

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
CURSOS DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ANA PAULA VASCONCELOS DE OLIVEIRA TAHIM

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:
DESEMPENHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

FORTALEZA- CE
2011

ANA PAULA VASCONCELOS DE OLIVEIRA TAHIM

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:
DESEMPENHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para conclusão do curso de mestrado em educação.

Área de concentração: Avaliação Institucional

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima

**FORTALEZA- CE
2011**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- T136a Tahim, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira.
Avaliação institucional : desempenho docente na educação superior / Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim. – 2011.
101 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.
Área de Concentração: Avaliação de sistemas, instituições, planos e programas educacionais.
Orientação: Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima.
- 1.Universidades e faculdades particulares – Avaliação – Fortaleza (CE). 2.Professores universitários – Avaliação – Fortaleza (CE). 3.Ensino superior – Avaliação – Fortaleza (CE). I. Título.

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:
DESEMPENHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim

Aprovada em 28 julho de 2011

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima (Orientador) – UFC
Presidente da Comissão Examinadora

Prof.^a Dr.^a. Ana Maria Fontenelle Catrib - UNIFOR
Membro Externo da Comissão Examinadora

Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho – UFC
Membro Interno da Comissão Examinadora

Aos pilares da minha vida: meu amado marido, minha compreensiva família e meus queridos amigos.

A educação, como um valor social, extrapola os interesses circunstanciais de grupos isolados e passa a ser uma preocupação da sociedade global.

Heraldo Marelim Vianna

AGRADECIMENTOS

A Deus por não me deixar desistir mesmo nos momentos mais difíceis e desencorajadores.

Ao meu orientador, prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima, pela disponibilidade e acesso constante, que me motivou pela sua integridade e competência.

Ao professor Nicolino Trompieri Filho pelo apoio em co-orientações, conselhos valiosos e dicas para o aperfeiçoamento do instrumento.

A professora Dra Ana Maria Fontenelle Catrib, fonte de pesquisa, que desde a especialização me inspira, é um imenso prazer tê-la conhecido.

A minha grande amiga do coração, companheira desde o início da minha jornada acadêmica e profissional nesta instituição professora Gabrielle Marinho, obrigada por ter sido este ombro amigo.

A grande amiga e companheiras acadêmica professora Alice Santos.

Ao meu querido Ricardo Maciel que me presenteou com o Abstract.

Ao Grupo de Pesquisa em Avaliação e Gestão da Educação – GPAGE, que acompanhei e me acompanhou nas construções científicas e em especial ao prof. Dr. Araujo pelos conselhos, orientações e dicas.

Aos graduandos em pedagogia da UFC voluntários do Grupo de Pesquisa em Avaliação e Gestão da Educação – GPAGEv: Allyciane Rosal, Bruno Plácido, Denize Silva, Emmanuel Cruz, Maria Lucijane Oliveira, e Yure Abreu, pelo apoio nas aplicações dos questionários e coleta de dados.

A querida professora Lila Xavier, inspiração sobre o objeto da minha pesquisa, membro da banca de minha especialização, pelo incentivo e ajuda no estabelecimento dos contatos.

A professora amiga Helena Claudia Holanda pelo apoio ao aprofundamento dos meus estudos e impulso pessoal para esta conquista.

Ao professor Edson Soares e ao amigo José Airton pela ajuda nas dúvidas surgidas sobre o instrumento.

Aos amigos do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTPE) que participaram e me auxiliaram no pré-teste: em especial, ao amigo professor Dr. Paulo Barguil que ajudou quando mais precisei iniciar o caminhar deste trabalho; ao professor. Dr. Luiz Botelho pela felicidade da minha conquista quando ao ingresso do mestrado; a professora Dra. Bernadete Porto pelas dicas para melhoramento do trabalho e apoio aos desabafos pessoais; e a professora e amiga Dra. Silvia Elizabete Moraes por toda a força e desejo de que eu pudesse ser melhor.

Pelo apoio logístico de material para a secretaria do DTPE Matilde e do DFE Francisco.

Á Profa Andrea Leão, aos secretários do DFE Carlos, Maria e Gerson, por serem apoio e terem cedido um espaço para estudos.

A todos os professores que me auxiliaram nesta jornada acadêmica dos quais aprendi bastante: Tânia Viana, Isabel Ciasca, Eduardo Chagas, Wagner Andriola, Carmensita Passos, Ana Iório e Adriana Braga.

As gestoras das IES pesquisadas, pela disponibilidade e paciência, aos docentes, discentes e técnicos que contribuíram com a pesquisa, parte fundamental deste estudo.

RESUMO

Esta pesquisa compreende uma investigação sobre a avaliação de desempenho docente em instituições de ensino superior e tem como objetivos: observar o que é percebido pelos discentes e docentes sobre os processos avaliativos docentes; analisar as implicações deste sobre a qualidade dos profissionais docentes; verificar a existência da relação entre a avaliação do desempenho dos professores, o *feedback* recebido pelo docente e a possibilidade de melhoramento dentro do que surge como resultado final; averiguar a percepção de docentes e discentes quanto aos fins buscados pelas IES e coordenação para a avaliação docente; e apurar como é compreendido o investimento da instituição e sua relação com a qualidade destes profissionais. Quanto a Avaliação institucional trata-se sobre: a definição; a tomada de consciência na IES; o repensar a IES; os objetivos da IES; a parte do processo; a qualidade; todos são avaliados e avaliadores; a urgência na avaliação da IES; a coletar informações; e a ação-reflexão. O aporte teórico está ancorado nas concepções que tratam sobre a avaliação: a disputa ideológica; a cultura consciente; outros ramos extra campo do aluno; instrumento com limites e dificuldades; preocupação com a formação; e a definição, assim, como sobre: o termo gestão; o desenvolvimento estratégico; e o papel docente, assim como: práticas docentes e avaliação do desempenho docente. A metodologia adotada na pesquisa é de cunho quali-quantitativa. A pesquisa foi realizada em duas instituições de ensino superior particular que ofertam o curso de graduação em Pedagogia. Relacionada à caracterização da avaliação docente, podemos estabelecer como comum a discentes e docentes a existência do *feedback*, o acompanhamento do coordenador, a formação continuada como de iniciativa do gestor e a avaliação com o fim de melhoria profissional. Algumas questões foram observadas de forma diferenciada por estes, quanto ao tocante de quem avalia os docentes percebem apenas o coordenador enquanto avaliador, o investimento da IES é apenas ocasional. A avaliação institucional contempla a ação docente e o investimento da IES se direciona apenas para cursos e títulos. Já para os discentes a avaliação também é realizada pelos alunos, assim, eles se vêem enquanto avaliadores, o investimento da IES existe e disponibiliza-se tempo e para esta formação e a avaliação institucional possui um papel importante para a formação docente. Percebidas as correlações analisou-se: o regime de trabalho na IES e o acompanhamento do processo de avaliação docente pelo coordenador; a maior titulação e o acompanhamento do processo de avaliação docente pelo coordenador; o *feedback* da instituição em relação a avaliação docente e o acompanhamento do processo de avaliação docente pelo coordenador; o *feedback* da instituição em relação a avaliação docente e a maior titulação; e o tipo de investimento da IES no docente e a maior titulação. Conclui-se a pesquisa observando que os sujeitos envolvidos no processo de avaliação docente se vêem como responsáveis e necessários para melhoria do desenvolvimento de todas as atividades que estão incutidas na intuição de ensino superior, contribuindo para a qualidade dos serviços oferecidos para a sociedade. Entretanto as reflexões aqui não findam futuras pesquisas e reflexões sobre a temática.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Avaliação do desempenho docente. Ensino Superior.

ABSTRACT

This research includes an investigation into the performance evaluation of teaching in institutions of higher education and its objectives are: to observe what is perceived by students and teachers on the faculty evaluation processes, analyze the implications of this on the quality of professional teachers, check for the relationship between the teacher performance assessment, feedback received by teachers and the possibility of improvement in what emerges as the final result; ascertain the perceptions of teachers and students as to the ends sought by the HEI and coordination for teacher evaluation, and to see how investment is comprised of the institution and its relationship to the quality of these professionals. As for institutional assessment it is on: the definition, the awareness of the IES, the IES rethink, the goals of IES, the part of the process, the quality and all are evaluated and evaluators, in assessing the urgency of the IES; to collect information, and action-reflection. The theoretical contribution is anchored in the concepts that deal with the assessment: the ideological dispute; culture conscious; extra field other branches of the student; instrument limitations and difficulties, concern about the training, and developing, so how about: the term management ; the strategic development, and the role of teachers as well as teaching practices and teacher performance assessment. The research methodology is qualitative and quantitative nature. The survey was conducted in two private higher education institutions that offer undergraduate courses in Education. Related to the characterization of teacher evaluation, we can establish as common to students and teachers the existence of feedback, monitoring coordinator, continuing education initiative as a manager and evaluation for the purpose of professional improvement. Some issues were seen differently by them, as to the terms of the grading teachers perceive only the coordinator as the assessor's investment IES is only occasional. The institutional assessment includes the teaching activities of IES and investment is directed only to courses and degrees. As for the student evaluation is also performed by the students so they see themselves as evaluators, investment IES exists and is available for this time and training and institutional assessment has an important role in teacher training. Perceived correlations were analyzed: the work regime in the IES and monitoring the process of teacher evaluation by the coordinator, the largest titling and monitoring the process of teacher evaluation by the coordinator, the feedback from the institution in relation to teacher evaluation and monitoring process teacher assessment by the coordinator, the feedback from the institution in relation to teacher evaluation and most titles, and the type of investment and the largest IES in teaching degree. We conclude by noting that the research subjects involved in the process of teacher evaluation are seen as responsible and necessary for improving the development of all activities that are infused in the intuition of higher education, contributing to the quality of services offered to society. But the reflections here does not end future research and reflections on the theme.

Keywords: Institutional Assessment. Assessment of teacher performance. Higher Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 GESTÃO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	17
1.1 Educação Superior	17
1.2 Gestão institucional	21
1.3 Avaliação institucional	23
1.3.1 <i>Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)</i>	29
2 PRÁTICA E DESEMPENHO DOCENTE	32
2.1 Prática Docente	32
2.2 Avaliação de Desempenho Docente	36
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	50
3.1 Métodos e Técnicas de Pesquisa	50
3.1.1 <i>Delimitação do objeto da pesquisa</i>	51
3.1.1.1 <i>Apresentação da IES A</i>	52
3.1.1.2 <i>Apresentação da IES B</i>	52
3.2 Caracterização do instrumento	52
3.2.1 <i>Gestores, técnicos e docentes</i>	53
3.2.2 <i>Discentes</i>	53
3.2.3 <i>Pré-teste</i>	54
3.3 Desenvolvimento e aplicação da pesquisa	55
3.4 Caracterização da análise dos dados	56
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	58
4.1 Discussão dos resultados dos dados	58
4.1.1 Caracterização do respondente	59
4.1.2 Caracterização da avaliação docente	68
4.1.3 Caracterizando os gestores	81
4.1.4 Percepção dos gestores	82
5.2 Análise das correlações	83
CONCLUSÕES	88
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	97

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 – Respondente por sexo	60
Tabela 2 – Respondente por faixa etária	61
Tabela 3 – Respondente por tempo de atuação ou de estudo na IES	63
Tabela 4 – Respondente por faixa de renda familiar mensal	64
Tabela 5 – Respondente por estudo somente na IES	65
Tabela 6 – Respondente por possui apenas esta formação acadêmica	65
Tabela 7 – Respondente por trabalho em algum turno	66
Tabela 8 – Respondente por regime de trabalho na IES	66
Tabela 9 – Respondente por quantidade de turnos trabalhados na IES	67
Tabela 10 – Respondente por maior titulação	67
Tabela 11 – Respondente por percepção da avaliação docente	68
Tabela 12 – Respondente por <i>Feedback</i> da instituição em relação a avaliação docente	70
Tabela 13 – Respondente por acompanhamento do processo de avaliação pelo coordenador	71
Tabela 14 – Respondente por trabalho do coordenador para melhoramento docente	72
Tabela 15 – Respondente por investimento no docente	73
Tabela 16 – Respondente por preocupação com o docente na avaliação institucional	74
Tabela 17 – Por tipo de investimento no docente	75
Tabela 18 – Respondente por realização da avaliação docente	76
Tabela 19 – Respondente por fins buscados na avaliação docente	77
Tabela 20- Regime de trabalho na IES /Acompanhamento do processo de avaliação docente pelo coordenador	83
Tabela 21 - Maior titulação/ Acompanhamento do processo de avaliação docente pelo coordenador	84
Tabela 22 - Feedback da instituição em relação a avaliação docente/ Acompanhamento do processo de avaliação docente pelo coordenador	85
Tabela 23 - <i>Feedback</i> da instituição em relação a avaliação docente/ Maior titulação	85
Tabela 24 - Tipo de investimento da IES no docente/ Maior titulação	86
Grafico 1 – Estrutura de estudo	59

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

IES – Instituições de Ensino Superior

CONAES – Conselho Nacional de Avaliação Educacional

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais

INTRODUÇÃO

A avaliação não é um fenômeno recente, mas vem ganhando vorazmente o interesse de muitos enquanto objeto de estudo. Por vezes utilizada com entusiasmo, como forma de curar todos os males e dar satisfação aqueles que a exigem.

Uma universidade possui níveis de atividades complexas pela existência de diversas variáveis que a afetam. Isto torna a análise dos critérios e métodos avaliativos de seu corpo docente de extrema relevância para uma maior qualidade dos seus serviços e atividades acadêmicas.

Como principal preocupação deste trabalho busca-se perceber a existência concreta da avaliação nas IES, assim como todas as etapas que a compõe, considerando a percepção dos envolvidos nesse processo: discente, gestor e docente e, ainda, considerando o desempenho e o melhoramento das atividades pedagógicas praticadas pelos docentes.

Acreditamos que a universidade seja o palco principal, para uma formação profissional de qualidade. Nela vemos o início do ciclo de ensino e aprendizagem e não o seu fim. Sendo assim, a universidade é responsável pela formação de profissionais do campo educacional, desta forma necessita avaliá-lo e prepará-lo em seu desenvolvimento de competências e habilidades, para que esse ciclo não se rompa.

Percebendo a avaliação como um elemento de significativa importância no âmbito educacional, e que pode nos apresentar indicadores sobre o desempenho pedagógico do professor, e estratégias de melhoramento profissional e, conseqüentemente, institucional, torna-se peça indispensável dentro das ações estabelecidas pelas Universidades aos seus docentes.

Entender a existência concreta e avaliar o instrumento que analisa o desempenho e desenvolvimento das atividades pedagógicas praticadas pelos docentes, assim como o reflexo que este proporciona, é uma obrigação das Universidades, diante da complexidade da formação dos futuros profissionais, da competência dos docentes e da seriedade da Universidade, esse tema é singular.

Neste contexto apresentam-se os seguintes questionamentos, a serem contemplados através da investigação proposta, que traçam o problema desta investigação: de que forma os cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior Particular (IES) em

Fortaleza-CE estão realizando a avaliação dos seus docentes? Quem avalia? Quem acompanha o processo? Existe *feedback*? Preocupa-se com a formação continuada do docente? Como se investe no docente?

Os questionamentos acima possibilitam a investigação sobre o tema em questão, e, desta maneira, contribuem como recurso para uma percepção, aproveitamento e melhoramento das dificuldades e da melhor utilização desta avaliação pelas IES.

Em virtude das inquietações percebidas a partir da vivência e envolvimento com atividades acadêmicas, foi observada a falta de confiabilidade dos alunos no que diz respeito às estratégias de avaliação dos docentes, no âmbito de graduação.

Diante da complexidade da formação dos futuros profissionais, da competência dos docentes e da seriedade da Universidade, esse tema é de significativa importância, justificando, assim, o seu estudo. Esta investigação contribuirá com a instituição lhe lançando um olhar aprofundado sobre a objetividade e retorno de seus métodos avaliativos quanto ao desempenho destes profissionais, aos acadêmicos enquanto elemento reflexivo para a busca de novas pesquisas e melhor aproveitamento da área. Estas questões tratam de preocupações com o papel das IES, e, também, no que diz respeito ao desenvolvimento dos que lidam com futuros profissionais (estudantes/ graduandos); a reflexão sob a forma como estão sendo aplicadas as avaliações sobre os docentes no ensino superior trará benefícios para estas instituições de ensino, e conseqüentemente para a sociedade, que utiliza de forma direta e indireta das atividades do ensino superior.

Como objetivos para este estudo, elegemos: 1. observar o que é percebido pelos discentes e docentes sobre os processos avaliativos docentes; 2. analisar as implicações deste sobre a qualidade dos profissionais docentes; 3. verificar a existência da relação entre a avaliação do desempenho dos professores, o *feedback* recebido pelo docente e a possibilidade de melhoramento dentro do que surge como resultado final; 4. Averiguar a percepção de docentes e discentes quanto aos fins buscados pela IES e da coordenação da instituição para a avaliação docente; 5. apurar como é percebido a forma de investimento da instituição e sua relação com a qualidade destes profissionais.

A metodologia aplicada neste estudo quanto à natureza da pesquisa é de cunho quali-quantitativo. É uma metodologia não-estruturada, de caráter exploratório, baseada em pequenas amostras, que proporciona *insights* e compreensão do contexto do problema. Quanto aos meios, a pesquisa é bibliográfica, exploratória e descritiva tendo como por fontes

secundárias as publicações de livros, teses, dissertação, monografias, publicações avulsas e pesquisas na *internet* que tratem do tema. Esta investigação, igualmente, é descritiva. Para estudo do objeto apresentado utilizar-se-á o método de procedimento funcionalista, observando o objeto inserido em um contexto sistêmico de interações. Para o desenvolvimento deste estudo foi proposto, enquanto objeto da pesquisa, as IES particulares que trabalham com as suas atividades direcionadas ao curso de Pedagogia em nível de graduação, assim, responderam a questionários o seu corpo técnico, gestor, docentes e discentes, observando a percepção dos participantes deste grupo sobre avaliação docente.

