizado um instrumento para coleta de dados e mensuração dos fenômenos educacionais mais relevantes para o alcance dos objetivos delineados.

Tal instrumento diz respeito a um questionário com 23 questões, distribuídas nas quatro dimensões, referidas anteriormente. Com o emprego desse instrumento, conseguimos obter maior compreensão acerca da atuação docente, a partir do estudo de amostra de discentes, sendo possível, assim, realizar algumas inferências.

5.2. Universo e Amostras

A partir do universo de 3260 discentes de graduação da Faculdade Cearense (FaC) estudou-se uma amostra não-probabilística e intencional, a partir de salas de aula selecionadas com maior quantidade de alunos matriculados, o que fez um total de 803 discentes (24,6%), dentre os que estavam presentes no momento da

coleta de dados. Tais alunos avaliaram 140 docentes (84,3%) de em um universo de 166, dos seguintes cursos de graduação da referida IES: Serviço Social (07 professores avaliados), Turismo (35 professores avaliados), Publicidade e Propaganda (19 professores avaliados), Direito (43 professores avaliados), Administração (27 professores avaliados), Ciências Contábeis (35 professores avaliados), e Pedagogia (36 professores avaliados). Esclarecemos ainda, a existência da possibilidade de alguns professores ministrarem aulas em mais de um curso.

5.3. Desenvolvimento do instrumento de coleta de dados

O questionário empregado no estudo, que se destinava à avaliação do professor, foi elaborado a partir das quatro dimensões do trabalho docente delineadas para este estudo. Os procedimentos empregados na elaboração do referido questionário de coleta de dados foram os seguintes:

- I- Revisão de literatura oriunda de estudos e pesquisas realizadas na área focal da investigação, visando obter subsídios para a estruturação de questões;
- II- Emprego de questões fechadas e de questões abertas ao final do questionário, com vistas a coletar críticas, sugestões e outros aspectos não abordados;
- III- Utilização preferencial de escalas ordinais ou métricas, mais poderosas para efeito de tratamento e análise estatística de dados;
- IV- Adequação do *layout* dos questionários às características dos respondentes e ao processo de digitação dos dados.

A partir dos procedimentos acima elencados, foi elaborada a primeira versão do instrumento, o qual ficou constituído por 36 questões. Essa versão inicial foi submetida à análise crítica de dois especialistas da área, ambos com mais de 15 anos de docência no ensino superior e, ademais, com titulação de doutorado em Educação. Posteriormente, sugestões foram incorporadas ao instrumento, de modo a torná-lo mais claro e preciso para os propósitos do estudo, compondo assim uma nova versão com 23 questões.

5.3.1. Pré-Teste do questionário

Posteriormente a essa etapa de depuração qualitativa do questionário, foi efetivado o pré-teste do mesmo, de forma a se avaliar:

- I. A reação dos entrevistados à pesquisa;
- II. A compreensão das instruções e das perguntas;
- III. A necessidade de introdução de novas questões julgadas relevantes;
- IV. A necessidade de elaboração de novas questões;
- V. A adequação das escalas de mensuração utilizadas;
- VI. A sequência mais apropriada das perguntas;
- VII. O efeito da interação das respostas;
- VIII. O tempo de coleta dos dados, dentre outros aspectos.

Com esse propósito, foi realizada a aplicação do questionário destinado à avaliação da atuação do docente universitário em uma amostra não probabilística de 732 alunos universitários (22,5%). De posse das informações oriundas dessa amostra, realizou-se a análise da qualidade métrica do questionário, a seguir detalhadas.

5.3.1.1. *Validade interna do questionário*

A validade interna de um instrumento de medida diz respeito à estrutura fatorial subjacente, isto é, à adequação da representação do construto a ser medido. Assim, espera-se que o questionário de avaliação do docente tenha um fator preponderante, que diz respeito à atuação (em sentido *lato*) do docente universitário. Para verificar a referida adequação, procedeu-se à análise da estrutura fatorial do instrumento.

Inicialmente, porém, há que se verificar a adequação da distribuição dos dados ao uso da técnica da análise fatorial. Para tal, foi utilizado o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que segundo Maia (2009), serve para averiguar o grau de intercorrelação das variáveis e a adequação ao uso da análise fatorial. O valor

resultante com a utilização do teste foi 0,900, significativo a uma probabilidade de $p < 0,001$. Em síntese: com essa amostra discente é pertinente proceder ao estudo da estrutura fatorial do questionário. Em seguida, procedeu-se à análise fatorial (método dos componentes principais), cujos resultados encontram-se abaixo representados.

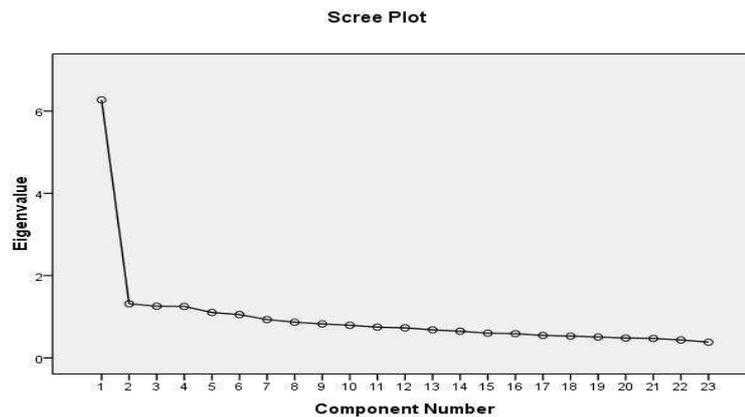


Gráfico 1: Representação dos fatores segundo os respectivos auto valores.

(Fonte: Pesquisa direta)

Conforme se observa, o questionário é um instrumento unidimensional, apesar de alguns fatores se sobressaírem frente aos demais. Dentre estes, um único fator obteve autovalor (*eigenvalue*) de 6,52 com bom poder de explicação, visto que sozinho conseguiu explicar 27,14% da variância total dos resultados.

As 23 questões componentes do instrumento tiveram cargas fatoriais elevadas no fator único, pois os valores variaram de 0,41 a 0,65, conforme o Quadro 1 abaixo apresentado.

Questão	Carga fatorial	Questão	Carga fatorial	Questão	Carga fatorial
01	0,46	09	0,59	17	0,52
02	0,41	10	0,46	18	0,44
03	0,62	11	0,55	19	0,46
04	0,65	12	0,45	20	0,61
05	0,45	13	0,46	21	0,54
06	0,54	14	0,48	22	0,59
07	0,51	15	0,47	23	0,55
08	0,54	16	0,47		

Quadro 1: Cargas Fatoriais das questões componentes do instrumento de avaliação da atuação do docente, no Fator Extraído, aplicado na FAC no segundo semestre de 2010.

Fonte: Pesquisa direta.

A partir dos dados relativos ao autovalor do fator mais proeminente, bem como da saturação das questões neste mesmo fator, pode-se asseverar que o questionário é um instrumento unifatorial (isto é: mede um único fator – a atuação docente), apesar de avaliar de quatro dimensões pedagógicas distintas. Cabe destacar, ademais, que os itens que o compõem são adequados à representação do aspecto educacional por ele medido (a atuação docente), pois possuem cargas fatoriais de valor mais elevado que o mínimo estabelecido por especialistas da área (cujo valor é 0,30).

5.3.1.2. Fidedignidade do questionário

Foi verificada a consistência do questionário (fidedignidade), com o qual ele mede o aspecto do qual se deseja obter conhecimento, no nosso caso, a atuação docente. Para tal, usualmente se emprega o coeficiente alpha de Lee Cronbach, desenvolvido em 1951. O valor obtido para o questionário destinado à avaliação da atuação docente foi de 0,88, denotando, desse modo, um instrumento fidedigno para a realização das medidas que se deseja fazer. A partir destes resultados positivos, organizou-se a versão definitiva do questionário usado para avaliar a atuação dos docentes da IES (vide o Apêndice 1).

5.4 Procedimento de aplicação do questionário

O questionário utilizado para avaliar a atuação dos docentes da Faculdade Cearense foi aplicado nas salas de aula selecionadas e respondido pelos discentes presentes no dia da aplicação. O questionário foi composto por um total de vinte e três questões para cada professor avaliado, abordando as quatro dimensões já referidas, conforme Apêndice I.