Para desenvolver os objetivos do estudo aqui apresentados, este trabalho possui quatro capítulos.

O primeiro, intitulado “Gestão e avaliação institucional na educação superior”, trata sobre os pontos referentes questões de caráter epistemológico e análises que cooperam na decisão para resolução de problemas práticos e na preparação e execução de soluções teóricas válidas, assim seus temas de estudo são a educação superior, a gestão institucional, a avaliação institucional e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

No segundo capítulo “Prática e desempenho docente”, aborda o tema de principal de interesse deste estudo: a avaliação docente, e tratara sobre prática docente e avaliação de desempenho docente.

O capítulo seguinte, “Metodologia da pesquisa” discute sobre os métodos da pesquisa, técnicas, delimitação do objeto, apresentação das instituições pesquisadas, caracterização do instrumento, o pré-teste e caracterização das análises dos dados.

E no capítulo final, “Apresentação e análise dos resultados”, têm-se a apresentação das informações coletadas no campo, análises dos dados, assim como a caracterização do respondente, da avaliação docente e dos gestores. Neste momento serão divulgados os resultados deste estudo.

1 GESTÃO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo são tratadas questões de cunho teórico sobre a educação superior, sendo explicitados autores que percebem esta avaliação para além do objeto aluno; a gestão institucional, com a etimologia do termo “gestão” ligado a administração institucional da universidade enfocando a tendência no foco da gestão por competências estrutural e profissional; a avaliação institucional dentro de seu contexto histórico; e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

1.1 Educação Superior

Entende-se a avaliação como um elemento de significativa importância no âmbito educacional. Ela pode apresentar indicadores às instituições sobre o desempenho pedagógico do professor, tornando-se peça indispensável dentro das avaliações estabelecidas pelas universidades aos seus docentes.

O ensino e a aprendizagem acontecem como num ciclo, não se sabe ao certo qual das etapas é a mais importante, se na escola de básica ou de ensino médio ou na universidade. O docente é responsável pela formação dos profissionais do campo educacional e o preparo qualitativo destes surge como um bom resultado para as instituições educacionais. Desta forma, o docente universitário precisa ser bem avaliado e preparado no desenvolvimento pleno de suas habilidades, em seu conjunto de conhecimentos e atitudes, para que este ciclo não se rompa enfraquecido pela desqualificação ou má formação destes profissionais.

A questão da qualidade de ensino é também um objeto de disputa ideológica. Para alguns estudiosos e profissionais da área, representa a possibilidade de um sistema que atenda às exigências do mundo produtivo e consumista, respeitando a estrutura de poder. Para outros, significa o desenvolvimento de uma cultura consciente, crítica e fundamentada, capaz de acenar com uma condição emancipatória.

A avaliação não é uma preocupação atual, mas vem se tornando um tema em evidência, imbuído na busca constante da qualidade de todos os processos, inclusive do ensino, exigidos pelo contexto da sociedade contemporânea.

Quando a avaliação é utilizada, vem carregada de significados. Ela afeta não só quem se submete a ela ou quem é submetido, mas faz pensar sobre todas as complexas redes de relações da qual faz parte, sejam elas mental e ou fisicamente. Dias Sobrinho (2005), apresenta com propriedade a avaliação em sua perspectiva transformadora, quando a qualifica como um instrumento ampliador de seus efeitos. Assim para o autor, a avaliação possui um papel amplo, pois colabora para a mudança não apenas de imediato no objeto avaliado, mas se desdobra resultando em efeitos que envolvem todos os feixes de relações desse objeto. Desta forma, percebendo a amplitude de todo esse processo, a avaliação está envolvida em um contexto macro que prevê a melhoria para o futuro e não apenas resoluções imediatas ou a curto prazo.

Reconhecendo o enfoque político e social, muito se vem afirmando sobre a dominação dos setores mais abastados financeiramente referente ao poder das estratégias avaliativas e seus resultados. É percebido que as suas características são voltadas para um contexto em que se localiza, vivencia e produz modelos que defendem éticas, políticas e comportamentos sociais de um contexto mundial confuso sobre seus próprios valores.

A avaliação age sobre as mentalidades e as filosofias educativas, e, a partir disso, define estilos de gestão, fornece elementos para tomadas de decisão, fixa determinados tipos de currículo, valoriza programas, legitima saberes e práticas, instrumenta políticas de regulação, de seleção social e de financiamento, etc. Por isso, é um campo em disputas, dentro e fora do âmbito propriamente educacional. Como muitos são os valores envolvidos, é comum que a avaliação seja determinada nem tanto pelos educadores, mas, sobretudo, por grupos que detém o poder político e econômico (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 17).

Afonso (2005, p. 23) percebe a profundidade do processo avaliativo dentro do contexto social e ressalta que “avaliar é uma forma de poder que tanto pode aparecer dissimulada como andar associada a outros poderes”. O autor, ainda, questiona a força do poder nestes sistemas e acrescenta que a sociologia da educação recebeu a tarefa de perceber esse contexto.

Avaliar é um termo sempre ligado a uma gama de significados. Em sua maioria associada e confundida com termos como medida, verificação, controle, pesquisa, entre

outros. Mas a avaliação possui um significado que termina por ser determinado dentro de um contexto histórico e, conseqüentemente, pelo autor envolvido no estudo do tema. Desta forma, Sant'anna (1995) traça um conceito de avaliação, trazendo um contexto amplo no qual se percebe uma ampla preocupação com o educador e o sistema, componentes deste processo, não se restringindo apenas ao campo do aluno.

Sant'anna (1995, p. 31-32) entende e apresenta a avaliação dentro de uma macro esfera, tomando os seus personagens como participantes do processo ensino aprendizagem. Para ele a:

Avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático.

Para que ocorra uma avaliação abrangente, é necessário que se perceba que este instrumento é complexo e apresenta limites e dificuldades, por possuir a intervenção daqueles que o desenvolvem e o executam. Aplicado no campo educacional torna-se ainda mais difícil, pois lidará com processos contínuos e dinâmicos, que envolvem relações humanas. Assim, avaliação analisa aspectos diversos e relevantes para a percepção de aprendizagens, percebendo e propondo a construção de novos aparatos, vislumbrando um melhoramento nas falhas deste processo, aprendizagens que não estão ligadas exclusivamente a alunos. De acordo com Esteban (2001, p. 185),

A avaliação como prática de investigação pode ser uma alternativa às propostas excludentes por buscar uma ação coerente com a concepção de conhecimento como processo dinâmico, dialógico, fronteiro, constituído nos marcos das múltiplas tensões sociais.

Percebe-se que, para Esteban (2001), o processo avaliativo pode também ter um caráter excludente se analisado o conhecimento como processo sem conexões sociais, podendo ser desenvolvida numa perspectiva investigadora buscando, desta forma, concepções macro dentro dos conflitos sociais existentes.

A concepção de Archangelo (1999) acrescenta a necessidade de se perceber que todo e qualquer instrumento avaliativo apresenta os seus limites e as suas dificuldades. Desta

maneira, uma avaliação abrangente, ligada à educação, encontra-se em um campo complexo, pois exige um permanente processo com a aplicação de múltiplos instrumentos importantes de diversos aspectos relevantes. Inúmeros são os mecanismos avaliativos, por isso devem ser escolhidos estrategicamente e em dependência direta aos objetivos específicos.

Dentro deste contexto complexo, para que se perceba a absorção destes objetivos antes propostos, deve-se analisar se o laço entre resultados e objetivos foi traçado de maneira seqüencial e lógica, para que a absorção dos objetivos propostos seja concretizada. Assim, Tyler (1942), afirma a necessidade de se verificar a concretização dos objetivos propostos, a congruência entre resultados e objetivos.

É relevante mencionar que em todos os campos a que a avaliação se propõe, não apenas no rendimento escolar, existe a análise da concretização dos objetivos propostos e sua ligação com a percepção dos resultados alcançados. Desta forma, a avaliação tem um papel amplo, e sendo aplicada a que se destina provocará a “ação-reflexão-ação”, momento em que se questiona aspectos avaliados para que se proponha estratégias imediatas com conseqüências no presente e no futuro.

Sendo a avaliação uma peça fundamental na construção do sujeito em desenvolvimento de habilidades e competências, julga-se de suma importância que os pedagogos e demais profissionais envolvidos neste processo educacional, sejam bem formados quanto aos aspectos que os envolvem neste contexto.

Para Souza (1999), a avaliação é entendida como uma ação que vem a somar inicialmente e continuamente para a capacitação do aperfeiçoamento do pedagogo profissional.

Neste momento, podemos inferir uma explicação do termo avaliação, segundo Hadji (2001, p. 129), não como um julgamento de valor, mas como a ação ou leitura crítica acerca da situação real desejada:

Não é nem medir um objeto, nem observar uma situação, nem pronunciar incisivamente julgamento de valor. É pronunciar-se, isto é, tomar partido, sobre a maneira como expectativas são realizadas; ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada. Isso implica que se saiba o que se deve desejar (para pronunciar um julgamento sobre o valor, desse ponto de vista, daquilo que existe); e que se observe o real (será preciso coletar observáveis) no eixo do desejável. A avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade.

Sendo a avaliação uma ação tão valorosa em suas diversas aplicações. Estudando e analisando as situações reais desejadas e seus domínios, não poderia assim deixar de ser utilizada em sua máxima nas IES.

1.2 Gestão Institucional

Cunha (1982, p.44), apresenta a seguinte etimologia para o termo gestão: “gerir: administrar, dirigir, regular. Do latim ‘gerire’, por ‘gerere’ (séc. XIX). ‘Digesto’: coleção justiniana das decisões dos juristas romanos. gerência; gerenciar; gerente (1881). Do latim ‘gerens’, ‘-entis’, participio de ‘gerere’, com possível influência francesa. ‘Gesta’ (séc. XIII): do francês ‘geste’, e este do latim ‘gesta’: ‘façanhas’. Gestão (1858): do latim ‘gestio’, ‘-onis’. Gestor (1844): do latim ‘gestor’, ‘-oris’”.

Complementando, Bueno (2000, p. 63) nos expõe que: “gestão, substantivo feminino, do latim gestio, gestione, ato de gerir, gerência, administração, direção”.

Para Cury (2002), o termo gestão, etimologicamente, trata da relação de pelo menos, um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela atitude de buscar respostas que possam auxiliar na gerência da educação. Implica em utilizar-se do diálogo como forma elevada de encontro sobre pessoas e solução de conflitos.

Desta forma cabe o questionamento sobre a vinculação deste termo à ideia de uma prática profissional especializada e pela qual alguns poucos sujeitos estariam aptos a definir, prescrever e conduzir as práticas dos agentes do trabalho educativo.

Quando se pensa em gestão faz-se necessário uma ligação quase que imediata da organização administrativa e o estudo das peças que compõem essas estruturas de organização do trabalho humano. Porém, as mais avançadas teorias administrativas jamais conseguiram inteiramente explicar e controlar o funcionamento do fator humano. Apesar do desenvolvimento de técnicas voltadas ao gerenciamento do trabalho humano, se revelam inábeis de prever a complexidade das situações cotidianas de trabalho.

Assim, reconhecemos o professor como aquele que sempre fará escolhas em seu trabalho, utilizando-se de normas, prescrições, ordens e outros conhecimentos também como de sua experiência, portanto lhes orientam para a edificação de suas próprias leis completando de tal modo o que julgavam faltar.

Desta forma, percebemos alguns modelos de gestão que se apresentam para que a organização da instituição culmine com a maximização de resultados esperado pelas instituições. Destarte, pode-se acompanhar o mercado, percebendo tendências futuras como oportunidades para seu desenvolvimento estratégico (BRAGA; MONTEIRO, 2005).

Alguns modelos foram usados como referência nesta construção como o *taylorista*, *fayolista* e *webriano*, outrora industriais, rígidos e burocráticos, assim, o docente é colocado, nessa perspectiva, em um patamar de formador e controlador da qualidade do produto-discente (FONSECA, 2008).

Diferente dos modelos acima apresentados, Nóbrega (2004) explicita que disrupção é o processo pelo qual a instituição entra em um mercado por baixo, em uma faixa menos exigente e permanece fazendo bem o que pratica. Os autores Ryon e Monteiro (2005) abordam o modelo disruptivo em gestão, como aquele que lida com o conhecimento das circunstâncias e do contexto, assim englobando os elementos: empresa, produto, cliente, concorrentes, pessoas, processos, recursos e a liderança.

De acordo com o modelo gerencial 7S, os elementos para um desempenho organizacional satisfatório são: a estrutura, o sistema, o estilo, a equipe, a habilidades, a estratégia e os valores compartilhados. Braga e Monteiro (2005) contextualizam cada um destes elementos da seguinte maneira: estrutura, refere-se a organização de tarefas e pessoas; sistemas, referente ao fluxo de processos, informações e a tomada de decisões; estilo: diz respeito as relações comportamentais e a mentalidade da instituição; equipe: escolha certa de pessoas, locais e treinamento em tempo adequados; habilidades: componente daqueles da organização; estratégia: implementação da visão de futuro; e valores compartilhados: conjunto de valores, princípios e diretrizes que motivam o comprometimento e o empenho de todos na IES.

Neste sentido para Braga e Monteiro (2005) o modelo mais emergente é o modelo por processos:

Processo refere-se a qualquer atividade onde se transformam ‘insumos’ em ‘produtos’, ou seja, há entrada de elemento (*input*), a transformação desse elemento e a saída desse elemento transformador (*output*). Gerenciar processos significa identificar e mapear as entradas e saídas e os recursos informais necessários para o desempenho (BRAGA; MONTEIRO, 2005, p. 177).

Percebemos, neste momento a tendência no foco da gestão por competências, quer seja na estrutura, quer seja no profissional.

1.3 Avaliação Institucional

Segundo Luckesi (1998; 1999), avaliar significa determinar a valia ou o valor, apreciar ou estimar merecimentos, avaliar caráter, esforço e comportamento, assim a avaliação esta relacionada a uma gama de significados, envolvidos em contextos e interesses.

Historicamente, a ideia de avaliação vem sendo discutida de diferentes formas, porém em todos eles se conserva, o caráter de buscar informações para análise. Para Cronbach citado por Ristoff (2003, p. 24), “avaliação é a coleta de informações com vistas à tomada de decisões”. Stake citado por Ristoff (2003, p. 24), analisa a avaliação como “descoberta da natureza e do valor de alguma coisa”. Prossegue o referido autor: “os propósitos da avaliação podem ser muitos, mas a avaliação sempre tenta descrever algo e indicar os seus méritos e deméritos”.

No foco da avaliação institucional, Belloni (1998) observa que a avaliação leva à tomada de consciência sobre a instituição, tendo por objetivo melhorar a universidade. A partir desta perspectiva, podemos entender a avaliação como grande alternativa para “repensar a universidade”, necessidade apontada por Morin (2000) para a educação do século XXI. Dias Sobrinho (2003) salienta que a avaliação instaura a reflexão e o questionamento, levando à produção de sentidos.

Segundo Caetano (2008, p. 27), a gestão do desempenho tem em vista proporcionar condições para que as atividades elaboradas pelos colaboradores e os seus resultados possam contribuir, efetivamente, para a certificação dos objetivos da organização. Quando relacionado à percepção do significado da palavra desempenho podemos percebê-la dentro do empenho dispensado ao desenvolvimento de alguma atividade proposta e a busca do seu alcance em plenitude de concretização.

A avaliação de desempenho é uma importante ferramenta de gestão de pessoas, traduz uma análise sistemática do desempenho do profissional em colocação das atividades realizadas por este, das metas propostas, dos resultados percebidos e do potencial de desenvolvimento e resolução de problemas. Esta avaliação tem como objetivo contribuir para que se possibilite o desenvolvimento profissional das pessoas envolvidas na instituição.

Propomos, enquanto resultado, apresentar os dados informativos necessários para a percepção das oportunidades suscetíveis a melhoramento e para a elaboração de um plano de ações na instituição que podem ter relação a vários níveis dentro desta, desde a geral da organização, até a área de interesse e/ou individual. Entendendo a educação como um processo de mudança e crescimento tem-se, atualmente, um novo entendimento de avaliação. Esta é vista numa perspectiva de associação de dispositivos de apoio às dificuldades, ou seja, a avaliação tem um impacto significativo na aprendizagem, passando a ser reconhecida como um instrumento educativo por excelência, pedagógico e de orientação e não um simples instrumento de classificação e seriação.

Segundo Nevo (1990), quase tudo pode ser objeto de avaliação, constituindo a avaliação do desempenho uma parte da avaliação do sistema educativo. Cardinet (1993) considera a avaliação como um sistema de comunicação entre professores e alunos através de um processo sistemático de recolha de informação.

A avaliação de desempenho de professores configura-se como um assunto altamente controvertido, tendo em vista que os autores divergem bastante quanto aos seus fundamentos teóricos e quanto à metodologia a ser usada. Há divergência, inclusive, quanto aos possíveis benefícios da utilização da avaliação de desempenho. A complexidade do problema parece residir não somente na acuidade de quem avalia ou na qualidade do instrumento utilizado, mas também na atitude ou tipo de estrutura perceptiva de quem recebe o *feedback* sobre seu desempenho, o que pode resultar em resultados positivos ou negativos.

O ser que conhece é também um ser que avalia. Avaliar implica ler o mundo, interpretar e produzir sentidos. A avaliação não é, pois, propriedade privada de uma disciplina especializada; é uma cultura plural, inscrita em sistemas dinâmicos de comunicação e de práticas sociais. Não é, então, simplesmente derivada de uma razão pura, mas, sobretudo, de um pensamento constituído do relacional e qualitativo, do movente e emergente, do imprevisível e incomensurável, do simbólico e polissêmico (DIAS SOBRINHO, 2005).

Hadji (2001, p. 130) acrescenta, quando trata a avaliação, como uma ação importante entre a ação e a decisão.

Entretanto, também o é, objetivamente, como momento forte em um processo de regulação. O esquema (ação → (feedback → julgamento) → ajuste) evidencia, de um lado, que a avaliação é apenas um momento em um processo geral de condução da ação, mas de outro, que esse momento é decisivo.

Segundo Sant'anna (1995), a avaliação está em um contexto social, e a importância da avaliação e dos seus procedimentos têm mudado no decorrer do tempo, absorvendo valores que se modificam a cada época em função do desenvolvimento científico e tecnológico. E, por este motivo, por ser uma ferramenta que se modifica seguindo um contexto histórico é que a avaliação vem ganhando força e seriedade, possuindo assim todo um aparato específico e próprio para a sua utilização.

Quanto aos modelos de avaliação, Vianna (2000, p. 88), expõe que “a questão da diversidade das abordagens é resultado de posições epistemológicas diferentes, preferências metodológicas diversas e diferentes visões metafóricas da avaliação”. Entende-se, portanto, da diversidade e complexidade de se avaliar, pois a literatura pertinente e a prática laboral não são unânimes em estabelecer um processo avaliativo único diante da diversidade que vem da própria formação heterogênea no País (RIBEIRO, 1995).

Hadji (2001) propõe duas hipóteses com respeito da avaliação. A avaliação como um ato sincrético, essencialmente baseado na intuição do avaliador, na qual quem avalia apresenta as suas percepções sobre o que esta sendo avaliado. E a segunda hipótese, representa a avaliação como um ato que tem mais função de explicar do que de descrever. Desta forma, preocupa-se com uma melhor explicação do que acontece e não apenas utilizado como instrumento descritivo, pois assim perderia a sua função de analisar e propor melhorias através dos elementos avaliativos.

Assim, Dias Sobrinho (2005) agrega, à avaliação, a percepção de sua completude desde a sua estruturação circundada por fatores sociais até questões mais fecundas e complexas como as filosóficas.

A avaliação não é científica, em sentido estrito, nasce e ao mesmo tempo, necessariamente, comporta dimensões científicas, normativas, técnicas, da mesma forma que ideológicas, filosóficas, éticas e políticas (DIAS SOBRINHO, 2005, p.18).

Avaliar é necessário em todos os aspectos. Todos possuem critérios próprios de avaliação, levando em conta aspectos e vivências pessoais. Não obstante, quando se fala em processo avaliativo dentro das IES, essa aparece dentro de um contexto macro, no qual se apresentam aspectos únicos da universidade, de seu caráter social e que devem ser de conhecimento de todos.

Percebendo um contexto atual inserido na realidade da IES, Nasser, Mendonça e Ramos et al (1994, p. 2) explicitam:

Como toda a sociedade brasileira, a Universidade atravessa uma profunda crise. Esta crise é fundamentalmente uma crise de identidade, que se aguça com a carência econômica/financeira e com a onda de descrédito pela qual a mesma vem atravessando. É durante períodos de crise, que o cuidado e o esforço em tomar decisões acertadas devem ser redobrados. Em função disto, mas principalmente pela grande importância que têm para o desenvolvimento da nação, urge que se estabeleçam processos de avaliação para as instituições de ensino superior.

Na percepção de Catrib (1997), a avaliação de caráter institucional, quando direcionada a uma instituição educativa tem como uma de suas finalidades dinamizar oportunidades de ação–reflexão. No âmbito de obtenção do conhecimento acadêmico, sendo ofertado pela instituição, devendo desenvolver a organização e o gerenciamento das ações pedagógicas e educativas presentes.

Fernandes (2002) acrescenta que a avaliação institucional é um processo em que todos os que fazem a instituição são avaliados e são avaliadores. Na área da educação, esse tipo de avaliação é recente. Em meados da década de 1990, algumas instituições têm utilizado a avaliação institucional como instrumento para a busca da melhoria da qualidade das ações relativas à educação. Se os propósitos determinados pela avaliação realizada forem percebidos de forma concisa se pode propor um diagnóstico das melhorias e das estratégias a se realizar para a obtenção dos objetivos propostos de forma integral e satisfatória se conseguindo a qualidade a que se propõe a avaliação.

Corroborando com as premissas de Catrib (1997) e Fernandes (2002), Dias Sobrinho (2005) apresenta a capacidade transformadora da avaliação. Nas palavras do autor:

É amplamente reconhecida a capacidade de transformação que os processos avaliativos possuem. Por isso, os Estados, em geral, inicialmente, os mais desenvolvidos, e, agora, também muitos dos em desenvolvimento, não abrem mão de ter suas agências e seus mecanismos de avaliação, em vista de mudanças que querem produzir na administração pública, nos programas sociais, nas instituições e nos sistemas educativos etc. (DIAS SOBRINHO, 2005, p.16).

A avaliação é reconhecida como um instrumento para o crescimento, dentro da análise dos pontos avaliados por todas as esferas que a utilizam. Por sua capacidade transformadora não poderia deixar de ser utilizada e percebida como mecanismo de melhoramento do corpo docente das IES, como estudado neste trabalho.

Em qualquer estudo, a aproximação histórica é uma via fundamental para se compreender a sua concepção, função, âmbito, etc. No caso da avaliação, segundo Escudero Escorza (2009), é especialmente importante, por se tratar de uma disciplina que tem sofrido profundas modificações conceituais e funcionais ao longo de sua história, sobretudo a partir do século XX.

O homem constrói o seu conhecimento fundamentado em suas relações com a natureza, com o espaço e com a sociedade. O conhecimento, então, passa a ter significado na vida humana, e o ato avaliativo se torna processual, dinâmico e formativo. Diante do exposto, vale conhecer e reconhecer a contribuição de um dos teóricos da avaliação com maior expressão no Brasil: Benjamin Bloom e a sua taxonomia de objetivos educacionais. Entretanto entende-se que ao discorrer-se sobre a contribuição de teóricos da avaliação, faz-se necessário apresentar as gerações às quais pertencem.

Percebendo a importância de se conhecer as gerações da avaliação, Vianna (2000) diz que a primeira geração da avaliação, é a geração da mensuração, ligada ao saber tradicional. Possui como principais autores: Horace Mann, que introduziu o sistema de exames escritos nas escolas americanas como forma de substituir a prática ordinária dos exames orais; Francis Galton, que fundou em Londres, em 1882, o laboratório de testes com o objetivo de estudar as diferenças individuais, o que favoreceu a utilização de medidas padronizadas e tratamento estatístico para os dados de avaliação; Alfredo Binet e Theophile Simon, que elaboraram, em 1890, instrumento de medida, aperfeiçoado, posteriormente, por Galton na Inglaterra e nos EUA, a partir de uma série de perguntas para diagnosticar debilidade mental nas crianças das escolas de Paris e, assim, organizaram uma escala de idade mental denominada “Q.I”, ou seja, quociente intelectual; Finalizando esta geração com a contribuição de Joseph Mayer Rice que, em 1895, insistiu na necessidade de adotar medidas mais objetivas tanto para o ensino quanto para a avaliação da aprendizagem.

A segunda geração faz uso da tecnologia aplicada à medida, e tem a descrição como sua característica marcante. O modelo de Tyler (1992) ilustra essa geração, pois seu enfoque na avaliação dos objetivos almejava verificar o nível de concretização dos objetivos

propostos, inclusive da instituição, em termos de eficiência na promoção da educação. Asseverava que o ato de educar consistiria em mudar padrões de comportamento e, assim, o currículo deveria ser constituído com base na especificação de objetivos a serem atingidos. A avaliação pode levar a reformulação da programação curricular e a uma crítica à instituição e a sua atuação é fundamentada em dados empíricos (ibidem, 2000).

Com a terceira geração tem-se a percepção sobre o julgamento ligado ao saber tecnicista e tecnológico. Os autores Lee Cronbach, Michael Scriven e Robert Stake acreditavam que as situações do ensino organizadas sistematicamente e previamente produziriam as mudanças comportamentais esperadas naqueles que aprendiam. Nesta geração destacamos Benjamin Bloom que, em 1956, propôs a taxionomia dos objetivos educacionais, que abordaremos mais detalhadamente adiante (ibidem, 2000).

Na quarta geração, o enfoque é percebido sobre a interação tendo o saber crítico e interativo em sua estrutura. Autores como Parlett e Hamilton (1972) que percebiam a avaliação iluminativa, com objetivos de iluminar, fornecer compreensão sobre a realidade estudada em sua totalidade. Verificar o impacto, a validade, a eficácia de um programa de inovação, e, assim, requer a definição de sistemática de observação e registro contínuo de eventos, interações e comentários informais; necessita de uma sistemática para organizar e codificar os dados de observação; envolve coleta de informações através de entrevistas, questionários e análise de documentos (ibidem, 2000).

A última geração tratada neste estudo é a quinta que vem abordar questões sobre o empoderamento, trata de autores como Stufflebeam (1993) com a avaliação para tomada de decisão, com vistas a fornecer informações relevantes para quem tem o poder de tomada de decisões e emprega um enfoque sistêmico para estudos de avaliação, sendo dirigido pelo administrador (ibidem, 2000).

No decorrer da nossa história, a avaliação vem sendo largamente utilizada, seja de maneira formal ou informal. Várias foram as mudanças ocorridas no contexto geral do termo avaliação, desde a sua primeira utilização até os dias atuais.

1.3.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

A autoavaliação ou avaliação interna é o processo pelo qual a instituição analisa a si mesma com o objetivo de verificar se está fazendo o que se propôs e constatar se está conseguindo atingir as metas propostas, além de conhecer o nível de satisfação da comunidade acadêmica em relação à instituição, buscando os pontos fracos com o fim de replanejar as ações com ênfase na qualidade dos serviços prestados à sociedade. A vantagem desse processo é a grande possibilidade que a instituição tem em conhecer e compreender os seus problemas a partir da participação de toda a comunidade acadêmica. Na autoavaliação a ênfase está na participação de todos, assim, constroem-se resultados a partir de olhares e lugares diversos como: alunos, professores, funcionários, gestores e a sociedade. A desvantagem é o risco da falta de distância emocional e dos próprios envolvidos converterem a avaliação em auto justificação, o que pode levar à falta de objetividade.

Observamos que a iniciativa de avaliar as universidades recebeu influência de organismos externos e surgiu a partir da necessidade de melhorar a educação nos princípios do mercado em atendimento às imposições de ordem econômica.

A Constituição de 1988 consolidou, no Brasil, o princípio segundo o qual “quanto mais democrática a sociedade, mais necessárias seriam as avaliações que tomassem como parâmetro de desenvolvimento não só o nível de atendimento, mas também a qualidade dos serviços essenciais oferecidos à maioria da população”. Aprovada a nova LDB (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996) a avaliação obteve caráter obrigatório, e desde então, assim, os municípios e estados necessitam se preocupar com seu sistema de avaliação.

Em âmbito nacional, em 2004, ocorreu uma mudança parcial nos rumos do processo de avaliação das IES no Brasil, quando o MEC/SESu, instituiu a Lei Federal n. 10.861, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, 2004), tendo como objetivos fundamentais promover a melhoria da qualidade do ensino e estabelecer o compromisso das IES com a responsabilidade social.

Partindo dos documentos organizados pelo MEC sobre o SINAES houve uma preocupação e retomada sobre a orientação teórica da avaliação formativa. Destacam-se, como diretrizes essenciais deste sistema de avaliação, a participação e a integração de toda a comunidade acadêmica, bem como o conceito de avaliação como um processo que une a dimensão formativa a um projeto de sociedade comprometida com a igualdade e a justiça social.

Tomando esta percepção, a avaliação é percebida como um importante processo fomentador de subsídios para a tomada de decisões políticas, pedagógicas e administrativas, assim, como para a melhoria continuada da instituição e contribuindo para a conquista da emancipação e da autonomia das IES no Brasil.

Quanto ao modelo de autoavaliação, proposto pelo SINAES, predomina a intenção de uma epistemologia subjetivista, mas com fortes características utilitaristas, que, segundo House (2000), aceita a definição de valor de que o maior bem é aquele que vai beneficiar o maior número de indivíduos.

Os modelos de avaliação também dependem das relações de poder existentes. O SINAES apresenta uma relação de poder na forma de concentração quando, segundo House (2000), implica o entendimento e a aceitação de que o governo central ou coordenação geral tem melhores condições para definir os interesses públicos. Neste caso, o poder não se concentra nas mãos de um ou de alguns, mas permeia nas relações através das quais, avaliador e avaliado discutem os problemas e decidem, conjuntamente, sobre eles.

Percebendo a amplitude em que se insere a avaliação, Catrib (1997), expôs em suas pesquisas a necessidade da preocupação com a avaliação. A necessidade de se avaliar o ensino superior não é recente é o resultado de um compromisso político-social ou a preocupação tecnocrata governamental. Observamos que os resultados obtidos são de uma avaliação promovida pelo setor tecnocrático e não propostas caracterizadas pelo envolvimento do papel político da instituição acadêmica.

Desta forma, torna-se primordial pensar a educação superior, observando a gestão institucional e a avaliação institucional, como elementos que compõe o todo deste processo, também, articulando a prática docente e a avaliação do desempenho profissional resultando na qualidade da qual se propõe a Instituição, assim, como tratado no capítulo seguinte.

2 PRÁTICA E DESEMPENHO DOCENTE

Este capítulo trata sobre os teóricos e conceitos que abordam a prática docente nas Instituições de Ensino Superior e a avaliação desta prática para a qualidade das atividades desenvolvidas por esta.

2.1 Prática Docente

Para iniciar este assunto, analisamos a seguinte citação de Passos (2009, p. 57):

A epistemologia da prática do profissional de educação tem se alargado, a partir dos anos de 1980, no sentido de oportunizar uma reflexão na ação docente, uma reflexão sobre a ação docente e uma reflexão sobre a reflexão da ação.

Destarte, o investigador, ao trabalhar a epistemologia da prática, percebe a importância do papel docente que não se limita ao dinamismo de saberes produzidos por outros passando ao agente construtor de saberes pedagógicos que constituem os fundamentos da prática, de sua identidade, de suas habilidades e competências profissionais.

Juntamente a percepção da prática profissional tratada por Passos (2009), é de suma importância perceber a experiência docente a partir da construção de um conjunto de saberes e conhecimentos que fundamentam o saber ensinar, entendido aqui como competência docente.

Para Rios (2002), a palavra competência esta relacionada à designação de uma multiplicidade de objetivos-conceitos que parecem tornar muito óbvio e concludente para o trabalho docente, mas ampliando o caminhar educativo, este afirma que, as competências como forma de designar um mais de habilidades, saberes, capacidades, conhecimentos e qualificação que parecem não dar mais conta de tudo que se deseja deste profissional da educação.

Sacristan (1991) trata a competência docente não como técnicas sobre teorias e práticas de improviso, mas como um conjunto de conhecimentos que culminam em um contexto pedagógico prático.

Para Therrien e Carvalho (2009) esta é revelada no trabalho cotidiano do profissional de educação enquanto necessária a sua práxis transformadora de um sujeito professor-educador em interação constante com o educando, no qual a produção de saberes e de significados em torno de conteúdos de aprendizagem caracteriza e direciona o processo de comunicação, dialogicidade e entendimento entre ambos, na direção de uma emancipação fundada no ser social.

Defendida também por autores como Freire (1999), quanto a questão dos saberes da docência que culminam para o discente em pontos relacionadas à autonomia e ao entendimento da complexidade da inclusão individual e coletiva no mundo político, social e cultural. O trabalho docente constitui-se, portanto, num processo educativo de instrução e formação humana envolvendo processos de mediação e de interação entre sujeitos.

Dessa forma para Libâneo (2003, p. 111),

Educação de qualidade é aquela que promove para todos o domínio de conhecimento e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Abrindo um pequeno parênteses, o sociólogo Demo (1996), analisa o conceito de qualidade apresentando-o como um atributo humano, seria aquela que expressa a competência histórica de construir-se sujeito.

Corroborando as ideias sobre autonomia, Therrien e Carvalho (2009) percebe o professor como produtor de saberes, levando-o a assumir a existência de uma epistemologia da prática docente. A busca de construção de uma compreensão de formação de profissionais de educação para os quais o trabalho docente se torne uma práxis que interliga diferentes conhecimentos e saberes numa perspectiva de interdisciplinaridade e multiculturalidade, numa abordagem crítica e integral da realidade complexa.

Estas questões tratam sobre o perfil do profissional docente que integra os seus saberes no ensino técnico-metodológicos em um contexto pedagógico ou seja, cuja postura docente é concebida como intercompreensão dialógica, construída intersubjetivamente entre pares e aprendizes participantes com ele no mundo escolar. Desse modo, busca-se evitar uma perspectiva reducionista da profissionalização do professor na forma individualizante-cognitivista ou pragmático-tecnicista (MARKET, 2000).

Na questão deste perfil, Passos (2002) nos faz refletir sobre a prática docente percebida sobre a influência de diversos aspectos, sejam eles, econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, institucionais, afetivos e estéticos. O trabalho docente é interativo e, segundo Tardif (2002), o seu objeto de trabalho traduz-se a pessoas com características peculiares, com influência desta da dimensão afetiva e do gerenciamento de relações sociais, juntamente ao dever de sua ética de trabalho.

Na política de formação docente, a avaliação é um fator significativo. Nesta condição a instituição, conhecedora de suas responsabilidades, deve priorizar a qualidade do seu corpo docente. E, tendo a avaliação como instrumento primordial nesse processo, utilizada da melhor forma possível, pode-se perceber as necessidades de seu corpo docente, propondo o aperfeiçoamento, e podendo, assim, estruturar-se, planejando a melhor forma de propiciar a estes, o necessário para que se atendam às reais expectativas da instituição pertencente.

Dentro do contexto avaliativo está o domínio do conteúdo versus a dinâmica pedagógica, na qual a avaliação das IES agiria para a percepção deste problema, e, conseqüentemente, a solução destes. Na concepção de Esteban (2001, p. 67):

A teoria é potente quando contribui para conhecer melhor a realidade e, partindo deste novo conhecimento, para manter uma atitude de indagação. Nenhuma teoria isoladamente é capaz de atender a todas as questões presentes na dinâmica do processo ensino/ aprendizagem. Tampouco, toda teoria serve a qualquer objetivo. O movimento de interação entre teoria e prática com sentido de que ambas se indaguem e se reconstruam encontrar mais dificuldades para tornar-se parte da realidade escolar.