5.5 Organização e análise dos dados

Essa fase de trabalho iniciou-se imediatamente após o término da coleta de dados, na qual os questionários foram submetidos à verificação de qualidade dos dados, através da avaliação do preenchimento dos mesmos, dentre outros aspectos componentes dessa etapa. Após a crítica de dados, os mesmos foram tabulados, sendo usado para tal o programa *Microsoft Office Excel* (versão 2007).

As informações obtidas junto aos discentes foram tratadas qualitativa e quantitativamente, através do emprego da análise dos dados, sendo calculadas as frequências de aparição das respostas, em termos absolutos e relativos. Posteriormente, os referidos cálculos foram organizados em gráficos, visando a melhor compreensão pela comunidade que fará uso dos mesmos. Desse modo, os dados foram representados graficamente, através do uso do programa *Microsoft Office Excel* (versão 2007) e do pacote estatístico SPSS (versão 13).

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Faculdade Cearense – FaC tem procurado decididamente o caminho da interdisciplinaridade, da flexibilização dos currículos e de metodologias de ensino-aprendizagem condizentes com a sociedade, em sintonia com as mais novas tendências da educação e as mais novas visões filosóficas, que entendem o conhecimento de forma articulada e não fragmentada.

Em sua trajetória de tão somente sete anos, centrada em sua missão e na responsabilidade social, a FaC conquistou o reconhecimento da sociedade cearense como uma instituição comprometida com o desenvolvimento regional, alicerçando-se nos pilares do agir educacional e pedagógico. O excelente trabalho desempenhado por todo o corpo institucional está sendo demonstrado através dos processos de reconhecimento de seus cursos pelo Ministério de Educação (MEC), quando os cursos de Direito, Ciências Contábeis e Administração obtiveram conceito cinco e os cursos de Turismo e Publicidade e Propaganda, conceito quatro (em um intervalo de um a cinco), faltando ainda três cursos a serem avaliados. Esse resultado deve-se a uma excelente organização administrativa e pedagógica, ademais de um corpo docente comprometido e capacitado. Também, pode-se destacar o conceito quatro adquirido no Índice Geral de Cursos (IGC) e o conceito quatro no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) para o curso de Pedagogia no ano de 2008. Êxitos que merecem uma verificação, no sentido de buscar a peça chave da qualidade, dentro de um processo tão complexo e essencial como a avaliação educacional.

6.1 Contexto no qual se insere a Faculdade Cearense

A Faculdade Cearense foi fundada no ano de 2002, por meio da portaria 2186, de 22 de julho, e tem como principal objetivo contribuir para a formação e qualificação de recursos humanos da capital cearense. Em 2004, foi realizado o primeiro vestibular para o curso de Direito. No ano seguinte, outros cursos foram

ofertados: Administração, Ciências Contábeis, Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda, Pedagogia e Turismo. A partir de 2006, a Instituição iniciou as atividades de extensão, possibilitando à comunidade a disseminação do conhecimento e a educação continuada. No ano de 2007, foram ampliadas as instalações, reafirmando o compromisso com o ensino de qualidade e o desenvolvimento da sociedade. No ano de 2008, foi ofertado o curso de Serviço Social. A partir de 2009, começa a oferecer cursos na modalidade de especialização com o intuito de atender à crescente demanda de recursos humanos qualificados para o mercado de trabalho.

Atualmente é uma das 50 Instituições de Ensino Superior existentes no estado, cujo objetivo é atender às diferentes escalas de exigências dessa sociedade. Em sua trajetória, tem conquistado cada vez mais a respeitabilidade da sociedade cearense implantando um novo conceito de desenvolvimento local e regional, ao possibilitar um novo paradigma na qualidade do ensino superior, contando com uma população discente de 3.260 alunos no ano de 2010.

A Faculdade Cearense tem como missão contribuir para o desenvolvimento do País, especialmente do Estado do Ceará, por meio da qualidade do ensino ministrado, com base, principalmente, na qualificação de seu corpo docente, nas condições de trabalho e na infra-estrutura física, material e econômica oferecida à comunidade acadêmica. Atua nos seguintes âmbitos:

a) Cursos de Graduação: *Administração, Ciências Contábeis, Direito, Jornalismo, Pedagogia, Publicidade e Propaganda, Serviço Social, Turismo.*

b) Cursos de pós-graduação: em oferta os cursos de *Auditoria e Controladoria Empresarial, Gerência de Marketing e Docência do Ensino Superior* e em elaboração os cursos *Processo Civil e Marketing e Assessoria de Imprensa para Organizações Governamentais.*

c) Programas institucionais e pesquisa e iniciação científica: *Publicação da Revista Eletrônica, Programa de Iniciação Científica (com realização de encontros) e Biblioteca Virtual.*

d) Programas institucionais de extensão: Programa de Extensão com a realização de atividades extensionistas nas modalidades de projetos, cursos, eventos e prestação de serviços e com as seguintes linhas programáticas:

Comunicação, Cultura, Direitos Humanos, Educação, Meio Ambiente, Tecnologia e Trabalho.

6.2 Análises dos Docentes nas Quatro Dimensões

Nossa pesquisa contou com uma amostra de 803 discentes (N= 24,6%), em um universo de 3.260, os quais avaliaram a atuação de 140 docentes (N= 84,3%) dos cursos de graduação da Faculdade Cearense, quais sejam: Administração, Ciências Contábeis, Pedagogia, Turismo, Direito, Publicidade e Serviço Social. Ressaltamos a não possibilidade de avaliar o curso de Jornalismo devido a representatividade da amostra de estudantes no dia da pesquisa.

Iniciaremos a apresentação dos resultados e das análises dos dados, apontando no Gráfico 2 a seguir as notas médias (de forma geral) atribuídas aos professores por seus estudantes em 4 aspectos ou dimensões, quais sejam: DIM I = Gestão das Atividades de ensino; DIM II = Didática adotada no desenvolvimento das atividades de ensino; DIM III = Formas e usos dos resultados das avaliações de aprendizagem; DIM IV = Comunicação e interação com os alunos.

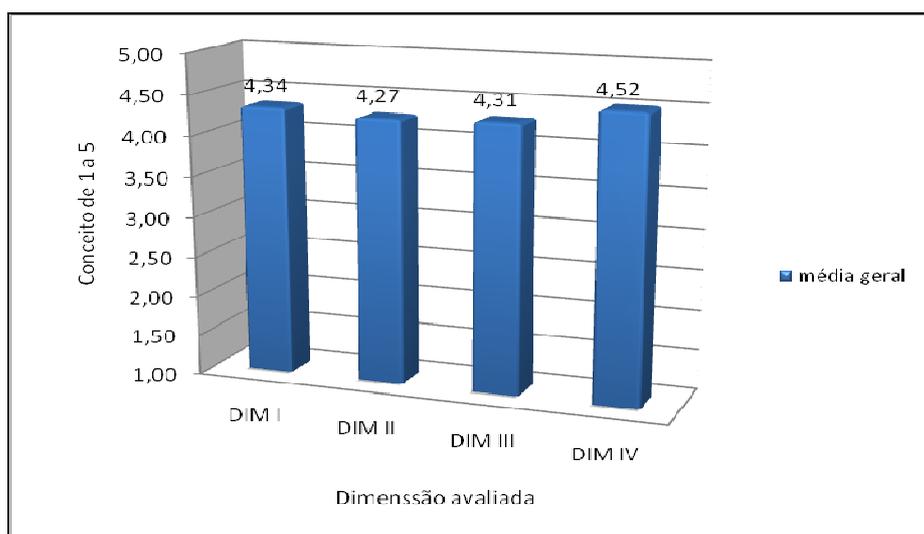


Gráfico 2: Avaliação da atuação dos docentes pelos discentes, dos 7 cursos de graduação da FAC no segundo semestre de 2010, em todas as dimensões.

(Fonte: Pesquisa direta)

Estas médias correspondem à avaliação feita pelos estudantes dos referidos cursos, de acordo com os seguintes critérios:

- 1 - Desconheço
- 2 – Não Atende
- 3 – Atende Insuficientemente
- 4 – Atende Suficientemente
- 5 – Atende Plenamente.

Como se percebe, os professores foram melhores valorados na Dimensão IV, que se refere à comunicação e interação com os alunos (adequada postura ético-profissional; cumprimento dos horários para início e término das aulas; relacionamento cordial com os alunos, mostrando-se disponível para atendê-los sempre que possível; atenção e respeito para com as eventuais limitações ou insucessos dos alunos; assiduidade às aulas; e adequada postura ética frente à FAC), obtendo uma média geral de 4,52.

No entanto, a atuação dos professores na Dimensão II, que se refere à Didática adotada pelo professor para o desenvolvimento das atividades de ensino (dinamização da aula, promovendo atividades que estimulem a participação do estudante; uso de linguagem acessível na transmissão dos conteúdos e conhecimentos; facilidade para orientar os trabalhos e atividades propostas; estimula os alunos a expressarem suas idéias e discute os conteúdos; demonstra segurança e conhecimento ao ministrar os conteúdos; respostas claras e objetivas às dúvidas sobre os conteúdos; compartilhamento sobre publicações, pesquisas de caráter científico; incentivo à participação dos alunos em seminários, congressos e demais eventos), obteve a menor valoração por parte dos alunos (4,27).

No Gráfico 3, apresentamos a menor média geral (4,27), correspondente a Dimensão II (Didática adotada no desenvolvimento das atividades de ensino). No Gráfico 4, a maior média geral (4,52) diz respeito à Dimensão IV (Comunicação e interação com os alunos). De acordo com os conceitos de 1 a 5, podemos verificar o percentual obtido por cada um deles nas Dimensões II e IV.

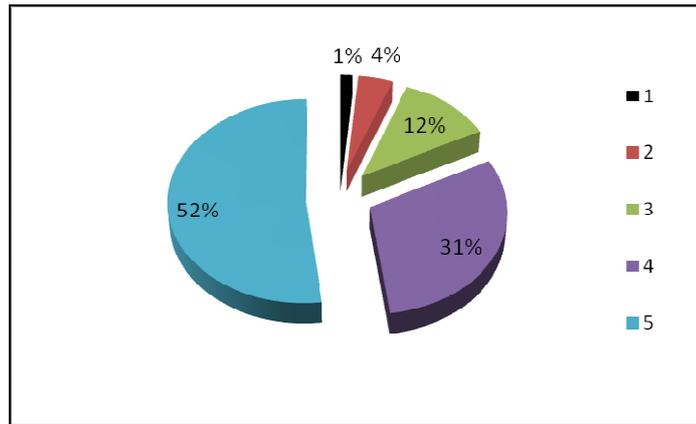


Gráfico 3: Avaliação da atuação dos docentes pelos discentes, dos 7 cursos de graduação da FAC no segundo semestre de 2010, na **Dimensão II** (Didática adotada no desenvolvimento das atividades de ensino) - percentual por conceito de 1 a 5.

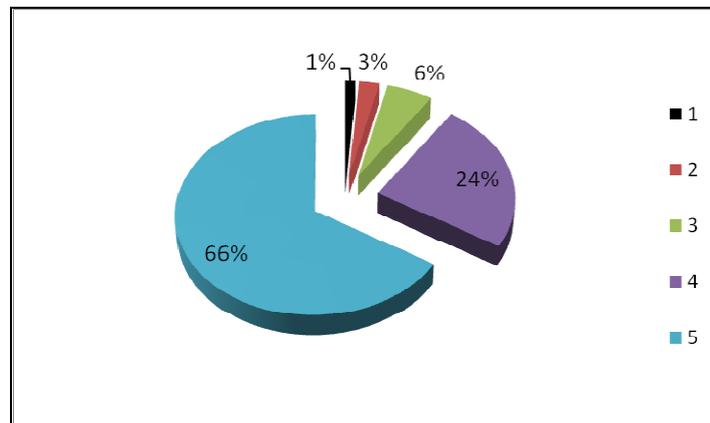


Gráfico 4: Avaliação da atuação dos docentes pelos discentes, dos 7 cursos de graduação da FAC no segundo semestre de 2010, na **Dimensão IV** (Comunicação e interação com os alunos) - percentual por conceito de 1 a 5.

Fonte: (Pesquisa direta).

Mesmo sendo a menor média, 83% dos estudantes da FaC consideram que seus professores atendem plenamente ou suficientemente os quesitos referentes à Dimensão II. Com relação à Dimensão IV, contemplada com a melhor média, 90% dos estudantes atribuíram que seus professores atendem plenamente ou suficientemente os quesitos avaliados. Na análise detalhada da atuação dos docentes por curso, teremos como referencia, em um primeiro momento, o Gráfico 2, que possui a média geral de cada dimensão. A seguir, analisaremos detalhadamente os aspectos positivos e negativos dos professores encontrados em cada curso.

6.2.1 Análise da Atuação dos Docentes por Curso

Os professores do Curso de Administração, comparados com os demais no resultado geral (ver gráfico 2), obtiveram avaliação abaixo da média geral nas Dimensões II (4,25) e III (4,25) e se mantiveram na média geral nas Dimensões I (4,34) e IV (4,52), como mostra o gráfico a seguir.

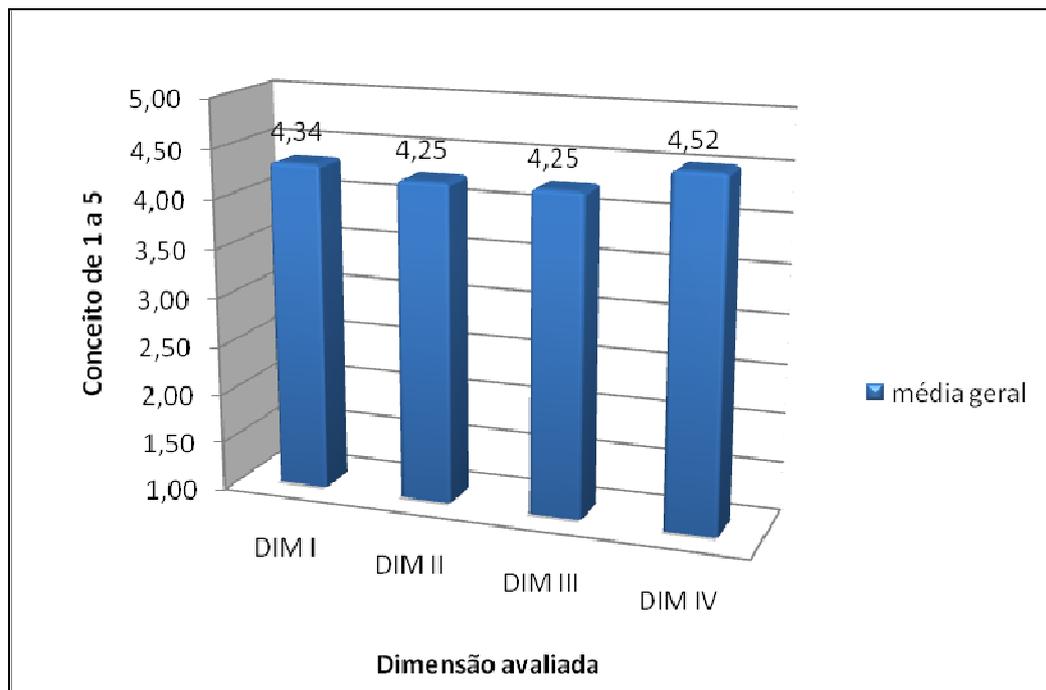


Gráfico 5: Avaliação da atuação dos docentes pelos discentes, do Curso de **Administração** da FAC no segundo semestre de 2010, em todas as dimensões.
(Fonte: Pesquisa direta)

No entanto, podemos verificar que os docentes do referido curso possuem uma excelente comunicação e interação com seus alunos (4,52 – DIM IV), características de suma importância em uma ambiente de ensino e aprendizagem. Mas, também, podemos verificar que necessitam de um minucioso acompanhamento e análise das práticas pedagógicas empregadas em sala de aula para o desenvolvimento das atividades de ensino (4,25 – DIM II), assim como um estudo mais apurado de como se dá os processos avaliativos, de que forma estão sendo empregados e utilizados os resultados oriundos das avaliações do aprendizado discente (4,25 – DIM III), sendo este muito importante para a detecção das fragilidades e potencialidades do ensino ministrado.

No Gráfico 6, podemos visualizar que os professores do Curso de Ciências Contábeis, comparados com os demais (ver Gráfico 2), obtiveram avaliação abaixo da média geral nas dimensões I e IV e se mantiveram na média geral nas dimensões II e III.