De acordo com Masetto (1999), dentro dos conceitos que defendem a formação docente, afirma que o professor universitário possui uma grande missão. Ele precisa ter o domínio de sua área de conhecimento, adquirida pelo estudo e aprofundamento através de pesquisas, possuindo criticidade e capacidade de reconstruir e resignificar conteúdos, colaborando com seu aluno para o desenvolvimento de habilidades necessárias a sua formação.

Filosoficamente, a produção do saber é responsável e culmina na transformação social, acrescenta que “o movimento de transformação social demandam uma redefinição paradigmática do processo de produção do saber” (ESTABAN, 2001, p. 68).

Percebendo que a sociedade se desenvolve culminando na transformação dentro do próprio contexto conflituoso da busca no contexto científico do saber. A autora acrescenta que, essa produção teórica e esse saber científico devem estar conectados ao mundo real da prática pedagógica, pois “o conhecimento científico é importante, mas não suficiente, há de utilizá-lo e ir além de seus limites, propondo interrogações de caráter ético e social” (ESTEBAN, 2001, p. 71).

Em constante busca, a avaliação torna-se instrumento de novas percepções, construções e análises e, desta forma, para melhor interagir com o aperfeiçoamento de todo o processo dando ênfase neste estudo ao corpo docente das IES. Percebe-se que algumas das funções do avaliador, peça inclusa no processo de avaliação, é diagnosticar, retroinformar (verificação de resultados dentro do processo para um replanejamento) e favorecer ao desenvolvimento individual. A avaliação tanto diagnostica a aprendizagem do aluno como o ensino oferecido pelo professor e, conseqüentemente, apresenta o aparato oferecido pela IES a este.

Segundo Perrenoud (1999b, p. 53), pode-se avaliar o professor através do rendimento de seus alunos.

A avaliação corrente praticada pelos professores pode igualmente ser utilizada para fins de gestão do sistema em duplo sentido:

- de um lado, o ajuste periódico do currículo, das exigências, das normas de admissão, das estruturas;
- de outro, o controle do ensino e do trabalho dos professores.

As mudanças ocorridas, continuamente, no mundo contemporâneo, assim como as mudanças nos campos das diversas ciências, inclusive da educação, inferem a perceber a necessidade de se repensar a avaliação realizada pelas IES com os seus docentes.

Por muitas vezes a avaliação mais parece tomar posturas e características pessoais daqueles que avaliam. Dentro das necessidades percebidas pela educação superior, tanto no âmbito do aluno, professor e instituição a avaliação recebe toda uma importância de significados, torna-se tão preciosa e rica em percepções só detectadas através deste

instrumento, que a IES precisa utilizá-la da forma mais sistemática e produtiva possível. E é, através da análise crítica deste instrumento, que as percepções sobre ele podem ser apuradas e melhor aproveitadas.

Perrenoud (2000) apresenta 10 domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua dos professores:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
 2. Administrar a progressão das aprendizagens.
 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
 4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.
 5. Trabalhar em equipe.
 6. Participar da administração da escola.
 7. Informar e envolver os pais.
 8. Utilizar novas tecnologias.
 9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão.
 10. Administrar sua própria formação contínua.
- (PERRENOUD, 2000, p. 21 e 22).

As competências servem de referencial para os profissionais de educação que devem ter como meta atingi-las. Perrenoud (2000) estabelece as competências que devem ser norteadoras nas avaliações realizadas em escolas com professores.

2.2 Avaliação de Desempenho Docente

A avaliação de desempenho vem da premissa de desenvolver o papel de analisar o performance dos profissionais a que se propõe. Com o crescimento social da importância das Instituições de Ensino Superior – IES, emerge a necessidade de se pensar a qualidade dos profissionais que a compõe, desta forma a avaliação de desempenho contribui para o desenvolvimento qualitativo destas instituições e seu corpo docente. Assim, segundo Lucena (1992), esse tipo de avaliação busca o reconhecimento do desempenho humano como propulsor do sucesso das instituições no mercado.

Toda instituição utiliza-se de algum critério para a construção dos seus instrumentos avaliativos buscando o melhoramento de seus profissionais, e assim, as IES aparecem socialmente em crescimento acelerado buscando comportar a demanda, propondo-

se a qualificar profissionais para o mercado. Torna-se importante que neste momento aquele que qualifica seja avaliado segundo o seu grau de desempenho para o exercício deste papel.

As instituições educativas, no decorrer da história, buscam adequar-se as exigências do mercado e com o acelerar do capitalismo, a sua busca pela qualidade dos serviços. O desempenho prestado pelo docente da IES deve ser pensado de forma séria, sendo este o índice que qualifica a IES a permanecer no mercado direcionando os seus alunos para o mercado de trabalho.

A avaliação de desempenho ainda possui uma imagem arranhada, ligada diretamente a sua história de controle e fiscalização, mas as instituições a utilizam dentro de um rol mais atual da percepção de melhorias profissionais individuais, coletivas e institucionais, beneficiando um todo, pensando num aspecto relacionado as competências profissionais para o exercício pleno das atividades exercidas.

Para Lucena (1992), o processo de avaliação de desempenho necessita de algumas características metodológicas básicas, a saber: a ação avaliativa deve ser contínua, sistemática, flexível e individual.

Dessa forma, Lucena (1992), formula alguns objetivos da avaliação de desempenho: perceber a contribuição individual do funcionário, auxiliar e facilitar ações de aperfeiçoamento, valorizar o profissional em sua progressão profissional, propiciar o autodesenvolvimento.

Também utilizada como forma de avaliação de desempenho pode-se citar a “avaliação 360”, “*feedback* 360”, “múltiplas fontes”, “interativa ou avaliação em três dimensões”, esta envolve a participação de todos os agentes no ciclo do processo, ou seja, os profissionais podem se autoavaliar e receber *feedback* de todos os setores envolvidos no processo buscando a melhoria de suas competência para a excelência em suas atividades (BRAGA; MONTEIRO, 2005).

Segundo Vianna (2000), a avaliação educacional abrangentemente iniciou-se na década de 1940 com Tyler, e nos anos 1960 com Cronback, Scriven e Stake, abordando aspectos fundamentais dos procedimentos avaliativos. Inicialmente a avaliação confundia-se com medida.

A medida pode ser um momento inicial de uma avaliação, mas não é condição essencial para que se tenha uma avaliação, que se concretiza quando ocorre um julgamento de valor, na visão de Scriven (1967), ao analisar os desdobramentos metodológicos da avaliação (VIANNA, 2000, p. 25).

Tyler (1992) apresentou a avaliação como sendo um processo comparativo entre desempenho e concretização de objetivos pré-estabelecidos. Influenciados por este, Stake (1982) constrói um modelo neo-tyleriano. Já Scriven (1972) percebe a avaliação como um levantamento de dados para análise e determinação de valor, influenciando Stufflebean (1971).

Vianna (2000) levanta as diferenças e semelhanças entre a avaliação e a pesquisa, e conclui percebendo que esta distinção não é uma tarefa simples de ser concretizada. Aborda algumas das ideias trazidas por Popper (1973) e o seu positivismo; de Kuhn (1987) sobre paradigmas, ambos influenciadores de várias metodologias de pesquisa e de avaliação educacional. Popper (1973) afirma que as ciências baseiam-se em constructos teóricos (formulação hipotética sobre a natureza de um fenômeno) que precisam ser provadas quanto sua veracidade para então ser integrada e se construir ciência. O cientista ou avaliador se preocupa com o processo de confirmação ou contradição destes constructos. Enquanto Kuhn (1987) prioriza a ideia e o conceito de paradigma, e afirma que a turbulência causada pela crise gera novos paradigmas que culminam em inovações e acabam por superar os geradores da crise, são estas crises que possibilitam o progresso da ciência.

Os paradigmas de pesquisa seriam o naturalista e o científico ou racionalista. O paradigma naturalista tem um contexto natural, utiliza estudo de caso, seu método é o qualitativo, explica os dados e culmina em um paradigma. O paradigma científico ou racionalista é positivista, analítico, reducionista, empirista, associacionista, relativista, nomológico, mononístico, se ajusta aos dados e é incapaz de responder as questões das ciências sociais e comportamentais (VIANNA, 2000).

A palavra modelo, em avaliação, é usada em dois sentidos: o “prescritivo”, que destaca a metodologia e valores em uso de dados, e o “descritivo”, que trata do conjunto de afirmações e generalizações.

Vianna (2000, p. 35), expõe que “o suposto ‘modelo’ de Scriven é utilizado para uma discussão aprofundada dos vários aspectos de um modelo que seria prescritivo”.

Neste sentido a avaliação é considerada um sinônimo de pesquisa experimental, causada pelas diferentes percepções de modelo.

Stake (1982) defende uma abordagem de avaliação que seja útil e desempenhe um serviço a pessoas específicas. A avaliação responsiva, de acordo com o autor, possui um plano de observação para a coleta e registro dos dados. O avaliador decide o que espera obter, Os testes e instrumentos nem sempre são fundamentais e a observação é sistemática e com entrevistas.

Vianna (2000, p. 37), nos esclarece que “o ponto central, numa avaliação, é o plano de observação para a coleta e o registro dos dados, que devem ser de qualidade para que um retrato fiel das ações e reações possa ser apresentado e discutido”.

A avaliação iluminativa, segundo Parlett (1990), investiga e interpreta as práticas e experiências educacionais; procedimentos institucionais e gerenciais; o avaliador contribui para o processo de tomada de decisão usando a metodologia adequada ao problema investigado; e é caracterizada como sistêmica, responsiva, naturalista, heurística e interpretativa de abordagem holística.

Na sua caracterização, em quanto: sistêmica, a avaliação iluminativa analisa as estruturas complexas dos fenômenos, vê os acontecimentos em suas inter-relações, com possibilidade de múltipla causalidade; responsiva, propõe informações que satisfaçam aos questionamentos e necessidades sempre com bom senso, de linguagem clara e direta; naturalista, estuda fenômenos em seu contexto, pronto para o inesperado e atípico, apresentando fatos, material estatístico, opiniões, observações, elementos históricos, numa rica diversidade de elementos que projetem uma maior compreensão do que é analisado; heurística, planeja as estratégias de investigação continuamente atualizando-as, ajustando-se as mudanças do cotidiano; e interpretativa de abordagem holística promove uma discussão dos resultados sob diferentes aspectos, busca desvendar a complexidade discutindo sobre o que realmente é relevante.

O caminho da avaliação no contexto nacional, segundo o nosso juízo pessoal, está na estruturação de um sistema que seja responsivo e iluminista, para que seja compreensível às diversas clientelas e possa solucionar os nossos problemas, que são graves e exigem pronta ação (VIANNA, 2000, p. 42).

No início do século XX, nos Estados Unidos e na Inglaterra, nasceu a preocupação na associação do processo sócio-econômico aos valores e conhecimentos transmitidos pela educação, surgindo também um sistema de controle sobre as atitudes ligadas

a educação, tornando possível o desenvolvimento da pesquisa, da avaliação educacional e dos instrumentos de medida e análise de técnicas de forma qualitativa. A avaliação e as medidas educacionais se confundiam até o surgimento, nos anos 1930, do trabalho de Ralph W. Tyler.

Após estes conflitos surge o modelo de diferenças individuais influenciando o mundo da educação e, assim, suas formas de avaliação. Tyler (1992) desenvolve o Projeto *Eight-Year Study* (estudos da avaliação longitudinal), na avaliação da eficiência diferencial em várias escolas. Entre os anos 1920 e 1930, em meio ao desenvolvimento dos testes padronizados de escolaridade, nas contradições entre currículo tradicional e currículo progressista, o esquema de Tyler (1992) supera os então adotados.

A avaliação, desse modo, proporcionaria subsídios para uma análise crítica da instituição, possibilitando a reformulação de sua programação curricular. A avaliação, segundo essa perspectiva, ofereceria elementos para uma crítica fundamentada da instituição, baseada em dados empíricos, e permitiria, ao mesmo tempo, uma discussão sobre a eficiência da sua atuação (VIANNA, 2000, p. 50).

Tyler (1992) também apresenta a avaliação como um instrumento de análise crítica das instituições de ensino, dando a possibilidade de uma reformulação do currículo desta e incita a discussão de sua atuação. O currículo para Tyler (1992) deve pensar no contexto social, crenças, valores culturais e sociais, relacionando-se a realidade social, os conteúdos deveriam assim ter significados. De acordo com Vianna (2000, p. 51)

Tyler deixa claro que a sociedade global - apesar da redundância da expressão - deve atuar em consonância com a sociedade educacional, afim de garantir a continuidade do saber humano em suas diferentes formas, responsabilidade prioritária da escola. A avaliação, portanto, serve denexo entre a escola e a sociedade, que passa a ser informada dos problemas e podem intervir, superando-os.

Para Tyler (1992), a avaliação educacional não é um ato isolado, este deve envolver professores, administradores e os pais. O foco da avaliação esteve concentrado na preocupação com o currículo. O professor deve deixar claro o que pretende de seus alunos através das práticas curriculares. Após o modelo de avaliação proposto por Tyler (1992), antes concentrado nas habilidades dos indivíduos, e passa a preocupar-se com o julgamento do currículo.

A avaliação, para Tyler, esta identificada com um processo de investigação de valores, devendo verificar, periodicamente, a eficiência das escolas e identificar os pontos críticos dos vários programas curriculares, a fim de aperfeiçoá-los e, naturalmente, validar os princípios que alicerçam a atividade de uma instituição escolar (VIANNA, 2000, p. 53 - 54).

Durante os anos 1950, os Estados Unidos passaram por influências de Tyler e Lindquist. A estatística se desenvolvia no campo educacional, usada e relacionada a quantificação de variáveis educacionais. Bloom (1976) surge com a hierarquização dos objetivos instrucionais. Os testes padronizados consolidam-se; profissionais opinam e realizam trabalhos experimentais na avaliação de currículos.

Tyler (1992), nos anos 1960, projeta avaliação periódica da situação do ensino (NAEP), que detecta elementos para a identificação de correção de pontos importantes no âmbito educacional. Os estudos de Tyler (1992) influenciam os métodos de avaliação americana até os dias atuais. No Brasil, a influência deste estudioso não se restringe ao currículo, mas avança para outros campos da avaliação educacional e de programas.

Cronbach (1982) critica o modelo de objetivos de Tyler (1992), por não crer que a avaliação não se limita aos objetivos, mas a possibilidade de aprimoramento do currículo com base nos resultados obtido. Scriven (1972) acrescenta, ainda, a necessidade do avaliador determinar valor ao que está sendo avaliado.

De acordo com Stake (1982), a avaliação deveria permitir a compreensão de todo o processo educacional, baseada em um exaustivo levantamento de diversos aspectos e um amplo levantamento de informações.

De forma colaborativa, pontuando o trabalho de Tyler (1992), estavam Cronbach (1982), Scriven (1972) e Stake (1982), conseguindo levar a discussão alguns aspectos do modelo deste estudioso. No entanto, Parlett e Hamilton (1972) foram mais a fundo, indo contra a avaliação por objetivos, opondo-se ao modelo quantitativo, valorizando o verbal com uma visão mais pragmática do planejamento e da avaliação.

Segundo Vianna (2000), o artigo publicado por Cronbach (*Course improvement through evaluation*), faz um registro de ideias que causou discussão sobre o assunto avaliação, além de influenciar outros trabalhos, oferecendo uma visão geral dos problemas na esfera educacional. Vianna (2000) cita “A avaliação, portanto, segundo Cronbach (1963), deve ser

entendida como uma atividade diversificada, que exige a tomada de vários tipos de decisões e o uso de grande número de diferentes informações”.

Para Cronbach (1982), a avaliação é usada como forma de tomar três tipos de decisões: verificar a eficiência dos métodos de ensino e do material institucional de um programa; perceber o aluno em suas necessidades, possibilitando seu progresso e o conhecimento dessas e suas deficiências; e determinar a eficácia do sistema de ensino e de todos que fazem parte do processo.

De acordo com Cronbach (1982), no quesito avaliação de cursos, o avaliador educacional deve estar atento aos efeitos do curso; sua multidimensionalidade e a influência que exerce sobre o aluno; percebendo se o currículo deste necessita de revisão em seu percurso, não apenas em seu término; não se deter exclusivamente a comparação dos resultados entre cursos ou grupos, pois estes possuem aspectos particulares; a avaliação do curso pode ser realizada por uso de levantamento de opiniões, relatórios de usuários do curso, observação sistemática, estudos de processo, medida da proficiência, medida de atitude e estudos longitudinais.

A formação de atitudes parece ser uma preocupação constante de todos os responsáveis por desenvolvimento de currículo, pois a expectativa é a de que cada atividade relacionada à aprendizagem contribua para o desenvolvimento de atitudes, além da área curricular específica (VIANNA, 2000, p. 74).

Para Cronbach (1982), a avaliação possui uma função política que afeta diferentes áreas de poder, assim precisa enfrentar vários desafios, por conseguinte, o planejamento de uma avaliação deve ser minucioso, sendo a sua responsabilidade compartilhada por um grupo.

Sendo assim, a existência de concordância entre os avaliadores humanistas e behavioristas, no quesito avaliação de um programa, que deve ser empirista, tendo os acontecimentos estudados em seu local de origem, o avaliador deve ter conhecimento de que a estatística possui grau de incerteza e deve utilizar opções que melhor atendem o caso em estudo (CRONBACH, 1982).

O planejamento da avaliação passa por duas fases: a divergente e a convergente. Durante a fase divergente, são levantadas algumas questões e na fase convergente, estas questões são organizadas de acordo com a prioridade que assumem (Ibidem, 1982).

Em seu trabalho, Scriven (1972), desenvolve a ideia de que a avaliação desempenha inúmeros papéis, mas desempenha um único objetivo, o de valorar algo. Vianna (2000) explicita que no artigo *Methodology of evaluation* (1967), Scriven (1972) apresenta o diferencial das avaliações formativa e somativa. De acordo com o pensamento de Scriven (1972), a avaliação formativa promove um aprimoramento dos objetivos propostos, enquanto a avaliação somativa informa elementos que podem julgar a eficácia deste processo.

Quanto aos modelos de avaliação, Scriven (1972), destaca que neste âmbito, a avaliação possui inúmeras inquietações metodológicas, resultado da diversidade de posições epistemológicas.

A avaliação independe de objetivos, segundo Scriven (1972), pois estes próprios devem passar por avaliação. Muitos objetivos se distanciam da realidade, adulterando as suas reais finalidades. Essa avaliação (*goal-free*) deve reduzir os erros e aumentar a objetividade. A avaliação orientada por objetivos limita os avaliadores que se detém apenas a percepção destes objetivos, não indo além dos objetivos não previstos e possíveis de serem identificados pelo avaliador.

Scriven (1972) também estabelece uma listagem de critérios para a avaliação educacional, para o uso de especialistas que identificam aspectos relevantes a serem considerados durante a avaliação. “No entanto, cumpre-nos ressaltar que, dificilmente, qualquer produto, mesmo dentro de um filosofia de alto controle de qualidade, conseguiria satisfazer a totalidade dos crítico apresentados” (VIANNA, 2000, p. 91).

Desta forma, Scriven (1972) foi mais além que Cronbach (1982), e defendeu a necessidade de avaliações comparativas, para que se pudessem obter mais informações para uma real tomada de decisão. Também chamou atenção para um análise crítica dos primeiros modelos de avaliação. Scriven (1972) trouxe a ideia da meta-avaliação (avaliação da avaliação).

Em sua pesquisa Vianna (2000), apresenta o trabalho de Stufflebeam, e retrata a ideia principal deste, que era a de dimensionamento da avaliação com o objetivo de tornar possível a tomada de decisão, uma avaliação para melhorar e não para provar. Conforme Vianna (2000) o modelo ficou conhecido pela sigla CIPP (contexto, insumo, processo e produto) para Stufflebeam, a avaliação é um processo sistemático e contínuo que esboça questões, e proporciona informações úteis para a tomada de decisão. No seu modelo, este expõe situações de decisão que são denominadas: homeostática (objetiva a manutenção do

status quo), incremental (referida as atividades para desenvolvimento, visão melhoria), neomoleilística (indicam atividades inovadoras, nas quais se busca a solução de grandes problemas) e metamórfica (propõe mudanças completas e radicais), onde cada um delas gera uma mudança pretendida.

Esse modelo também expressa o tipo de avaliação para cada tomada de decisão: avaliação do contexto, avaliação de insumos (*input*), avaliação do processo e avaliação do produto.

Na avaliação do contexto, para que haja mudança se estabelecem necessidades: especifica-se a população; propõem-se os objetivos a serem concretizados; planejam-se as decisões; define-se o ambiente; analisam-se as necessidades; observam-se os recursos; contextualiza-se o problema; e percebem-se as deficiências e as futuras deficiências.

A avaliação de insumos visa à concretização dos objetivos de planejamento de estratégias estruturais de decisão, potencializando o seu custo benefício. A avaliação de processos pretende identificar as deficiências para corrigi-las, se presumindo possíveis problemas, permite um aprimoramento e análise posterior.

A avaliação do produto faz um levantamento de resultados, observando ao término o que foi realizado; é uma reciclagem das decisões, percebe o pretendido e o real analisando o que determinou os acontecimentos. Estas quatro avaliações possuem caráter formativo.

Segundo Vianna (2000), Stufflebeam ao abordar as diferenças entre avaliação para a tomada de decisão e avaliação de responsabilidade educacional, percebe-os de forma diferenciada. A avaliação para tomada de decisão é proativa se assemelhando a avaliação formativa, enquanto avaliação relacionada a educação é retroativa e de caráter somático.

Stufflebeam et al. preocupou-se em deixar bastante claro os propósitos da avaliação, ressaltando que somente através de um processo que identifique suas necessidades, selecione as melhores estratégias, monitore as mudanças desejadas e meça o impacto destas mudanças é possível evitar as distorções que podem invalidar todo um programa com vistas a promoção de mudanças na escola. A avaliação é a chave mestra deste processo, como bem destacou (VIANNA, 2000, p. 109).

Com o crescente interesse pela avaliação educacional, para que não se cometessem erros, foram criados os padrões de avaliação que serviriam como norteadores dos processos avaliativos, observadas as diversas características e situações em que a avaliação esta envolvida. Na elaboração destes padrões, consideravam atributos como a utilidade (informações praticas), praticabilidade (realista, prudente e econômica), propriedade (realizada legal e eticamente), e precisão (transmitir informações técnicas sobre o que foi pesquisado), para assegurar uma avaliação satisfatória.

Segundo Stake (1982), quando nos referimos a pesquisa e a avaliação qualitativa esse está relacionada à argumentação ligada a singularidade, mas se está ligada a objetividade e à comunalidade logo se relaciona à pesquisa e à avaliação quantitativa, mesmo que estas expressões (quantitativa e qualitativa) dêem margem a interpretações duvidosas.

Sendo assim, quando se faz relação ao objeto da pesquisa de avaliação quantitativa são identificados poucas variáveis para um estudo quantificado, enquanto na pesquisa de avaliação qualitativa são identificados eventos e ou estudos de caso; muitas variáveis para um estudo amplo. Embora um pesquisador quantitativo não deixe de revelar dados qualitativos e vice-versa, os resultados não são os mesmos (Ibidem, 1982).

As generalizações a que as avaliações e/ou pesquisas quantitativas e qualitativas chegam não são as mesmas, ressalta Stake, considerando que possuem diferentes conceituações dos dados e diferentes bases para validação e interpretação; por isso acreditamos que ambos os tipos de avaliação/ pesquisa se completem para a estruturação de novos conhecimentos, a partir de um mesmo fenômeno visto por intermédio de óticas diferentes (VIANNA, 2000, p. 124-125).

Stake (1982) propõe na pesquisa de avaliação naturalista o pesquisador deveria relatar de forma prática e coloquial suas observações, uma vez que estes são realizados em situações que os sujeitos são observados em suas atividades habituais. Alguns outros teóricos concordam com o uso deste tipo de pesquisa apenas na fase de exploração preliminar.

Procurando a construção de um modelo de avaliação, Stake (1982) destaca que esta apresenta um lado formal: utilizando formas controladas e testes padronizados, e informal: utilizando a observação casual, objetivos implícitos, intuitivos e julgamento subjetivo (que realmente se tem realizado). Expõe que seu objetivo não é apresentar o que deve ser medido, mas apresentar meios para o desenvolvimento de um concreto plano de ações, sendo a descrição e o julgamento, dois atos básicos do avaliador.

Com isso, os dados coletados devem ser organizados em três conjuntos de elementos: antecedentes (momento observado antes do ensino-aprendizagem); interação (com os elementos do processo educacional); e resultados (habilidades, ações, conhecimentos, consequência do ensino-aprendizagem). Dentro do que se está pretendendo e do que foi observado, deve-se perceber o que ocorreu de consequências para ser analisado e verificar se o que se está pretendendo ocorreu de fato, foi concretizado, para esclarecer possíveis problemas (STAKE, 1982).

As atividades iniciais deste tipo de avaliação centram-se no conhecimento dos elementos que compõe a instituição, seguido de uma cronologia de atividades, o envolvimento do avaliador e a duração do trabalho.

Uma avaliação responsiva não se vê obrigada, necessariamente aplicar testes ou a submeter a amostra estudantil a provas, instrumentos muitas vezes não adequados quando se deseja identificar novas idéias, novas concepções e novos questionamentos resultantes da implantação de um novo programa (VIANNA, 2000, p. 135).

A avaliação responsiva age dentro de uma complexa rede de percepções e questionamentos; envolve observação, entrevista dos envolvidos (participantes do programa) e análise de materiais, definindo, assim, as suas atividades e a relação de elementos-guia para observação.

A presença do avaliador na escola visa a observar as atividades e o contexto, registrar e questionar o que está havendo, validar interpretações e relatar as controvérsias que predominam, fazendo tudo isso através das palavras e das imagens do pessoal envolvido na implantação do programa (VIANNA, 2000, p. 139).

Stake (1982), ao retratar o estudo de caso na pesquisa educacional, esclarece que obrigatoriamente, este precisa ser analisado de forma qualitativa. Ele é definido pelo interesse no caso, e não pelo método de pesquisa empregado os tipos de estudo de caso, segundo Stake (1982), são agrupados em: intrínseco, instrumental e coletivo. O estudo de caso intrínseco, busca a compreensão de um caso em particular. O estudo de caso instrumental, busca compreender ou aprimorar um aspecto ou teoria, facilitando o foco em um objeto de interesse. O estudo de caso coletivo é aplicado em vários casos não se limitando em um único caso,

pesquisa o fenômeno, populações e condições gerais. No estudo de caso, o pesquisador busca generalizações que especifiquem partes estudadas.

De acordo com a origem complexa, o estudo de caso deve ser de natureza holística. É de suma importância a observação reflexiva interpretativa destes estudos. Para se identificar os significados das variáveis e suas influências (Ibidem, 1982).

Quanto à realização de um estudo de caso, Stake (1982), destaca alguns aspectos fundamentais:

- 1) A conceituação do objeto de estudo;
- 2) A definição da prioridade das questões avaliativas;
- 3) O estabelecimento de padrões relativos aos dados;
- 4) A necessidade da triangulação das observações;
- 5) A escolha de interpretações alternativas a serem investigadas; e
- 6) o desenvolvimento de afirmações sobre o caso, ou, talvez, generalizações (VIANNA, 2000, p. 143).

Desta forma, ainda tratando sobre avaliação, o trabalho desenvolvido por Bloom (1976) e seus colaboradores, com início em 1956, permite que objetivos educacionais sejam classificados de acordo com esses pressupostos. O autor nos leva a reflexão quando nos fala sobre a taxonomia como forma de facilitar a troca de informações sobre o desenvolvimento curricular e os planos de avaliação

Então, Bloom (1976) trabalha dentro do conhecimento da taxonomia educacional. O termo *taxonomia* não foi criado por Bloom, ele é utilizado para designar ordenação e classificação. Sua origem deriva do grego *'taxis'* (ordenação); e *'nomos'* que significa sistema, norma. Talvez alguns tenham informações a respeito das taxionomias biológicas que permitem classificações em categorias, como ramo, classe, família, gênero, espécie, etc. Essas, como quaisquer outras taxionomias, para se caracterizarem dessa forma, faz se necessário obedecer a três características: cumulatividade, hierarquia e eixo comum.

Assim, um dos principais problemas em relação ao conhecimento é a explicitação do que é cognoscível, ou seja, o que se pode conhecer (distinguir, reconhecer, apreciar, avaliar), bem como considerar de que modos e meios pelos quais algo pode ser conhecido (BLOOM, 1976).

Quando tratamos, ainda, sobre avaliação podemos verificar que uma informação pode resultar de convenção e do consenso; por verificação lógica de coerência (definição ou

relacionamento); por consequência de investigação históricas, experimentais ou pragmáticas, na qual a informação histórica é entendida como resultado de observação que atende a provas históricas ou a sua veracidade, e a informação científica, consequência da observação, bem como da experimentação que com uso da metodologia científica (Ibidem, 1976).

É significativo salientar que a validade do conteúdo, a precisão e a significância são relativas e sempre estão vinculadas a um período específico de tempo, bem como, é preciso considerar também o aspecto geográfico e cultural quanto ao conhecimento no seguinte sentido: o que é conhecido e importante para um grupo pode não ser para outro.

É indiscutível a importância que a medida exerce na avaliação e mais precisamente na avaliação da aprendizagem. No entanto, é bastante comum, dentre os professores, a sensação de não possuir elementos suficientes para uma apreciação exata ou definitiva. Por isso que, o primeiro pressuposto de Bloom (1976) a ser considerado é que todo e qualquer objetivo educacional pode ser mensurado. Por outro lado, a possibilidade nem sempre abre precedente para a facilidade, pois a mensuração apresenta diferentes níveis de dificuldade, que caminham numa escala que vai dos mais gerais para os mais abstratos. Nessa perspectiva, os objetivos afetivos, por exemplo, possuem um grau de dificuldade mais elevado.

Vale ressaltar que um teste, para estar bem construído, necessita definir a fidedignidade esperada, o tipo de validade, o número e tipo de itens, o procedimento para a aplicação e correção. No entanto, o quesito mais importante é a definição dos objetivos a medir.

Geralmente, a maior crítica feita aos testes objetivos está atrelada a questão de que eles estão reduzidos a itens que avaliam somente a memorização dos alunos. No entanto, Vianna (2000, p. 21), afirma que “o teste, quando bem planejado, não considera apenas comportamentos simples, como o conhecimento de terminologia e de fatos específicos, que exigem memorização, mas outros comportamentos mais complexos, como compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação”. Quando esses elementos se fazem presentes estamos diante de um bom teste.

Outro ponto a ser destacado é que esse fato, de estabelecer o que será medido, está diretamente relacionado à validade do instrumento. A redução da área examinada afeta essa validade aumentando o fator sorte, prejudicando a constatação do professor se seu aluno apropriou ou não o conhecimento avaliado, por isso que, quando bem planejado, o teste

possui uma amostra representativa dos conteúdos abordados. Em contrapartida, o teste não pode ser conduzido pelos conteúdos escolhidos e sim pelo objetivo, pois a “matéria” ensinada é apenas um meio para a concretização de um fim mais geral, também chamado de habilidade ou proficiência.

Assim, pode-se ressaltar que esta prática docente ligada ao reconhecimento destes desempenho das atividades desenvolvidas dentro das IES, pode ser percebida por docentes, discentes e gestores, conforme será explorado no capítulo seguinte.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste momento serão tratados os modos de investigação. Este ponto ocupa-se da coleta de dados, assim como da análise e conclusões, confrontando-os com a teoria que os fundamentam, abordando os aspectos metodológicos concernentes a este estudo. De acordo com Lakatos e Marconi (1999), a pesquisa requer tratamentos científicos considerados procedimentos formais e com métodos reflexivos, nos quais se traçam caminhos para se conhecer ou descobrir verdades parciais. Toda pesquisa necessita de levantamento de dados, sendo escolhidos os métodos/técnicas mais adequados para a coleta destes.

3.1 Métodos e Técnicas de Pesquisa

Quanto à natureza da pesquisa e de acordo com Vergara (2004) pode-se classificá-la como qualitativa e quantitativa. Para Malhotra (2001), a pesquisa qualitativa proporciona melhor visão e compreensão do contexto do problema. É uma metodologia não-estruturada, de caráter exploratório, baseada em pequenas amostras, que proporciona *insights* e compreensão do contexto do problema. Um exemplo da pesquisa qualitativa é a aplicação de um instrumento de coleta de dados em profundidade e individual, com o objetivo de sondar detalhes do pensamento do pesquisado.

Quanto aos meios, a pesquisa é bibliográfica exploratória e descritiva (VERGARA, 2004). A pesquisa bibliográfica exploratória foi utilizada na busca do aprofundamento em relação ao assunto, objeto de estudo. Teve como principais fontes secundárias as publicações como livros, teses, dissertação, monografias, publicações avulsas e pesquisas na *internet* que tratem do tema. Conforme Lakatos e Marconi (1999, p. 44), “a pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda a pesquisa científica”.

Gil (1999) reforça a relevância do estudo exploratório, afirmando que, apesar da flexibilidade, ele possui um planejamento e, na maioria dos casos, assume uma forma de pesquisa bibliográfica juntamente com o estudo de caso. As pesquisas do tipo exploratório

propiciam uma visão geral do objeto de estudo e preocupam-se em observar, registrar, analisar, classificar e interpretar os fatos sem a interferência do pesquisador.

Esta investigação, igualmente, é descritiva. O estudo descritivo de caso é um modelo empírico que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2001). Ajuda a desenvolver previamente proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados, fato este reforçado por Gil (1999).

Para estudo do objeto apresentado utilizar-se-á o procedimento do método de procedimento funcionalista, observando o objeto inserido em um contexto sistêmico de interações, o qual é aplicado à entidade pelas suas inter-relações de forma interna e pelos seus relacionamentos com o ambiente, no qual influência e é influenciada.

O método funcionalista considera a sociedade como uma estrutura complexa, é um método de interpretação, levando em consideração o período vivido pela sociedade. Em Gil (1999), diz que para o antropólogo Raddiffe-Brown, a função de toda atividade recorrente é seu papel na vida social e sua contribuição social para sustentar as estruturas.

3.1.1 Delimitação do objeto da pesquisa

Para o desenvolvimento deste estudo foi proposto, enquanto objeto da pesquisa as IES particulares que trabalham com as suas atividades direcionadas ao curso de graduação em Pedagogia, nesta configuração do universo de quatro instituições com atividades desenvolvidas em Fortaleza-CE, duas não trabalham mais com este nível, foco da pesquisa, então optou-se em direcionar a pesquisa, as duas IES que ainda atuam em nível de graduação na área de Pedagogia, que permanecem no mercado privado de IES. Assim, estas foram observadas, sendo aplicados questionários ao seu corpo técnico, gestor, docentes e discentes, como forma de confrontar os dados analisados e observar a percepção do participantes deste grupo no questão avaliação docente. Após aplicação dos instrumentos e quando iniciada as análises dos elementos da pesquisa se constatou que o número de técnicos respondentes era reduzido em uma das IES e inexistente na outra, o que se tornaria um dado não relevante e de difícil avaliação e interpretação para o estudo.

3.1.1.1 Apresentação da IES “A”

A Instituição de Ensino Superior (IES) “A” iniciou as suas atividades com a graduação em 2004. Possui uma sede, um anexo e iniciou a construção de outro anexo que trabalhará também com outras graduações em Fortaleza-CE. Com a graduação em Pedagogia inicia as suas atividades no ano de 2005, tendo a sua primeira turma formada em 2008.2, já possui 5 turmas formadas e serão 49 alunos que colarão grau até o término deste ano de 2011. Atualmente possui 23 docentes em atividade, um número de 12 técnicos, e um coordenador responsável por toda atividade nos três turnos com o curso de Pedagogia. A IES “A” também investe em curso de especialização na área de Pedagogia.