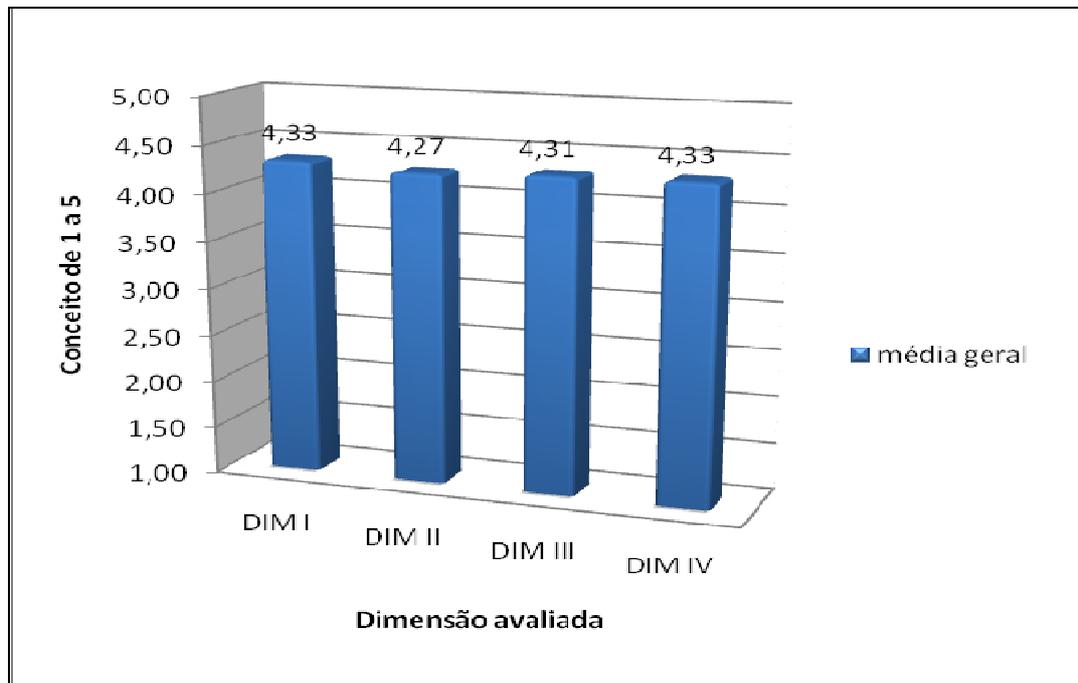


Gráfico 6: Avaliação da atuação dos docentes pelos discentes, do Curso de **Ciências Contábeis** da FAC no segundo semestre de 2010, em todas as dimensões.
(Fonte: Pesquisa direta)

Analisando especificamente os professores do curso em questão, verificamos que foram bem avaliados no que diz respeito ao planejamento e à gestão das atividades de ensino (4,33 – DIM I) assim como na comunicação e interação com seus alunos (4,33 – DIM IV), apesar de mostrarem necessidades em tais quesitos, posto que ficaram abaixo da média geral de todos os demais cursos. No que diz respeito à didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino (4,27 – DIM II) e na forma e uso dos resultados oriundos das avaliações do aprendizado discente (4,31 – DIM III), estão de acordo com a média geral, no entanto necessitam melhorar nestes aspectos, posto que foram as menores médias obtidas de todos os cursos.

Os professores do Curso de Direito, diante dos demais, ficaram acima da média geral (ver Gráfico 2) nas Dimensões II, III e IV e se mantiveram na média geral na Dimensão I, como mostra o Gráfico 7.

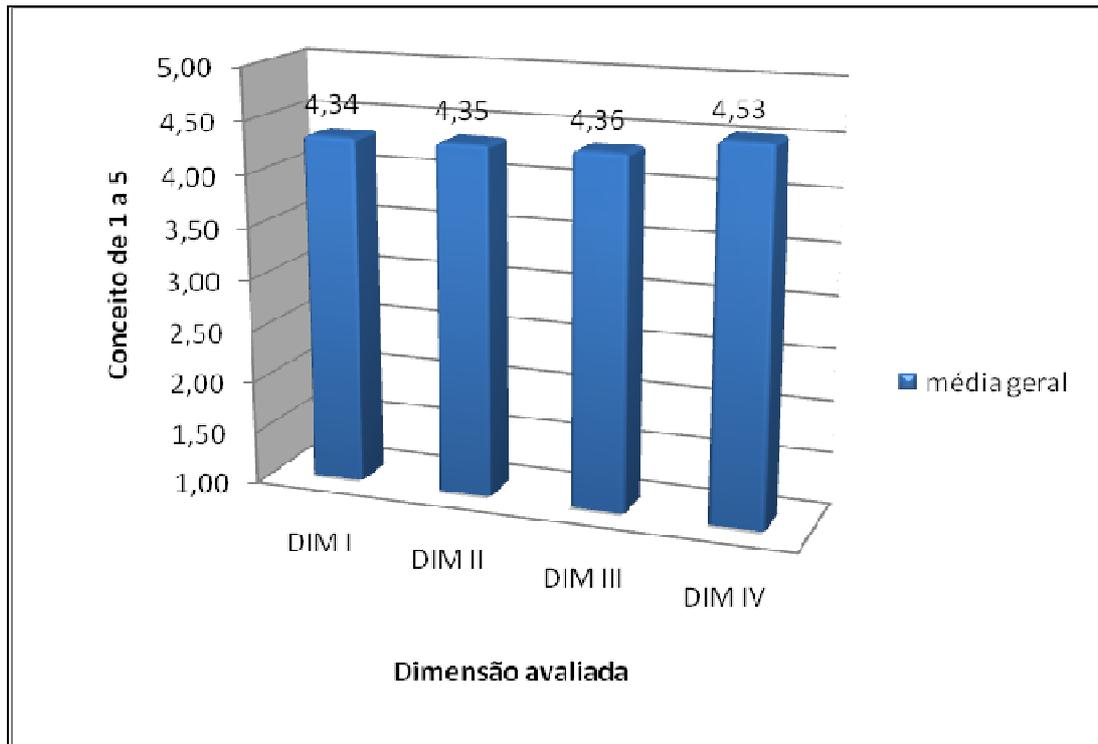


Gráfico 7: Avaliação da atuação dos docentes pelos discentes, do Curso de **Direito** da FAC no segundo semestre de 2010, em todas as dimensões.
(Fonte: Pesquisa direta)

Tais professores foram muito bem avaliados no que diz respeito à comunicação e interação com seus alunos (4,53 – DIM IV), característica fundamental na obtenção de bons resultados nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente no curso de Direito. No entanto, obtiveram maiores fragilidades no planejamento e na gestão das atividades de ensino (4,34 – DIM I), necessitando de maior atenção e aprimoramento, assim como nas questões relativas à didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino (4,35 – DIM II) e na forma e uso dos resultados oriundos das avaliações do aprendizado discente (4,36 – DIM III).

Os professores do Curso de Pedagogia foram avaliados com resultados abaixo da média geral (ver Gráfico 2) nas Dimensões I, III e IV e se mantiveram acima da média geral na Dimensão II, de acordo com o Gráfico 8.

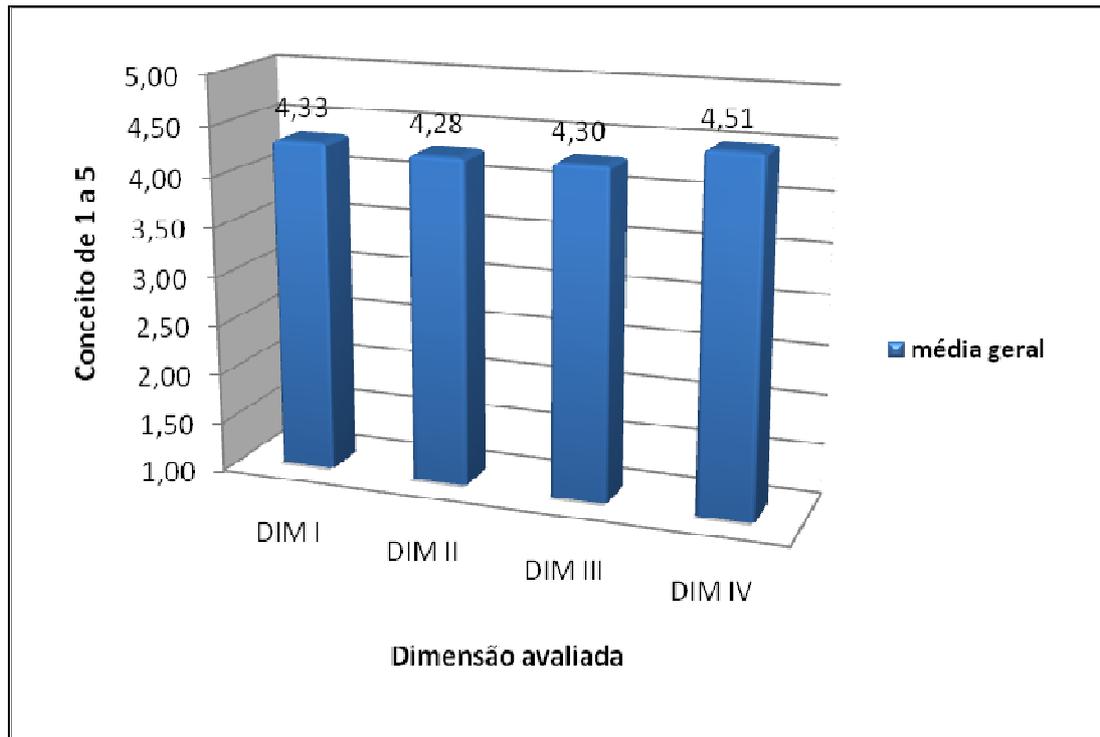


Gráfico 8: Avaliação da atuação dos docentes pelos discentes, do Curso de **Pedagogia** da FAC no segundo semestre de 2010, em todas as dimensões.
(Fonte: Pesquisa direta)