3.1.1.2 Apresentação da IES “B”

A Instituição de Ensino Superior “B” em 2001 deu início as atividades da graduação. Em 2005 ofertou o curso de Pedagogia e sua primeira turma concluiu em 2009, tendo ao todo 11 turmas. Possui apenas uma sede em Fortaleza-Ce, e possui em seu corpo profissional, um gestor, 12 discentes em formação, 14 docentes, não possuindo nenhum técnico trabalhando para a graduação em Pedagogia. Em sua área de pós-graduação direcionada a educação possui mais 10 cursos de especialização.

3.2 Caracterização do instrumento

Para realizar a presente investigação, foram utilizados dois questionários. Um direcionado aos gestores, técnicos e docentes, e outro instrumento direcionado aos discentes.

Foram aplicados 94 (noventa e quatro) questionários, sendo 20 (vinte) de pré-teste. O restante foi dividido entre as duas IES.

Na IES “A” 20 (vinte) somando gestor e docente, 35 (trinta e cinco) para discentes, sendo 1 (um) questionário descartado, pois o aluno iniciava o curso e 4 (quatro) para técnicos, que foram descartados da pesquisa.

Na IES “B” foram aplicados 15 (quinze) questionários, sendo 7 (sete) para gestor e docente, e 8 (oito) discentes, não existindo técnicos não foram aplicados a estes.

3.2.1 Gestores, técnicos e docentes

O primeiro instrumento aplicado aos gestores, técnicos e docentes, possui 18 (dezoito) questionamentos, divididos em 2 (dois) itens. O primeiro item é intitulado como Caracterização do Respondente e possui 8 (oito) questões, sendo 3 (três) abertas e cinco fechadas. O segundo segmento recebe o nome de Caracterização da Avaliação Docente, possuindo dez questões, onde apenas uma é aberta.

A primeira caracterização possui questões que objetivam traçar um perfil dos gestores, técnicos e docentes respondentes quanto ao sexo, idade, tempo de trabalho em ensino superior, renda familiar, regime de trabalho e titulação.

A segunda caracterização possui questionamentos cujo objetivo é perceber a avaliação docente, tais questões abordam o tempo de docência na IES pesquisada, a realização da avaliação docente, o recebimento do *feedback*, o acompanhamento da coordenação/gestão no processo avaliativo, o investimento da IES no docente, a forma de realização desse investimento no profissional, a percepção da avaliação docente por parte do mesmo, assim, como seus fins. A última questão, de forma subjetiva, permitia ao respondente deixar um comentário acerca da avaliação docente realizada na IES em que trabalha.

3.2.2 Discentes

O instrumento aplicado ao discente possui 17 (dezessete) questionamentos, que também se divide em 2 (dois) momentos, intitulados, respectivamente, Caracterização do Respondente e Caracterização da Avaliação Docente.

O primeiro momento possui 7 (sete) questões fechadas que objetivavam traçar um perfil do discente respondente quanto ao sexo, idade, tempo de discência no ensino superior, renda familiar, regime de dedicação a faculdade e turnos de ocupações trabalhistas, acaso

tenha, neste apenas se retirou a questão relacionada a titulação acadêmica percebida no instrumento apresentado anteriormente.

O segundo momento possui 10 (dez) questionamentos objetivos, contudo, com o último item aberto. Tais questões abordam o tempo de discência na IES pesquisada, a realização da avaliação docente, o recebimento do *feedback*, o acompanhamento da coordenação (gestão) no processo avaliativo, o investimento da IES no docente, a forma de realização desse investimento no profissional, a percepção da avaliação docente por parte do mesmo e assim como seus fins. A última questão, de forma subjetiva, permitia ao respondente deixar um comentário a cerca da avaliação docente realizada na IES em que estuda.

3.2.3 Pré-teste

O pré-teste dos questionários foi aplicado com respondentes que não fizeram parte do grupo pesquisado. Tal procedimento está de acordo com a afirmação de Richardson (1999) de que o pré-teste deverá ser realizado com um número reduzido de elementos que possuem as mesmas características dos respondentes, sem que façam parte deles.

Desta forma, o pré-teste do questionário direcionado aos docentes, gestores e técnicos, foi aplicado a 10 (dez) docentes de um único departamento da FACED/UFC, durante a reunião departamental em meados de fevereiro de 2011.

Como o grupo pesquisado é composto também por professores que lideram grupos de pesquisa na UFC, foi solicitado que estes fizessem considerações sobre o instrumento. O questionário foi aplicado pela gestora do departamento, sendo devolvidos no mesmo dia dois destes, deixados a posterior na secretaria do mesmo quatro questionários e enviados por e-mail mais dois, outros dois professores optaram por não responder por motivos não explicitados à pesquisadora.

Este mesmo questionário também foi aplicado a alguns técnicos componentes das secretarias departamentais e coordenação. Participaram do pré-teste quatro funcionários administrativos lotados na coordenação de Pedagogia, e mais dois secretários departamentais, durante suas atividades cotidianas em meados de fevereiro e março, totalizando assim, seis técnicos participantes.

O questionário foi ligeiramente modificado de acordo com as poucas observações realizadas pela pesquisadora, opiniões dos professores e técnicos respondentes. Ressalta-se, neste momento, a quase unanimidade dos respondentes do pré-teste em identificar que as assertivas foram auto-explicativas, possuem clareza e aplicabilidade no ambiente educacional, como proposto pelo estudo. Nenhuma mudança precisou ser feita durante e após a aplicação do questionário.

Já o pré-teste do instrumento direcionado aos discentes, foi apresentado aos alunos da graduação que são voluntários do Grupo de Pesquisa em Avaliação e Gestão Educacional – GPAGE, em meados de fevereiro 2011, durante reunião do grupo.

O grupo era composto por 13 (treze) voluntários, dos quais 6 (seis) se prontificaram a analisar o questionário, pois já possuíam vivência em pesquisas na UFC, após algumas destas considerações o instrumento foi pouco modificado, apenas apresentando, em sua maioria, algumas correções quanto a parte estrutural para melhor compreensão.

3.3 Desenvolvimento e aplicação da pesquisa

A pesquisa iniciou-se com o desenvolvimento de um levantamento numérico das IES particulares que atuavam no mercado educacional de Fortaleza-CE, especificamente que tivessem em sua grade de oferta a graduação em Pedagogia. Levantamento este realizado através de pesquisa na internet, contato telefônico e visitas as IES para a confirmação da existência e atuação do curso. Após este levantamento, constatou-se que 6 (seis) IES ainda permaneciam no mercado e tinham o curso de graduação em Pedagogia, porém destas, após confirmação, verificou-se que apenas 2 (duas) ainda exerciam atividades com a referida graduação reconhecida pelos órgãos competentes e a sociedade.

O questionário elaborado em meados de agosto de 2010.2 após qualificação do projeto de dissertação foi re-analisado pelo orientador e um dos componentes da banca de qualificação deste estudo, professor este ligado diretamente a estruturas de orientação sobre a construção de instrumentos, após estas observações, o mesmo foi modificado para execução do pré-teste no início de fevereiro de 2011, com o retorno das atividades acadêmicas.

Para obter-se rapidez na coleta de informações, os 13 (treze) voluntários do GPAGE foram convidados em dezembro de 2010 de acordo com sua disponibilidade de

tempo para trabalharem no auxílio da aplicação dos questionários e coleta de dados. Em janeiro de 2011 foi realizada uma reunião geral, na ocasião 6 (seis) destes colocaram-se a disposição e foram orientados para aplicação destes questionários nas duas IES objetos da pesquisa. A pesquisadora dividiu os 6 (seis) integrantes em 4 (quatro) grupos, com seus respectivos líderes, nas quais as duplas se direcionaram as IES da pesquisa e os outros dois voluntários faziam contatos com as demais IES para certificação e possível inclusão no objeto da pesquisa.

Direcionamos cada grupo sobre as atividades a serem realizadas. Foi elaborado um relatório para preenchimento das observações de contatos e ocorrências vivenciadas durante a pesquisa. Após contato telefônico e primeira visita dos grupos as IES, a pesquisadora encaminhou por e-mail, uma carta sobre a pesquisa, apresentando a pesquisadora e os integrantes do grupo de pesquisa responsáveis pelas visitas para coleta de informações e aplicação dos instrumentos. O acompanhamento dos grupos foi constante através de reuniões, e-mails e telefonemas.

Quanto à pesquisa realizada na IES “A”, segundo o relatório de registro sobre o contato, aplicação e reuniões elaborado pelos voluntários GPAGE e acompanhado pela pesquisadora, as visitas a esta instituição aconteceram entre 17 de março e 7 de abril de 2011, entre conversas com a gestora e aplicação de questionários nos turnos diurno e noturno, horários em que o curso de Pedagogia é ministrado.

Quanto à pesquisa desenvolvida na IES “B”, segundo o relatório de registro sobre o contato e aplicação elaborado pelos voluntários GPAGE e acompanhado pela pesquisadora, a gestora desta IES optou em aplicar os questionários e entregá-los aos componentes do grupo no mesmo período, de março a abril de 2011.

3.4 Caracterização da análise dos dados

Cada pergunta do questionário, principalmente as relacionadas à caracterização da avaliação docente, foi pensada anteriormente estabelecendo-se uma ligação direta entre alguns autores e assuntos de interesse deste estudo. Desta forma, a caracterização do respondente apresenta um perfil de respondente e a caracterização da avaliação docente aplica diretamente conceitos estabelecidos por autores.

A análise dos dados primários foi realizada em *software* da Microsoft Office, planilha eletrônica Excel, assim, também para a formulação dos gráficos e tabelas de análise inicial da discussão dos resultados.

Verificando posteriormente a necessidade de um aprofundamento significativo por meio do instrumento estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) para conversão dos dados e qualidade para apresentação das tabelas e gráficos, assim como, possibilitar os cruzamentos de variáveis e correlações para a análise dos resultados do próximo capítulo.

Após estabelecimento das tabelas para estudo e análise destas, se explorou as colocações feitas pelos respondentes na última pergunta aberta que trata diretamente do tema central do estudo, assim, estas colocações foram divididas estabelecendo-se uma divisão de temas percebidos entre as discussões dos autores, portanto para as colocações dos discentes a divisão aconteceu observando a avaliação como: o instrumento que verifica; proporciona melhoramento; aplicação do instrumento; e o poder existente neste instrumento, já para os comentários dos docentes a explanação foi realizada de forma geral, pois poucos foram as colocações destes.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste momento serão apresentadas as IES pesquisadas com a especificação dos elementos da pesquisa dentro das caracterizações propostas no instrumento. Desta forma, os dados coletados para esta pesquisa serão expostos seguindo da análise e explanação dos mesmos, assim, será observado o confronto dos dados das duas IES pesquisadas, bem como dos elementos componentes do estudo.

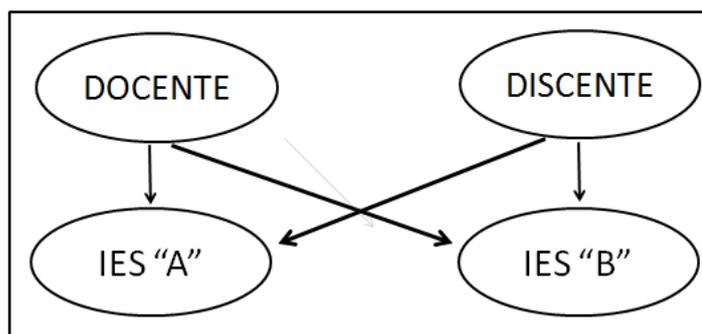
4.1 Discussão dos Resultados dos dados da IES “A” e “B”

O número de alunos da IES “A” com no mínimo 6 (seis) semestres concluídos e participantes da pesquisa apresentam-se num universo de 49 alunos, 69% (n= 35) destes foram respondentes da pesquisa.

Segundo a coordenadora do curso de Pedagogia da IES “B”, apenas o universo de 12 alunos são concludentes do curso, ou seja, lhes falta, no máximo, um ano para o termino de curso pesquisado, destes 67% (n= 8) responderam a pesquisa.

O número do universo de alunos concludentes do curso de Pedagogia de ambas as IES, se comparadas, “A” com 49 alunos e “B” com 12 alunos, para alguns pode parecer confuso, mas em meio a conversas informais com as gestoras destas, fica claro que a localização, o grupo social e o fator econômico, componente desta, influencia consideravelmente na procura pelo curso. Sendo o curso de Pedagogia e exercer da profissão não atrativo pelos diversos problemas enfrentados, desde sua baixa remuneração e suas limitações para a ascensão social, estigmatizando, assim, aqueles que o buscam.

Gráfico 1 - Estrutura de estudo



Fonte: Da autora.

O gráfico 1 apresenta a maneira pela qual será desenvolvida a análise do estudo apresentado, desta forma, as reflexões aconteceram tomando como início o docente, uma estrutura percebida como elemento chave para a percepção das IES sobre o trabalho do docente. Este será percebido no levantamento realizado para as duas IES, primeiramente numa apresentação da IES "A" seguida pela IES "B", concluindo com uma percepção que abordará estas duas IES de uma forma geral. Em seguida, tomaremos o segundo elemento, os discentes, observando os questionários aplicados a estes, assim, serão apresentados obedecendo a sequência da IES "A" e depois IES "B", finalizando com a explanação de uma análise geral deste. Com isso as duas categorias respondentes serão percebidas dentro do objetivo da pesquisa.

Os técnicos não foram consultados, pois, constatamos que em uma das IES, não haviam técnicos destinados ao curso pesquisado, sendo estes disponibilizados de outros cursos apenas momentaneamente para alguns processos, o que inviabiliza a sua percepção única sobre o curso de graduação em Pedagogia.

Os gestores de ambas as instituições foram englobadas como docentes por também desenvolverem esta função nas IES pesquisadas.

4.1.1 Caracterização dos respondentes

Este espaço propõe-se a traçar um breve perfil do universo participante da pesquisa, assim, para docentes e discentes: assuntos como sexo, faixa etária, tempo de estudo ou atuação na IES, faixa de renda familiar; apenas para os discentes: dedicação de estudos a

IES, se trabalha e número de turnos trabalhados e se esta é a primeira formação acadêmica; apenas para os docentes: regime de trabalho docente, número de turnos trabalhados, sua maior titulação, estes são assuntos que compõem este bloco, apresentado em 10 (dez) tabelas.

Tabela 1 – Respondente por sexo

Sexo	Docentes/IES				Total	%	Discentes/IES				Total	%
	A	%	B	%			A	%	B	%		
Masculino	9	45,00%	2	28,60%	11	40,74%	1	2,90%	1	12,50%	2	4,76%
Feminino	11	55,00%	5	71,40%	16	59,26%	33	97,10%	7	87,50%	40	95,24%
Total	20	100,00%	7	100,00%	27	100,00%	34	100,00%	8	100,00%	42	100,00%

Fonte: Da pesquisa.

Percebendo estes números para os docentes, pode-se verificar um percentual próximo quando analisada a IES “A”, pois 45,00% (n= 9) são do sexo masculino e 55,00% (n=11) são do sexo feminino. Porém observa-se que na IES “B”, o maior percentual concentra-se naqueles que possuem o sexo feminino 71,40% (n= 5) e com 28,60% (n= 2) aqueles de sexo masculino. Verificando-se de uma forma geral em ambas, 59,26% (n= 16) concentram o sexo masculino, contra 40,74% (n= 11) do sexo feminino. Diferença de 18,5% (n= 5) não apresentando, portanto nenhum ponto, neste quesito, que aponte qualquer tipo de preferência das IES, seja política, social ou de qualquer outra natureza, quanto ao critério referente ao sexo de seus docentes.

Quanto ao questionamento sobre o sexo, se feminino ou masculino, verificou-se um percentual alto dos discentes em conclusão do sexo feminino, em ambas as IES pesquisadas. Observando-se, estas duas IES, relacionado ao sexo feminino, têm-se na IES “A” o valor de 97,10% (n= 33), sendo apenas 2,90% (n= 1) do sexo masculino, já na IES “B” esta porcentagem está relacionada da seguinte forma, 87,50% (n= 7) dos respondentes são do sexo feminino e a apenas 12,50% (n= 1) é representante do sexo masculino. Desta forma, observando ambas IES, podemos afirmar que 4,76% (n= 2) são do sexo masculino, enquanto 95,24% (n= 40) pertencem ao sexo feminino.

Constatamos, assim, um percentual elevado de discentes em conclusão do sexo feminino, seria esse um indicativo da continuidade maciça da presença feminina no curso de Pedagogia? Talvez uma perspectiva ainda cheia de mitos quanto à procura por este curso ser envolto a paradigmas que tratam de uma perspectiva do cuidar, do baixo status social e das

diversas dificuldades. Nesta perspectiva Hypolito (1997) trata sobre esta questão e diz que com a perda da noção histórica desta construção da identidade docente, equivoca-se ao se pensar que o magistério sempre foi uma profissão feminina, marcada pela vocação.

Tabela 2 - Respondente por Faixa etária

Faixa etária	Docentes/IES				Total	%	Discentes/IES				Total	%
	A	%	B	%			A	%	B	%		
De 20 a 25 anos	0	0%	0	0%	0	0,00%	18	53%	6	75%	24	57,14%
De 26 a 30 anos	2	10%	1	14%	3	11,11%	10	29%	0	0%	10	23,81%
De 31 a 40 anos	9	45%	2	29%	11	40,74%	3	9%	1	13%	4	9,52%
Acima de 40 anos	9	45%	4	57%	13	48,15%	2	6%	1	13%	3	7,14%
Não respondeu	0	0%		0,00%	0	0,00%	1	3%	0	0,00%	1	2,38%
Total	20	100,00%	7	100,00%	27	100,00%	34	100,00%	8	100,00%	42	100,00%

Fonte: Da pesquisa.

Quanto aos docentes na IES “A”, apresentam-se no intervalo de 20 a 25 anos 0%, no intervalo de 26 a 30 anos 10% (n= 2), de 31 a 40 anos 45% (n= 9), acima de 40 anos, 45% (n=9) e 0% deixou de responder ao questionário. Na IES “B” também não existe nenhum docente no intervalo de 20 a 25, no intervalo de 26 a 30 anos tem-se 14% (n= 1), de 31 a 40 anos 29% (n= 2), acima de 40 anos 57% (n= 4), nesta instituição também nenhum docente deixou de responder o questionário.

Observando, no total das duas IES, que os professores respondentes possuem uma distribuição de idade mais concentrada acima de 40 anos 48,15% (n= 13), sendo seguido pelo intervalo entre 31 a 40 anos 40,74% (n= 11), existe um percentual muito baixo de professores pertencentes ao intervalo de 26 a 30 anos 11,11% (n= 3).

Para a IES “A”, relacionado aos discentes, os mesmo dividem-se nos intervalos: de 20 a 25 anos 53% (n= 18), no intervalo de 26 a 30 anos 29% (n= 10), de 31 a 40 anos 9% (n= 3), acima de 40 anos 6% (n= 2) e 3% (n=1) deixaram de responder o questionário. Tomando a IES “B” estes dividem-se nos intervalos: de 20 a 25 anos 75% (n= 6), no intervalo

de 26 a 30 anos 0%, de 31 a 40 anos 13% (n= 1), acima de 40 anos 13% (n= 1) e 0% deixou de responder o questionário.

Na questão referente à idade discente percebe-se que o grupo de ambas as IES possuem, em sua maioria, faixa entre 20 e 25 anos 57,14% (n= 24), seguido de um numero menor de 26 a 30 anos 23,81% (n= 10), com 31 anos ou mais 16,66% (n= 7) e 2,38% (n= 1) não informou.

Portanto, as estimativas de idade funcionam de maneira inversa, enquanto a maior parcela de discentes se encontra na idade inicial estabelecida socialmente para a formação da graduação, os discentes seguem esta ordem oposta, pois o maior percentual concentra-se no último intervalo de idade, fase estabelecida pela sociedade civil e acadêmica como a necessária para a execução do cargo, motivados pela crença da maturidade, experiência e titulação necessária a prática do ofício.

Para Shon (2000) e Perrenoud (2001), é com base na experiência que o docente estabelece seu conhecimento profissional, definido, assim, como, um conjugado de esquemas relacionados sobre o pensamento e a ação articulados por este, desta forma, esse processo produzirá as suas percepções e interpretações direcionando-as para uma tomada de decisões que lhe permitirá o enfrentamento.

Pimenta (1999) afirma que a identidade profissional é construída através dos significados que a própria sociedade confere à esta profissão, assim, exige-se uma constante revisão das tradições, a reafirmação de práticas, confronto sobre teorias e práticas vigentes, respeitando, ainda, o significado que cada docente se atribui enquanto profissional, e ainda, considerando as relações estabelecidas com este.

Com base nas discussões estabelecidas neste trabalho, Pimenta (1999) destaca três tipos de saberes que contribuem para a construção desta identidade: os saberes de experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Assim, de acordo com Perrenoud (2001, p. 20), “o profissional reflexivo deve, acima de tudo, ser capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência”.

Tabela 3 – Respondente por tempo de atuação ou de estudo na IES

Tempo na IES	Docentes/IES				Total	%	Discentes/IES				Total	%
	A	%	B	%			A	%	B	%		
1 ano	2	10,00%	0	0,00%	2	7,41%	0	0,00%	1	12,50%	1	2,38%
2 anos	5	25,00%	0	0,00%	5	18,52%	0	0,00%	2	25,00%	2	4,76%
3 anos	5	25,00%	1	14,30%	6	22,22%	34	100,00%	4	50,00%	38	90,48%
5 anos	3	15,00%	1	14,30%	4	14,81%	-	-	-	-	-	-
6 anos	4	20,00%	2	28,60%	6	22,22%	0	0,00%	1	12,50%	1	2,38%
9 anos	0	0,00%	2	28,60%	2	7,41%	-	-	-	-	-	-
10 anos	0	0,00%	1	14,30%	1	3,70%	-	-	-	-	-	-
16 anos	1	5,00%	0	0,00%	1	3,70%	-	-	-	-	-	-
Total	20	100,00%	7	100,00%	27	100,00%	34	100,00%	8	100,00%	42	100,00%

Fonte: Da pesquisa

Conforme apresentado na tabela 3, os docentes da IES “A” que atuam apenas a 1 ano são 10% (n= 2), com 2 anos 25% (n= 5), com 3 anos 25% (n= 5), com 5 anos 15% (n= 3), com 6 anos 20% (n= 4), com 9 anos e 10 anos 0%, e com 16 anos 5% (n= 1). Observando, os docentes da IES “B” os que atuam apenas a 1 e 2 anos são 0%, com 3 anos 14,30% (n= 1), com 5 anos 14,30% (n= 1), com 6 anos 28,60% (n= 2), com 9 anos 28,60 (n= 2) e 10 anos 14,30% (n= 1), e com 16 anos 0% .

Na tabela 3, podemos verificar que os docentes respondentes da pesquisa encontram-se em maior percentual concentrados em 3 anos e 6 anos com a soma no valor de 44,44% (n= 12), assim, com mais de 10 (dez) anos temos 6,14% (n= 2) e os demais 49,42% (n= 13) encontram-se distribuídos nos demais anos.

Os discentes respondentes da pesquisa da IES “A” afirmam ter 3 anos de estudos na mesma, desta forma, 100% (n= 34). Na IES “B”, os intervalos aparecem diferenciados, assim, com 1 ano temos o equivalente a 12,5% (n= 1), com 2 anos o percentual e de 25% (n= 2), com 3 anos esse valor fica em 50% (n= 4) e com 6 anos 12,5% (n= 1).

O curso de Pedagogia é composto por 8 (oito) semestres regulares, ou seja 4 (quatro) anos, então, esta questão sobre o tempo que estuda na IES serviu como norteador para confirmar o período dos discentes componentes da amostra pertencente a pesquisa, desta forma um dos respondentes teve o seu questionário fora da pesquisa, por estar na IES “B” a menos de um ano.

Tabela 4 – Respondente por faixa de renda familiar mensal

Faixa de renda	Docentes/IES				Total	%	Discentes/IES				Total	%
	A	%	B	%			A	%	B	%		
Até R\$ 1000,00	1	5%	0	0%	1	3,70%	4	12%	0	0%	4	9,52%
De R\$ 1000,10 a R\$ 3000,00	1	5%	1	14%	2	7,41%	21	62%	5	63%	26	61,90%
De R\$ 3000,10 a R\$ 5000,00	6	30%	2	29%	8	29,63%	3	9%	2	25%	5	11,90%
De R\$ 5000,10 a R\$ 10000,00	6	30%	3	43%	9	33,33%	1	3%	1	13%	2	4,76%
Acima de R\$ 10000,00	3	15%	1	14%	4	14,81%	0	0%	0	0%	0	0,00%
Não respondeu	3	15%	0	0%	3	11,11%	5	15%	0	0%	5	11,90%
Total	20	100,00%	7	100,00%	27	100,00%	34	100,00%	8	100,00%	42	100,00%

Fonte: Da pesquisa.

Referente à renda familiar dos respondentes docentes, da IES “A”, afirmam que possuem renda familiar mensal de até R\$ 1.000,00 o percentual de 5% (n= 1), os que recebem entre R\$ 1.000,10 a 3.000,00 são 5% (n= 1), entre 3.000,00 a 5000,00 são 30% (n= 6), entre R\$ 5.000,10 a 10.000,00 são 30% (n= 6), acima de 10.000,00 são 15% (n= 3), 15% (n= 3) não responderam esta questão. Na IES “B”, possuem até R\$ 1.000,00 o percentual de 0%, os que recebem entre R\$ 1.000,10 a 3.000,00 são 14% (n= 1), entre 3.000,00 a 5000,00 são 29% (n= 2), entre R\$ 5.000,10 a 10.000,00 são 43% (n= 3), acima de 10.000,00 são 14% (n= 1), nenhum docente deixou de responder esta questão. Observando de uma forma geral, pode-se apontar que esta renda varia entre os intervalos R\$ 3.000,10 a R\$10.000,00, de 62,96% (n= 17) o que apresenta uma realidade confortável relacionada a renda local, assim, apresentada informalmente pelos mesmos.

Respectivo à renda familiar dos respondentes discentes, da IES “A”, afirmam que possuem renda familiar mensal de até R\$ 1.000,00 o percentual de 12% (n= 4), os que recebem entre R\$ 1.000,10 a 3.000,00 são 21% (n= 62), entre 3.000,10 a 5000,00 são 9% (n= 3), entre R\$ 5.000,10 a 10.000,00 são 3% (n= 1), acima de 10.000,10 são 0%, 15% (n= 5) não responderam esta questão. Na IES “B”, possuem até R\$ 1.000,00 o percentual de 0%, os que

recebem entre R\$ 1.000,10 a 3.000,00 são 63% (n= 5), entre 3.000,10 a 5000,00 são 25% (n= 2), entre R\$ 5.000,10 a 10.000,00 são 13% (n= 1), acima de 10.000,00 são 0%, nenhum discente deixou de responder esta questão. Desta forma a concentração dos discentes, enquanto renda familiar mensal fica no intervalo entre R\$1.000,10 a 3.000,00, de 63% (n= 26).

Tabela 5 – Respondente por estudo somente nessa IES

Estuda somente nessa IES (discente)	IES				Total	%
	A	%	B	%		
Sim	33	97,10%	6	75,00%	39	92,86%
Não	1	2,90%	2	25,00%	3	7,14%
Total	34	100,00%	8	100,00%	42	100,00%

Fonte: Da pesquisa.

Quanto ao questionamento referente à dedicação do aluno a uma única instituição de formação acadêmica, para a IES “A” os respondentes afirmaram que sim, apenas estudam nesta instituição em 97,19% (n= 33), enquanto que 2,90% (n= 1) informam estudar também em outra. Na IES “B”, 75% (n= 6) dos respondentes afirmam estudar apenas nesta instituição e os outros 25% (n= 2), estudam em alguma outra instituição em paralelo a pesquisada. Desta forma, apenas 7,14% (n= 3) indicam estudar também em outra IES, assim, 92,86% (n= 39) estudam apenas nesta instituição, indicando assim que o público discente pesquisado encontrasse em dedicação a apenas uma instituição formadora.

Tabela 6 – Respondente por possui apenas esta formação acadêmica

Possui apenas esta formação acadêmica (discente)	IES				Total	%
	A	%	B	%		
Sim	30	88,20%	7	87,50%	37	88,10%
Não	4	11,80%	1	12,50%	5	11,90%
Total	34	100,00%	8	100,00%	42	100,00%

Fonte: Da pesquisa.

Sobre a formação acadêmica dos discentes, na IES “A”, aqueles que afirmam possuir apenas esta formação são 88,20% (n= 30) e possui alguma outra concluída são 11,80% (n= 4), na IES “B” 87,50% possuem apenas esta formação e 12,5% (n= 1) possuem

outra. Analisando as IES, a soma dos que possuem outra formação resulta em 11,90% (n= 5), mínimo se pensarmos em 88,10% (n= 37) que possuem apenas este. Destes, dois alunos da IES “A” preencheram o campo aberto nesta questão com a indicação da outra formação, um expõe ter concluído o bacharelado em música sacra, mas não informa a instituição e o outro indica a sua conclusão no curso de letras – francês na UFC.

Tabela 7 – Respondente por trabalho em algum turno

Trabalha em algum turno (discente)	IES				Total	%
	A	%	B	%		
Um	9	26,50%	3	37,50%	12	28,57%
Dois	16	47,10%	4	50,00%	20	47,62%
Não Trabalha	9	26,50%	1	12,50%	10	23,81%
Total	34	100,00%	8	100,00%	42	100,00%

Fonte: Da pesquisa

Observado os turnos trabalhados, os discentes indicam na IES “A” que trabalham em um turno 26,50% (n= 9), em dois 47,1% (n=16) e os que não trabalham 26,5% (n= 9). Na IES “B” um 37,5% (n= 3), dois 50% (n= 4) e que não trabalha 12,5% (n= 1). Analisando os dados expostos, pode ser observado que os alunos que trabalham nos dois turnos são a maioria 47,62% (n= 20), assim conciliam trabalho e estudo.

Tabela 8 - Respondente por regime de trabalho na IES

Regime de trabalho (docente)	IES				Total	%
	A	%	B	%		
40h DE	0	0,00%	1	14,30%	1	3,70%
40h	9	45,00%	3	42,90%	12	44,44%
20h	10	50,00%	3	42,90%	13	48,15%
Não respondeu	1	5,00%	0	0,00%	1	3,70%
Total	20	100,00%	7	100,00%	27	100,00%

Fonte: Da pesquisa.

Com relação ao regime de trabalho exercido pelos docentes das IES pesquisadas, na IES “A”, 45% (n= 9) afirmam trabalhar 40h sem dedicação exclusiva, 50% (n= 10) trabalham 20h e 5% (n= 1) não responderam a questão. Na IES “B” 14,3% (n= 1) 40h com dedicação exclusiva, 42,9% (n= 3) com 40h sem dedicação exclusiva, 42,9% (n= 3) com 20h. Percebe-se que existe uma grande aproximação percentual da carga horária de 20h 48,15%

(n= 13) e 40h 44,15% (n= 12), sendo diferenciadas apenas por 4% (n= 1) que trabalha às 20h, assim, em ambas as IES se observa uma divisão próxima quanto a carga horária.

Tabela 9 – Respondente por quantidade de turnos trabalhados na IES

Quantidade de turnos (docente)	IES				Total	%
	A	%	B	%		
Um	11	55,00%	3	42,90%	14	51,85%
Dois	7	35,00%	3	42,90%	10	37,04%
Três	2	10,00%	1	14,30%	3	11,11%
Total	20	100,00%	7	100,00%	27	100,00%

Fonte: Da pesquisa.

Considerando os dados da Tabela 9, quanto à quantidade de turnos trabalhados pelo docente na IES “A”, 55% (n= 11) informa que trabalha apenas um turno, 35% (n= 7) afirmam trabalhar dois turnos e 10% (n= 2) apresenta como trabalhando em três turnos. Na IES “B”, estes números se apresentam da seguinte forma, 42,90% (n= 3) com um turno de trabalho, 42,90% (n= 3) sendo dois turnos e 14,30% (n= 1) com três turnos de jornada. No geral, percebendo as duas IES, 51,85% (n= 14), trabalham apenas em 1 turno na IES que leciona e compõe a pesquisa.

Tabela 10 – Respondente por maior titulação

Maior titulação (docente)	IES				Total	%
	A	%	B	%		
Especialista	7	35,00%	0	0,00%	7	25,93%
Mestre	11	55,00%	5	71,40%	16	59,26%
Doutor	2	10,00%	2	28,60%	4	14,81%
Total	20	100,00%	7	100,00%	27	100,00%

Fonte: Da pesquisa.

Quanto ao quesito maior titulação docente, os dados colhidos em ambas IES, assim, é apresentada na IES “A” 35% (n= 7) que afirmam ter especialização, enquanto 55% (n= 11) indicam a titulação como de mestre e apenas 10% (n= 2) dos entrevistados afirma ter doutorado. Observando a IES “B” não existem especialistas em seu corpo docente componente da pesquisa, 71,40% (n= 5) é composto por mestres e 28,60% (n= 2) por doutorados.

No apanhado geral, percebe-se que a maior percentagem ainda se concentra na titulação de mestre, com 59,26% (n= 16), seguida por especialistas em 25,93% (n= 7) e 14,81% (n= 4) são doutores.

4.1.2 Caracterização da avaliação docente

Tabela 11 - Respondente por percepção da avaliação docente na IES

Percepção da avaliação docente na IES	Docentes/IES				Total	%	Discentes/IES				Total	%
	A	%	B	%			A	%	B	%		
Somente pelos alunos	4	20,00%	1	14,30%	5	18,52%	11	32,40%	2	25,00%	13	30,95%
Somente pelos coordenadores	16	80,00%	6	85,70%	22	81,48%	3	8,80%	0	0,00%	3	7,14%
Pelos alunos e pelos coordenadores	-	-	-	-	-	-	18	52,90%	6	75,00%	24	57,14%
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	2	5,90%	0	0,00%	2	4,76%
Total	20	100,00%	7	100,00%	27	100,00%	34	100,00%	8	100,00%	42	100,00%

Fonte: Da pesquisa.

Quando questionados sobre quem realiza a avaliação docente, os docentes respondentes da IES “A” afirmam num percentual de 20% (n= 4) que esta avaliação é realizada somente pelo aluno, 80% (n= 16) somente pelos coordenadores, nenhum docente respondeu o item pelos alunos e coordenadores, e nem o item não é realizada pela instituição. Na IES “B”, os docentes afirmam num percentual de 14,30% (n= 1) que esta avaliação é realizada somente pelo aluno, 85,70% (n= 6) somente pelos coordenadores, nenhum docente respondeu o item pelos alunos e coordenadores, e nem o item não é realizada pela instituição, observa-se que 81,48% (n= 22), percebem o envolvimento do coordenador com a avaliação docente e em menor percentual de 18,52% (n= 5) observam apenas o envolvimento do aluno como agente avaliador do docente, desta forma percebem estes dois participantes de forma separada.

Segundo os discentes, na IES “A”, em percentual de 32,40% (n= 11) estes afirmam que somente os alunos avaliam os docentes, 8,8% (n= 3) percebem que somente o coordenador avalia, 52,90% (n= 18) observam estar presentes neste processo o aluno e o coordenados e 5,90% (n= 2) não responderam. Na IES “B”, os discentes informam que 25%

(n= 2) ser realizada somente pelos alunos e 75% (n= 6) observam estar presentes neste processo o aluno e o coordenados.

Desta forma, pode-se inferir que os professores observam apenas o coordenador como agente avaliador, em 81,48% (n= 22), por terem estes o convívio sobre questões relacionadas à própria avaliação diretamente com este elemento. Os alunos por sua vez também se observam como elementos pertencentes a este contexto, em 57,14% (n= 24) com a escolha pelo item pelos alunos e pelos coordenadores e 30,95% (n= 13) pelo item somente pelos alunos. Observando, assim, que 81,48% (n= 22) dos docentes acreditam ser realizada somente pelos coordenadores e os discentes em 57,14% (n= 24), que, percebem que os alunos também estão envolvidos juntamente com os coordenadores neste processo de avaliação docente.