Os professores do curso em questão apresentaram melhores resultados no que diz respeito à comunicação e interação com seus alunos (4,51 – DIM IV), porém obtiveram resultados frágeis na didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino (4,28 – DIM II), fator este preocupante para profissionais do curso de Pedagogia. Assim sendo, é necessário um maior acompanhamento nestes quesitos, assim como uma atenção, também, na forma e no uso dos resultados oriundos das avaliações do aprendizado discente (4,30 – DIM III).

No Gráfico 9, observamos que os professores do Curso de Publicidade e Propaganda, comparados aos demais, obtiveram avaliação abaixo da média geral (ver Gráfico 2) em todas as quatro dimensões.

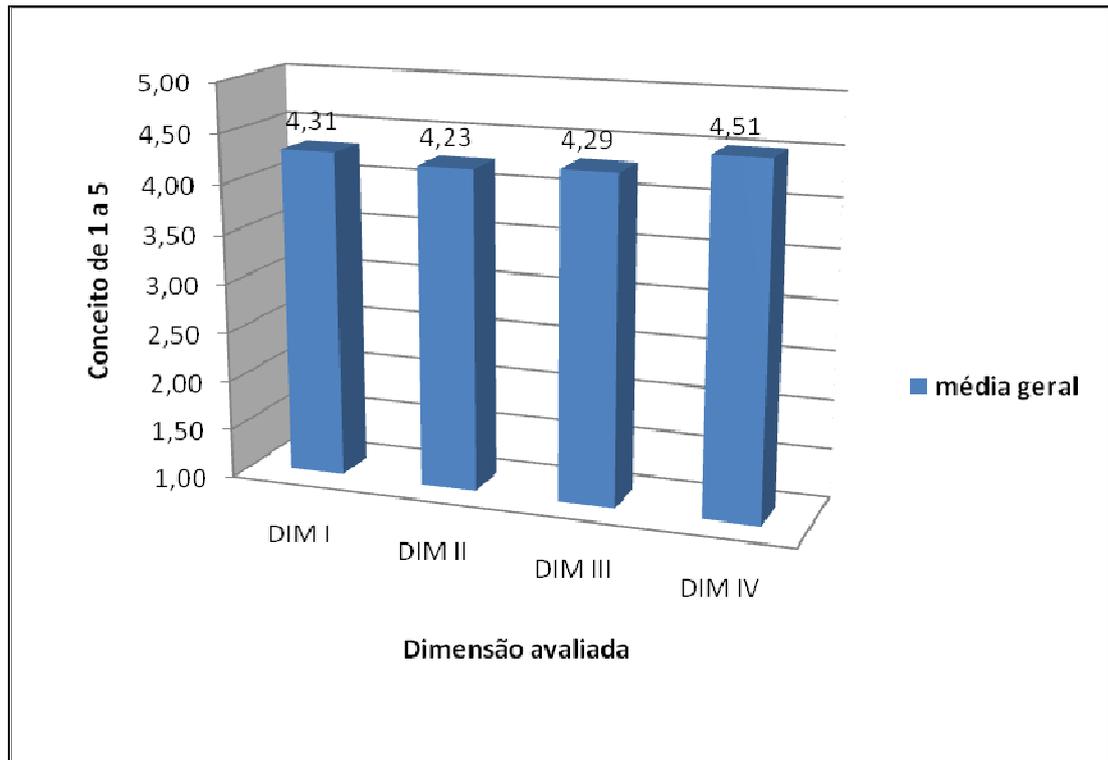


Gráfico 9: Avaliação da atuação dos docentes pelos discentes, do Curso de **Publicidade e Propaganda** da FAC no segundo semestre de 2010, em todas as dimensões.
(Fonte: Pesquisa direta)

Tratando especificamente dos professores do referido curso, apresentaram melhores resultados nos quesitos relacionados à comunicação e interação com seus alunos (4,51 – DIM IV). No entanto, obtiveram piores resultados nas questões relativas à didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino (4,23 – DIM II), necessitando desta forma, uma verificação mais sistemática e um aprimoramento em tais processos para um melhor aprimoramento da prática docente.

No Gráfico 10, visualizamos que os professores do Curso de Serviço Social, comparados com os professores dos demais cursos, foram avaliados e obtiveram resultados abaixo da média geral (ver Gráfico 2) em todas as quatro dimensões avaliadas.

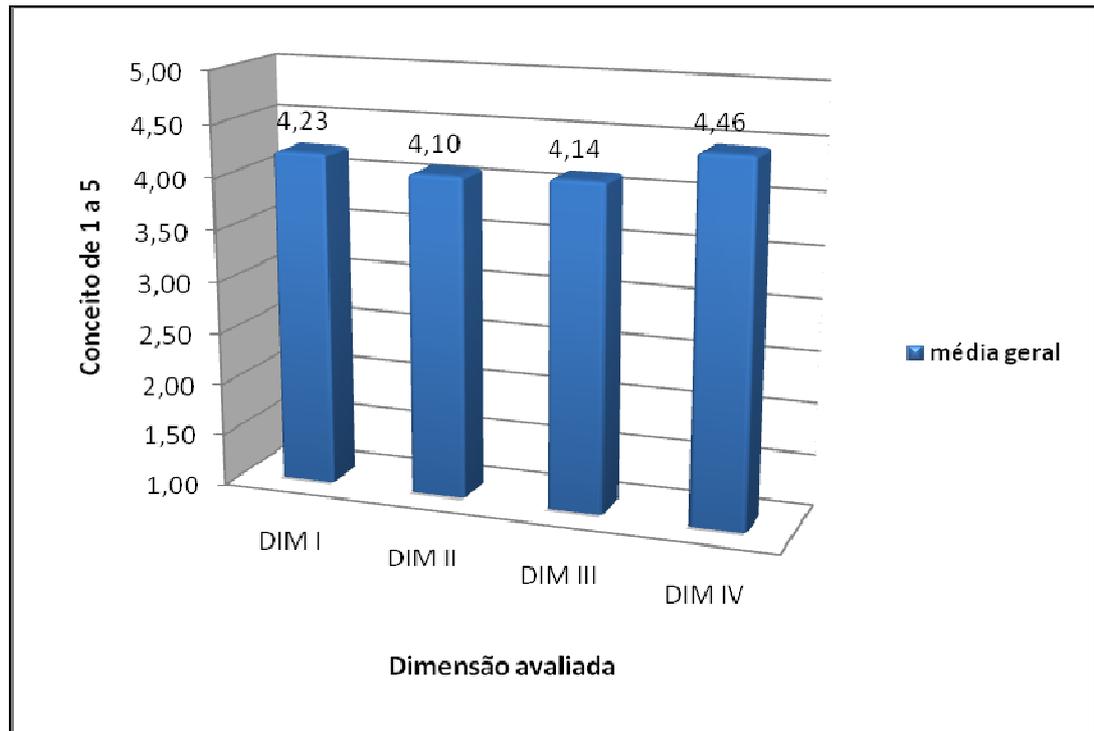


Gráfico 10: Avaliação da atuação dos docentes pelos discentes, do Curso de **Serviço Social** da FAC no segundo semestre de 2010, em todas as dimensões.
(Fonte: Pesquisa direta)

Os professores do referido curso obtiveram resultados positivos nos quesitos relacionados à comunicação e interação com seus alunos (4,46 – DIM IV), apresentando fragilidades no que concerne à didática empregada no desenvolvimento da atividade de ensino (4,10 – DIM II). Cabe destacar que, ademais de apresentarem tais resultados, tais docentes merecem uma atenção especial e acompanhamento por parte de seus coordenadores e gestores, em todas as dimensões pedagógicas tratadas nesta pesquisa, pois foi o curso em que obteve menor média em todos os quesitos, comparado com a média geral.

No Gráfico 11, visualizamos que o Curso de Turismo foi o único curso da FaC no qual seus professores tiveram resultados acima da média geral (ver Gráfico 2) em todas as quatro dimensões avaliadas.

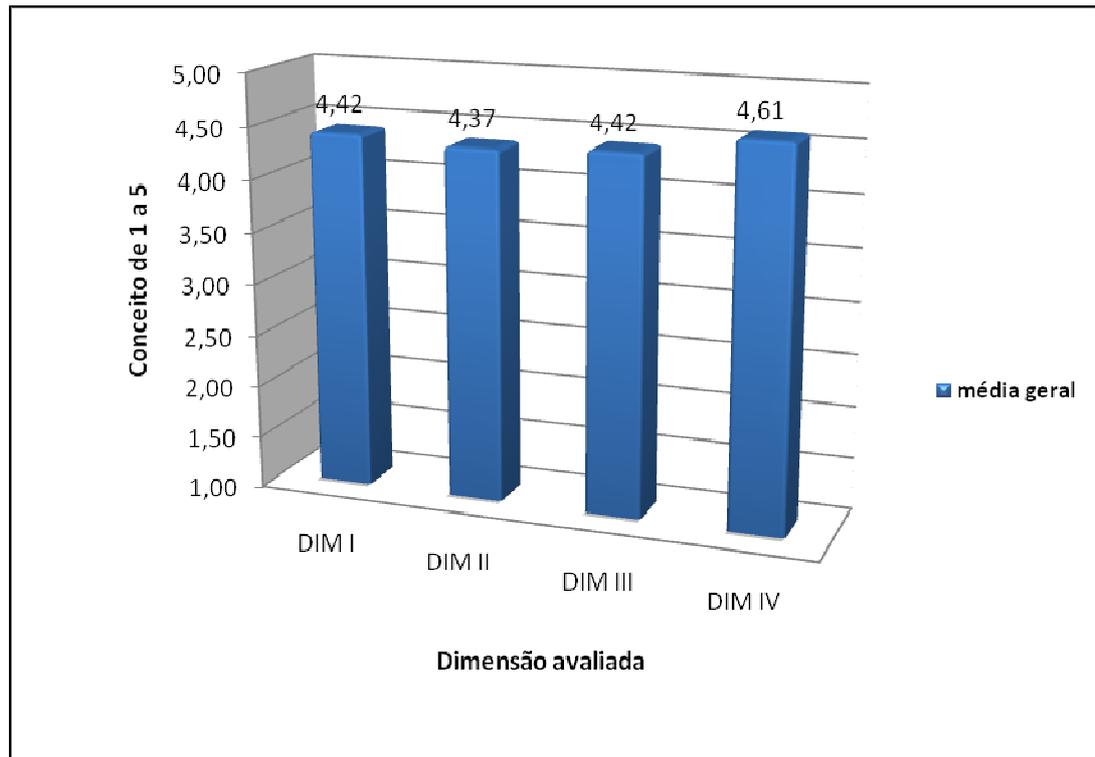


Gráfico 11: Avaliação da atuação dos docentes pelos discentes, do Curso de **Turismo** da FAC no segundo semestre de 2010, em todas as dimensões.
(Fonte: Pesquisa direta)

Tais professores obtiveram resultados bastante positivos nos quesitos relacionados à comunicação e interação com seus alunos (4,61 – DIM IV), apresentando fragilidades nas questões relacionadas à didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino (4,37 – DIM II). Cabe destacar que, apesar de apresentarem fragilidades, foram os professores que melhor desempenharam suas práticas gerenciais, pedagógicas e sociais, como podemos verificar no resultado da avaliação realizada por seus alunos nas quatro dimensões estudadas.

6.2.2 Síntese Comparativa da Atuação dos Docentes, segundo os respectivos cursos

Podemos sintetizar os resultados obtidos em cada curso, na avaliação da atuação docente realizada pelos discentes, no Quadro 2 que segue:

DOCENTES/ CURSO	ASPECTOS MELHOR AVALIADOS	ASPECTOS A SEREM MELHOR OBSERVADOS
ADMINISTRAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Comunicação e interação com seus alunos (4,52 – DIM IV). 	<ul style="list-style-type: none"> Práticas pedagógicas empregadas em sala de aula para o desenvolvimento das atividades de ensino (4,25 – DIM II); Processos avaliativos, de que forma estão sendo empregados e utilizados os resultados oriundos das avaliações do aprendizado discente (4,25 – DIM III); Planejamento e gestão das atividades de ensino (4,34 – DIM I).
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	<ul style="list-style-type: none"> Planejamento e gestão das atividades de ensino (4,33 – DIM I); Comunicação e interação com seus alunos (4,33 – DIM IV). 	<ul style="list-style-type: none"> Práticas pedagógicas empregadas em sala de aula para o desenvolvimento das atividades de ensino (4,27 – DIM II); Forma e uso dos resultados oriundos das avaliações do aprendizado discente (4,31 – DIM III).
DIREITO	<ul style="list-style-type: none"> Comunicação e interação com seus alunos (4,53 – DIM IV). 	<ul style="list-style-type: none"> Planejamento e gestão das atividades de ensino (4,34 – DIM I); Didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino (4,35 – DIM II); Forma e uso dos resultados oriundos das avaliações do aprendizado discente (4,36 – DIM III).
PEDAGOGIA	<ul style="list-style-type: none"> Comunicação e interação com seus alunos (4,51 – DIM IV). 	<ul style="list-style-type: none"> Didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino (4,28 – DIM II); Forma e no uso dos resultados oriundos das avaliações do aprendizado discente (4,30 – DIM III). Planejamento e gestão das atividades de ensino (4,33 – DIM I);
PUBLICIDADE E PROPAGANDA	<ul style="list-style-type: none"> Comunicação e interação com seus alunos (4,51 – DIM IV). 	<ul style="list-style-type: none"> Didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino (4,23 – DIM II); Forma e no uso dos resultados oriundos das avaliações do aprendizado discente (4,29 – DIM III); Planejamento e gestão das atividades de ensino (4,31 – DIM I).
SERVIÇO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> Comunicação e interação com seus alunos (4,46 – DIM IV). 	<ul style="list-style-type: none"> Didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino (4,23 – DIM II); Forma e no uso dos resultados oriundos das avaliações do aprendizado discente (4,29 – DIM III); Planejamento e gestão das atividades de ensino (4,31 – DIM I).
TURISMO	<ul style="list-style-type: none"> Comunicação e interação com seus alunos (4,46 – DIM IV). 	<ul style="list-style-type: none"> Didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino (4,37 – DIM II); Forma e no uso dos resultados oriundos das avaliações do aprendizado discente (4,42 – DIM III); Planejamento e gestão das atividades de ensino (4,42 – DIM I).

Quadro 2: Síntese da avaliação da atuação dos docentes pelos discentes, de cada curso da FAC no segundo semestre de 2010.

(Fonte: Elaboração própria)

Podemos ainda, representando no Gráfico 12, verificar claramente dentre os resultados obtidos, que os professores do curso de turismo foram os melhor avaliados nas quatro dimensões referentes à sua atuação, a saber:

DIM I - Planejamento e gestão das atividades de ensino

DIM II - Didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino

DIM III- Forma e no uso dos resultados oriundos das avaliações do aprendizado discente

DIM IV - Comunicação e interação com seus alunos

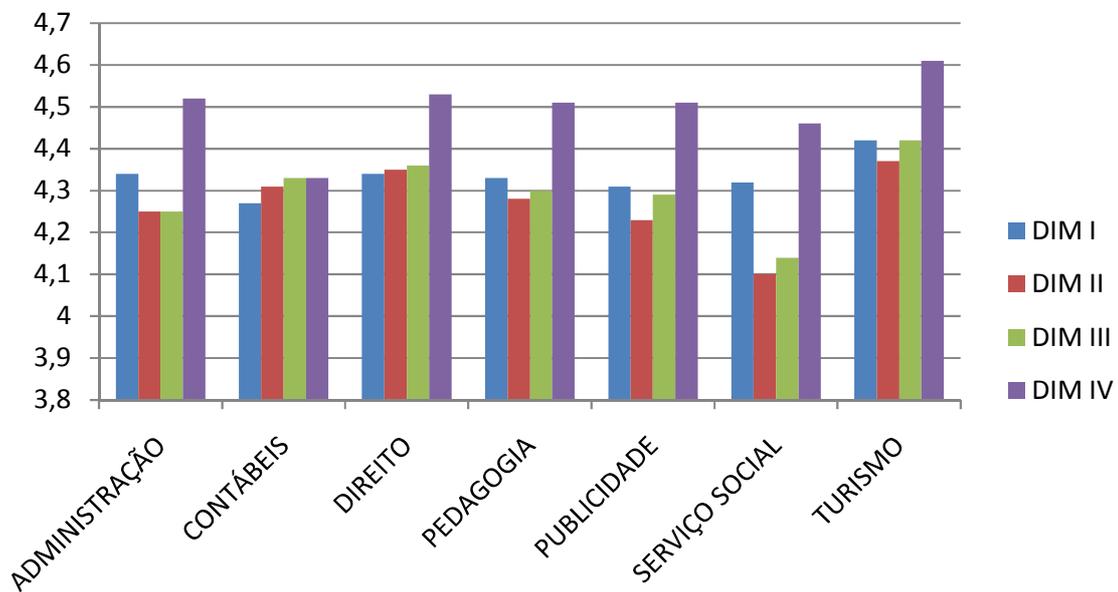


Gráfico 12: Síntese da avaliação da atuação dos docentes pelos discentes, de cada curso da FAC no segundo semestre de 2010, em cada dimensão.
(Fonte: Elaboração própria)

Por outro lado, os docentes com menores médias nas quatro dimensões referidas foram os do curso de Contábeis (DIM I e DIM IV) e os de Serviço Social (DIM II e DIM III). Para estes dois cursos, ações de aprimoramento devem ser realizadas.

7 CONCLUSÕES

Após as análises apresentadas, que versam sobre a atuação do corpo docente em cada uma das quatro dimensões relacionadas com os sete cursos de graduação, verificou-se quais as dimensões e em quais cursos os docentes apresentaram as maiores discrepâncias com relação à média geral (ver Gráfico 2), e onde apresentaram as maiores deficiências nas questões avaliadas. Da mesma forma, neste estudo observou-se em que pontos os docentes dos Cursos de Graduação (Administração, Ciências Contábeis, Direito, Pedagogia, Publicidade e Propaganda, Serviço Social e Turismo) possuem fragilidades em sua atuação, necessitando de maior acompanhamento pela Gestão na busca de aperfeiçoamento constante.

Assim sendo, constatou-se que os professores do Curso de Serviço Social carecem de avaliações diagnósticas mais profundas e precisas com relação ao seu desempenho em sala de aula, possibilitando desta maneira o aprimoramento da formação do aprendiz. Especificamente, observou-se que os professores do curso de Turismo estão mais bem preparados e desempenham melhor seu papel de docente. Ou seja, pode-se inferir que, desta forma, os alunos do curso de Turismo foram melhores preparados por professores mais qualificados durante sua vida acadêmica na IES.

Para um melhor acompanhamento pela Gestão Acadêmico-administrativa, mediante o diagnóstico da atuação dos docentes da FaC, elaborou-se um plano de ações para o aprimoramento destes, atendendo desta forma o objetivo que se propunha apresentar referido plano de trabalho para retroalimentação da atuação docente, o qual apresentamos no Quadro 3:

OBJETIVO	MEDIDAS	AÇÕES DE APRIMORAMENTO
Elevar eficiência da gestão das atividades de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecimento do significado e da importância da disciplina para o curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação docente pautada em ações racionais e intencionais para esclarecer o significado e a importância da disciplina para o curso; • Utilização de linguagem acessível aos alunos visando melhorar a compreensão.
Elevar eficiência da didática empregada no desenvolvimento de atividades de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de procedimentos didáticos adequados ao(s) objetivo(s) da disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar convenientemente as atividades da disciplina; • Favorecer a discussão sobre as mudanças relevantes no processo de ensino e aprendizagem.
Elevar eficiência das formas e usos dos resultados oriundos da avaliação do aprendizado discente.	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de forma clara dos critérios de avaliação da disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Priorizar os processos, atendendo aos princípios da melhoria contínua e do “ciclo PDCA”; • Promover a formação continuada na área da avaliação do aprendizado.
Elevar eficiência da Comunicação e interação com os alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com respeito eventuais limitações ou insucessos dos discentes; • Manutenção de adequada postura ético-profissional na sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o compromisso dos docentes quanto à qualificação do aprendizado dos discentes, através da adequada interação com estes em sala de aula; • Manter os princípios éticos norteadores do processo educacional da Instituição; • Introduzir processo participativo, permitindo a melhoria da motivação discente.

Quadro 3: Plano de ação para o aprimoramento dos cursos de graduação estudados no segundo semestre de 2010 da Faculdade Cearense.
(Fonte: Elaboração própria)

Apesar das fragilidades apontadas pelo presente estudo, podemos destacar que o resultado no que diz respeito à atuação de todos os professores atenderam suficientemente ou plenamente as dimensões avaliadas. No entanto, é importante e cada vez mais preciso que o professor busque seus conhecimentos e tente aperfeiçoar sua didática em cursos de capacitação e aperfeiçoamento, com a finalidade de transmitir através de aulas planejadas, didática eficaz, melhores mecanismos e feedbacks das avaliações de aprendizagens e uma relação interpessoal, ações que busquem o interesse e aprendizado do aluno.

Revela-se, assim, uma das principais funções da avaliação: servir à gestão educacional. Com os resultados das avaliações, o gestor poderá planejar ações pedagógicas para aprimorar a atuação do docente, individualmente e coletivamente.

8 REFERÊNCIAS

ALEAMONI, L. M. Student rating myths versus research facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, v. 13, n. 2, p.153-166, 1999.

ALFAN, E.; OTHMAN, M. N. Undergraduate students' performance: the case of University of Malaya. *Quality Assurance in Education*, Bradford, v. 13, n. 4, p. 329-343, 2005.

ANDRIOLA, W. B. Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de Sistema de Dados e Indicadores da Qualidade Institucional. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES)*, Campinas, vol. 9 (4), p. 33-54, 2004.

ANGOFF, W. H. et al. *Educational measurement*. New York: John Willey & Sons, 1971.

AYLETT, R. & GREGORY, K. (Eds.). *Evaluating teacher quality in higher education*. London: The Falmer Press, 1996.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERBEL, N. A. N. *Pedagogia universitária: uma reflexão a respeito de alguns aspectos de sua constituição*. ANAIS XIV ENDIPE. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores, 2008.

BISQUERRA ALZINA, R. *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial la Muralla, 2004.

BOYER, E. L. *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

BOWEN, H. R. & SCHUSTER, J. H. *American professors: A national resource imperiled*. New York: Oxford University Press, 1986.

BRASIL. Decreto No 2.051 de 9 julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES), instituído na Lei No 10.861 de abril de 2004, DF, 2004.

_____. Lei No 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES) e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes para a auto-avaliação das instituições. CONAES. Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. Orientações Gerais para o roteiro de auto-avaliação. CONAES/INEP. Brasília, DF, 2004.
INEP. SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. Brasília, INEP, 2004.

BRASKAMP, L. A. & ORY, J. C. Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994.

CASHIN, W. E. Student ratings of teacher: the research revisited (relatório n.32). Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development, 1995.

CAVALIERI, A., MACEDO-SOARES, T. D. L. V. & THIOLENT, M. Avaliando o desempenho da Universidade. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

CONTRERAS, J. A autonomia dos professores. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Sema Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, N. O professor ideal. In: DORIA, F. A. (Coord.). A crise da universidade. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

CRONBACH, L. J. Course improvement through evaluation. Teachers College Record, New York, n. 64, p. 672-683, 1963.

CUNHA, L. A. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

CUNHA, M. I. . As políticas públicas de avaliação e docência. In: CUNHA, M. I. (Org.). Formatos avaliativos e concepções de docência. Campinas: Autores Associados, 2005.

CUNHA, M. I. O bom professor e sua prática. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da Educação Superior. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

_____. Evaluación de la Educación Superior en Brasil: políticas y prácticas. Revista Complutense de Educación, v. 18, p. 29-44, 2007.

_____. Avaliação e Transformações da Educação Superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. Avaliação (UNICAMP), v. 15, p. 195-224, 2010.

ELTON, L. R. & PARLINGTON, P. Teaching standards and excellence. Higher education: Developing a culture for quality. Occasional green paper, nº 1. Sheffield: University Staff development and Training Unit, 1991.

ENCONTRO Internacional de Avaliação do Ensino Superior. **Anais...** Brasília: MEC/SESu, 1988.

FUSARI, J. C. A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão. 1988. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

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

GIL, A. C. Métodos e Técnicas da Pesquisa Social. São Paulo, Editora Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. & GÓMEZ PÉREZ A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

GARDNER, H. Multiple intelligences: the theory in practice. New York: Basic Books, 1993.

GELL-MANN, M. El quark y el Jaguar (4ª edição). Madrid: Ed. Metatemas, 2003.

GLASS, G. V.; WORTHEN, B. Evaluation and research: similarities and differences. Curriculum Theory Network, Toronto, v. 3, p. 149-165, 1971.

GONÇALVES FILHO, F. Enfoques avaliativos em Revista: concepções de avaliação institucional em questão. **Política da Educação Superior - GT 11**. Brasília: FE-UNICAMP/CAPES. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/posteres/franciscogoncalvesfilhop11.rtf>>. Acesso em: 12 ago. 2010.

GREGO, S. M. D.; SOUZA, C. B. G. A normatização da avaliação institucional das instituições universitárias na instância federal e no governo do Estado de São Paulo e a autonomia universitária. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/soniamariaduarte_grego.rtf>. Acesso em: 08 ago. 2010.

HARVEY, L. A history and critique of quality evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education*, Bradford, v. 13, n. 4, p. 263-276, 2005.

KERLINGER, F. & LEE, H. B. *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill, 2002.

NGUYEN, D. N.; YOSHINARI, Y.; SHIGEJI, M. University education and employment in Japan: Students' perceptions on employment attributes and implications for university education. *Quality Assurance in Education*, Bradford, v. 13, n. 3, p. 202-218, 2005.

PASQUALI, L. Questionário de avaliação de docência (QAD). *Educação e Seleção*, n.9, p.71-98, 1984.

PASSOS, L. F. O trabalho docente do professor formador e as novas faces de sua profissionalização. In: SILVA, A. M. M. (Org.). *Encontro nacional de didática e prática de ensino – ENDIPE*. Recife: Edições Bagaço, 2006.

PENNA FIRME, T. Avaliação: resposta, responsabilidade, integração. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Estudos e confrontos: universidade/ensino de 1º grau: coletânea de textos sobre os benefícios mútuos de uma integração*. Brasília, DF, p. 135-64, 1988.

PEREIRA, M. E. M.; MORAIS, J. C. *Avaliação na graduação: estudo de caso*. Dissertação de Mestrado (não publicada). João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, 2000.

PIMENTA, S. G. (org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2002.

POPHAM, W. J. Como avaliar o ensino. Porto Alegre: Globo, 1976.

POPPER, K. La Logica de la Investigación Científica. Madrid: Tecnos, 1973.

PROVUS, M. Discrepancy evaluation. Berkeley, Califórnia: McCutchan, 1973.

PUENTE VIEDMA, C. SPSS/PC⁺. Una guía para la investigación. Madrid: Editorial Complutense, 1993.

RHODES, F. H. T. The new American university. David Dodds Henry Series, University of Illinois, 1990.

RISTOFF, D. I. ; GIOLO, J. O SINAES como sistema. RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 3, p. 193-213, 2006.

SANDER, Benno. Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SCHÖN, D. The reflective practitioner. Nova York: Basic Books, 1983.

SCRIVEN, M. Student ratings offer useful input to teacher evaluations. 1995. Disponível em: <http://pareonline.net>. Acesso em: 30 mar. 2005.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, R. W.; GAGNÉ, R. M. & SCRIVEN, M. S. Perspectives of curriculum evaluation. Chicago: Rand McNally, 1967.

SERRES, M. 1998. Historia de las ciencias. Madrid: Cátedra, 1998.

SGUISSARDI, V. Para avaliar propostas de avaliação do Ensino Superior. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Avaliação universitária em questão**: reformas do Estado e da Educação Superior. Campinas: Autores Associados, 1997. P. 41-70.

SILVA, E. M. C.; LOURENÇO, E. B. Avaliação institucional no Brasil: contexto e perspectiva. *Avaliação*, Campinas, v. 3, n. 4, p. 63-73, dez. 1998.

SIMÕES, G. A. A avaliação do desempenho docente. Lisboa: Texto Editora, 2002.

STAKE, R. E. The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, New York, n. 68, p. 523-540, 1967.

STRYDOM, A. H.; STRYDOM, J. F. Establishing Quality Assurance in the South African Context. **Quality in Higher Education**, London/New York, v. 10, n. 2, p. 101-113, jul. 2004.

STUFFLEBEAM, D. L. The relevance of CIIP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education*, Athens, v. 5, n.1, 1971.

TYLER, R. W. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago, 1949.

_____. Constructing achievement tests. Columbus, Ohio: Ohio State University, 1934.

_____. General statement on evaluation. *Journal of Educational Research*, Washington, DC, n. 35, p. 492-501, 1942.

_____. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, 1974.

VIANNA, C. Os nós do nós: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional. São Paulo: IBRASA, 2000.

WILSON, E. O. Consilience. La Unidad del Conocimiento. Barcelona: Ediciones Galaxia Gutemberg, 1999.

WORTHEN, B. R. & SANDRES, J. R. (Org.). Educational evaluation: theory and practice. Worthington, Ohio: C. A. Jones Publication Company, 1973.

APÊNDICE 1**QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DOS DOCENTES**

Caro Estudante:

Para responder ao questionário de avaliação docente, preencha o nome do Curso e do Professor. Atribua um grau a cada item de avaliação conforme a seguinte escala.

IDENTIFICAÇÃO DO CURSO:

• Curso:	
-----------------	--

PROFESSOR	DISCIPLINA
A)	
B)	
C)	
D)	
E)	
F)	
G)	

Responda às indagações acerca da atuação dos DOCENTES, atribuindo um grau de conceituação conforme a seguinte escala.

5. Atende Plenamente	4. Atende Suficientemente	3. Atende Insuficientemente	2. Não Atende	1. Desconheço
-----------------------------	----------------------------------	------------------------------------	----------------------	----------------------

I. PLANEJAMENTO E GESTÃO DAS ATIVIDADES DE ENSINO	Prof						
	A	B	C	D	E	F	G
1. Apresenta proposta de trabalho (conteúdo e didática) para o desenvolvimento da disciplina;							
2. Planeja e organiza as aulas;							
3. Demonstra organização e seqüência lógica nos conteúdos ministrados;							
4. Esclarece sobre o significado e a importância da disciplina para o curso;							
II. DIDÁTICA EMPREGADA NO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE ENSINO	Prof						
	A	B	C	D	E	F	G
5. Dinamiza a aula, promovendo atividades que estimulem a participação do estudante;							
6. Faz uso de linguagem acessível para transmitir os conteúdos e conhecimentos;							
7. Possui facilidade para orientar os trabalhos e atividades propostas;							

8.Estimula o aluno a expressar idéias e discutir conteúdos;							
9. Evidencia segurança e conhecimento ao ministrar os conteúdos das disciplinas;							
10.Responde com clareza e objetividade às dúvidas, sobre o conteúdo da disciplina;							
11.Compartilha sobre publicações, pesquisas e outras produções atuais, de caráter científico, na área da disciplina que ministra;							
12.Incentiva o aluno à participação em eventos, seminários e congressos;							
III. FORMAS E USO DOS RESULTADOS ORIUNDOS DA AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO DISCENTE	Prof						
	A	B	C	D	E	F	G
13.Estabelece, de forma clara, os critérios de avaliação da disciplina;							
14.Utiliza práticas avaliativas que valorizam a reflexão e a solução de problemas;							
15.Utiliza instrumentos de avaliação compatíveis com os objetivos e conteúdos da disciplina;							
16.Analisa com os alunos os resultados das avaliações e esclarece as dúvidas.							
17.Faz uso dos resultados da avaliação para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem;							
IV. COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO COM OS ALUNOS	Prof						
	A	B	C	D	E	F	G
18.Mantém adequada postura ético-profissional;							
19.Cumpre com os horários previstos para início e término das aulas;							
20.Estabelece um relacionamento cordial com os alunos, mostrando-se disponível para atendê-los sempre que possível.							
21.Trabalha com atenção e respeito, eventuais limitações ou insucessos discentes;							
22.É assíduo às aulas;							
23.Mantém adequada postura ética frente à FAC.							