Existem restrições à avaliação feita pelo aluno, acreditando que, devido a uma possível imaturidade psicológica, o seu julgamento pode não ser consistente, podendo mesmo, ser influenciado pela popularidade do professor. Afirmam isso com base na observação de que geralmente os professores mais humanos, amigos ou bem-humorados são os mais bem avaliados.

Neste sentido, concordamos com Zabala (1998), quando diz que a avaliação feita pelo aluno, embora válida e confiável, representa apenas um dado a mais para a avaliação total de eficiência do professor, sendo necessário o estabelecimento de outros procedimentos, que considerem o seu desempenho em todas as suas atividades e que envolvam a sua participação.

Desta forma o coordenador também se torna co-responsável por todo esse processo de avaliação, sendo observado que o seu principal papel atual é preocupar-se com o docente amparando-o sobre o melhoramento de sua prática e desta forma proporcionar a qualidade no ensino-aprendizagem. Pensando numa participação maior da coordenação, Vasconcelos (1998, p.151) afirma: “seria muito positivo que o professor pudesse sentir a coordenação pedagógica como autêntica aliada nesta tentativa de alterar sua pratica e não como elemento de controle e fiscalização”.

Tabela 12 - Respondente por *feedback* da instituição em relação a avaliação docente

Feedback da instituição em relação a avaliação docente	Docentes/IES				Total	%	Discentes/IES				Total	%
	A	%	B	%			A	%	B	%		
Sim	12	60,00%	6	85,70%	18	66,67%	25	73,53%	6	75,00%	31	73,81%
Às vezes	8	40,00%	1	14,30%	9	33,33%	7	20,59%	1	12,50%	8	19,05%
Nunca	-	-	-	-	-	-	1	2,94%	0	0,00%	1	2,38%
Não Respondeu	-	-	-	-	-	-	1	2,94%	1	12,50%	2	4,76%
Total	20	100,00%	7	100,00%	27	100,00%	34	100,00%	8	100,00%	42	100,00%

Fonte: Da pesquisa.

Observando a questão que trata sobre a percepção do docente sobre o recebimento de *feedback* da avaliação, na IES “A”, 60% (n= 12) afirmam que recebem este retorno, 40% (n= 8) declaram que às vezes, nenhum deste optou pelo item nunca ou não respondeu este questionamento. Quanto a IES “B”, 87,70% (n= 6) asseguram que recebem este retorno indicando o item sim, 14,30% (n= 1) alegam que às vezes, não houve marcação no item nunca ou não respondeu este questionamento. Pode-se afirmar que 66,67% (n= 18) dos docentes percebem o *feedback* e os outros 33,33% (n= 9) afirmam recebê-lo as vezes, indicador importante de que o este processo está acontecendo.

Verificando juntamente aos discentes esta mesma questão, na IES “A”, 73,53% (n= 25) asseguram que percebem este retorno aos docentes, 20,59% (n= 7) declaram que às vezes, 2,94% (n=1) declaram que nunca acontece e 2,94% (n=1) não respondeu este questionamento. Na IES “B”, 75% (n= 6) entendem este retorno aos docentes, 12,50% (n= 1) expõe que às vezes, 0% não marcou o item nunca e 12,50% (n= 2) não responderam este questionamento.

Pode-se deduzir que em sua maioria 66,67% (n= 18) dos docentes e 73,81% (n = 31) dos discentes respondentes percebe que este *feedback* acontece. Em ambos os casos de docentes e discentes nas IES pesquisadas afirmam perceber o *feedback*.

Podemos acrescentar que Freire (1999, p.22) traz as suas contribuições sobre o *feedback* quando afirma que: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.”

Tabela 13 - Respondente por acompanhamento do processo de avaliação docente pelo coordenador

Acompanhamento do processo de avaliação docente pelo coordenador	Docentes/IES				Discentes/IES							
	A		B		Total	%	A		B		Total	%
	A	%	B	%			A	%	B	%		
Sim	14	70,00%	7	100,00%	21	77,78%	30	88,20%	8	100,00%	38	90,48%
Às vezes	5	25,00%	0	0,00%	5	18,52%	3	8,80%	0	0,00%	3	7,14%
Nunca	1	5,00%	0	0,00%	1	3,70%	-	-	-	-	-	-
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	1	2,90%	0	0,00%	1	2,38%
Total	20	100,00%	7	100,00%	27	100,00%	34	100,00%	8	100,00%	42	100,00%

Fonte: Da pesquisa.

Quanto ao acompanhamento do coordenador do curso sobre este processo de avaliação docente, na IES “A”, os docentes respondem que sim em um percentual de 70% (n= 14), às vezes com 25% (n= 5) e nunca com 5% (n= 1). Na IES “B”, com o percentual de 100% (n= 7), todos afirmam serem acompanhados pelo coordenador de seu curso. Resulta que em 77,78% (n= 21) dos respondentes observa este compromisso do coordenador quanto à avaliação docente.

Relacionado aos discentes, observa-se em suas respostas, na IES “A”, 88,20% (n= 30) responderam sim a este questionamento, 8,8% (n= 3) que às vezes e 2,90% (n= 1) não respondeu, desta forma, ninguém assinalou item nunca. Na IES “B”, 100% (n= 38) responderam sim a este questionamento.

Assim, num apanhado geral, observa-se que em percentual de 77,78% (n= 21) dos docentes e 90,84% dos discentes observam o coordenador envolvido neste processo de avaliação docente.

Cabe ao coordenador gerenciar situações que envolvem professores e alunos, “Essa necessidades do outro, para dar significado a si e as coisas, é o que torna o homem um ser social” (VIEIRA, 2002, p. 88).

O coordenador pedagógico tem em suas mãos, dois grandes trunfos: a formação continuada e a avaliação, ambos têm uma dimensão incalculável no quesito acompanhamento da gestão de sala de aula. Se o coordenador estiver realmente envolvido com a relação da gestão de sala e tiver uma proximidade com seus docentes, ele conseguirá se valer da avaliação de vários quesitos necessários a esta gestão, conseguirá fazer um levantamento

seguro das necessidades dos professores e, conseqüentemente, terá segurança em estabelecer prioridades de grupo ou individuais, elaborando uma formação continuada eficaz que refletirá diretamente nos resultados de seus alunos. Desta maneira, saberá como direcionar e se envolver nos planejamentos e na escolha de materiais, se transformando num sujeito “desejado” e não “tolerável”.

Zabala (1998) afirma que a organização da gestão vão incidindo de maneira sutil, mas profunda, no pensamento e nos valores dos discentes.

Vieira (2002) apresenta o coordenador pedagógico como aquele que tem como função de garantir um processo de ensino e aprendizagem saudável e de sucesso para os alunos do curso em que atua.

Podemos desta forma inferir que o acompanhamento da avaliação pelo coordenador apresenta para ele dados e indícios para propor mudança em tudo o que considerar necessário ao melhoramento docente para uma lógica sobre todos os processos que englobam a qualidade da IES e de seus componentes.

Tabela 14 - Respondente por trabalho do coordenador para melhoramento docente

Trabalho do coordenador para melhoramento docente	Docentes/IES				Total	%	Discentes/IES				Total	%
	A	%	B	%			A	%	B	%		
Sim somente se solicitado pela instituição	4	20,00%	1	14,30%	5	18,52%	11	32,40%	0	0,00%	11	26,19%
Sim somente se solicitado pelos professores	2	10,00%	1	14,30%	3	11,11%	2	5,90%	0	0,00%	2	4,76%
Sim por iniciativa própria	12	60,00%	5	71,40%	17	62,96%	18	52,90%	8	100,00%	26	61,90%
Não se envolve	1	5,00%	0	0,00%	1	3,70%	-	-	-	-	-	-
Não respondeu	1	5,00%	0	0,00%	1	3,70%	3	8,80%	0	0,00%	3	7,14%
Total	20	100,00%	7	100,00%	27	100,00%	34	100,00%	8	100,00%	42	100,00%

Fonte: Da pesquisa.

O questionamento que trata sobre o trabalho do gestor para o melhoramento docente, no olhar docente, a IES “A” apresenta 20% (n= 4) que informam existir somente se solicitado pela instituição, 10% (n= 2) se solicitado pelo professor, 60% (n= 12) por iniciativa própria do gestor, 6% (n=2), 5% (n= 1) não vê envolvimento do gestor e 5% (n= 1) não

informou. Na IES “B”, 14,30% (n= 1) que informam existir somente se solicitado pela instituição, 14,30% (n= 3) se solicitado pelo professor, 71,40% (n= 5) por iniciativa própria do gestor, nenhum respondente não marcou o item em que não vê envolvimento do gestor ou não informou.

Analisando os dados obtidos pelos discentes, na IES “A”, obtêm um percentual de 32,40% (n= 11) que confirmam existir simplesmente se solicitado pela instituição, 5,90% (n= 2) se requerido pelo professor, 52,90% (n= 18) por ação própria do gestor, 0% não vê envolvimento do gestor e 8,80% (n= 3) não informou. Na IES “B”, 100% (n= 8) observam que o coordenador trabalha para o melhoramento por iniciativa própria.

De forma geral, observa-se que, o percentual de 62,96% (n= 17) dos docentes e 61,90% (n= 26) dos discentes observa o trabalho do coordenador para o melhoramento docente como iniciativa própria, assim, desvinculado de incentivos ou programas da própria IES.

Tabela 15 - Respondente por Investimento no docente

Investimento no docente	Docentes/IES				Total	%	Discentes/IES				Total	%
	A	%	B	%			A	%	B	%		
Sim	4	20,00%	4	57,10%	8	29,63%	27	79,41%	7	87,50%	34	80,95%
Às vezes	14	70,00%	2	28,60%	16	59,26%	6	17,65%	1	12,50%	7	16,67%
Nunca	2	10,00%	1	14,30%	3	11,11%	1	2,94%	-	-	1	2,38%
Total	20	100,00%	7	100,00%	27	100,00%	34	100,00%	8	100,00%	42	100,00%

Fonte: Da pesquisa.

Indagados sobre o investimento da instituição no docente, na IES “A”, os docentes respondentes afirmam em 20% (n= 4) que sim, percebem este investimento, 70% (n= 14) informam que as vezes este investimento acontece, 10% (n= 2) acreditam que não aconteça nunca. Na IES “B”, 57,10% (n= 4) percebem este investimento, 28,60% (n= 2) informam que as vezes este investimento acontece, 14,30% (n= 1) marcou a opção nunca.

Referindo-nos aos discentes da IES “A”, 79,41% (n= 27) percebem este investimento, 17,65% (n= 6) informam que as vezes este investimento acontece, 2,94% (n= 1) optou por acreditar que a opção nunca era a mais viável. Na IES “B” 87,50% (n= 7) percebem este investimento no docente, 12,50% (n= 1) informam que as vezes este investimento acontece, nenhum dos respondentes marcou a opção nunca.

Verificando em ambas as IES, existe um percentual 59,26% (n= 16) dos docentes que percebem que existe as vezes o investimento da IES nos docentes, já para os discentes o percentual é de 80,95% (n= 34) que acreditam que este investimento acontece, assim percebe-se que esta análise nos remete a percepções próximas, mas não únicas, de ambas as categorias respondentes.

Tabela 16 - Respondente por preocupação da avaliação institucional com o docente

Preocupação com o docente pela avaliação institucional	Docentes/IES				Total	%	Discentes/IES				Total	%
	A	%	B	%			A	%	B	%		
Não existe preocupação com o docente	2	10,00%	0	0,00%	2	7,41%	-	-	-	-	-	-
Alguns itens contemplam a ação do docente	12	60,00%	3	42,90%	15	55,56%	14	41,20%	2	25,00%	16	38,10%
Esta avaliação tem importante papel sobre a formação docente	5	25,00%	4	57,10%	9	33,33%	19	55,90%	6	75,00%	25	59,52%
Não respondeu	1	5,00%	0	0,00%	1	3,70%	1	2,90%	0	0,00%	1	2,38%
Total	20	100,00%	7	100,00%	27	100,00%	34	100,00%	8	100,00%	42	100,00%

Fonte: Da pesquisa.

Questionados sobre a percepção com a preocupação no docente da avaliação institucional, os docentes da IES A informam com o percentual de 10% (n= 2) que não existe preocupação com o docente, com 60% (n= 12) que alguns itens contemplam a ação docente, com 25% (n= 5) esta avaliação tem importante papel sobre a formação docente, 5% (n= 1) optou por não responder. Na IES B, nenhum respondente indicou não existe preocupação com o docente, 42,90% (n= 3) alguns itens contemplam a ação docente, com 57% (n= 4) esta avaliação tem importante papel sobre a formação docente, ninguém deixou de responder esta questão.

Segundo os discentes da IES “A”, nenhum pesquisado indicou que não existe preocupação com o docente, 41,20% (n= 14) alguns itens contemplam a ação docente, com 55,90% (n= 19) esta avaliação tem importante papel sobre a formação docente, 2,90% (n= 1) optou por não responde. Na IES “B”, também nenhum pesquisado indicou que não existe

preocupação com o docente, 25% (n= 2) alguns itens contemplam a ação docente, com 75% (n= 6) esta avaliação tem importante papel sobre a formação docente, ninguém deixou de responder.

Tabela 17 - Respondente por tipo de investimento da IES no docente

Tipo de investimento da IES no docente	Docentes				Total	%	Discentes				Total	%
	A	%	B	%			A	%	B	%		
Incentivo financeiro para cursos e títulos	3	15,00%	2	28,60%	5	18,52%	9	26,50%	6	75,00%	15	35,71%
Cobrança de títulos e cursos sem incentivo	4	20,00%	0	0,00%	4	14,81%	1	2,90%	0	0,00%	1	2,38%
Proporciona curso de aperfeiçoamento - Especialização de acordo com as necessidades percebidas	3	15,00%	0	0,00%	3	11,11%	17	50,00%	2	25,00%	19	45,24%
A instituição não investe no docente	4	20,00%	1	14,30%	5	18,52%	1	2,90%	0	0,00%	1	2,38%
A instituição não investe financeiramente, mas disponibiliza tempo para o docente se formar	5	25,00%	4	57,10%	9	33,33%	2	5,90%	0	0,00%	2	4,76%
Não respondeu	1	5,00%	0	0,00%	1	3,70%	4	11,80%	0	0,00%	4	9,52%
Total	20	100,00%	7	100,00%	27	100,00%	34	100,00%	8	100,00%	42	100,00%

Fonte: Da pesquisa.

Quanto ao investimento da instituição em seu profissional docente, na IES “A”, 15% (n= 3) dos docentes indicam haver incentivo financeiro a cursos e títulos, 20% (n= 4) afirmam acontecer cobranças de títulos e cursos sem incentivo, 15% (n= 3) dizem que se proporciona curso de aperfeiçoamento/especialização de acordo com as necessidades percebidas, 20% (n= 4) que a instituição não investe no docente, há ainda 25% (n= 5) que informam que a instituição não investe financeiramente, mas disponibiliza tempo para que o docente possa se formar e 5% (n= 1) optaram por não responder. Na IES “B”, 28,60% (n= 2) indicam haver incentivo financeiro a cursos e títulos, 0% afirmam acontecer cobranças de

títulos e cursos sem incentivo, 0% dizem que se proporciona curso de aperfeiçoamento/especialização de acordo com as necessidades percebidas, 14,30% (n= 1) que a instituição não investe no docente, há ainda 57,10% (n= 4) que informam que a instituição não investe financeiramente, mas disponibiliza tempo para que o docente possa se formar e ninguém deixou de responder a questão.

Relacionado aos discentes da IES A, 26,50% (n= 9) dos docentes indicam haver incentivo financeiro a cursos e títulos, 2,9% (n= 1) afirmam acontecer cobranças de títulos e cursos sem incentivo, 50% (n= 17) dizem que se proporciona curso de aperfeiçoamento/especialização de acordo com as necessidades percebidas, 2,9% (n= 1) que a instituição não investe no docente, há ainda 5,9% (n= 2) que informam que a instituição não investe financeiramente, mas disponibiliza tempo para que o docente possa se formar e 11,80% (n= 4) optaram por não responder. Na IES “B”, 75% (n= 6) dos docentes indicam haver incentivo financeiro a cursos e títulos, 25% (n= 2) dizem que se proporciona curso de aperfeiçoamento/especialização de acordo com as necessidades percebidas e os demais itens não foram marcados.

Percebendo as duas IES, pode-se afirmar que os docentes 33,33% (n= 9) indicam que a instituição não investe financeiramente, mas disponibiliza tempo para que o docente se forme continuamente. Os discentes apresentam em sua maioria 45,24% no item que indica que a IES proporciona curso de aperfeiçoamento/especialização de acordo com as necessidades percebidas.

Tabela 18 - Respondente por realização da avaliação docente

Realização da avaliação docente	Docentes				Total	%	Discentes				Total	%
	A	%	B	%			A	%	B	%		
Atividade séria, com fins claros	12	60,00%	6	85,70%	18	66,67%	30	88,20%	8	100,00%	38	90,48%
Atividade apenas burocrática	8	40,00%	1	14,30%	9	33,33%	1	2,90%	0	0,00%	1	2,38%
Atividade sem interesse para a docência	-	-	-	-	-	-	1	2,90%	0	0,00%	1	2,38%
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	2	5,90%	0	0,00%	2	4,76%
Total	20	100,00%	7	100,00%	27	100,00%	34	100,00%	8	100,00%	42	100,00%

Fonte: Da pesquisa.

Sobre a percepção dos docentes da IES “A” sobre as atividades relacionadas à realização da avaliação docente, 60% (n= 12) observa como uma atividade séria, com fins claros e 40% (n= 8) como atividade apenas burocrática. Na IES “B”, 85% (n= 6) como atividade séria, com fins claros e 14,30% (n= 1) como atividade apenas burocrática.

Para os discentes da IES “A”, 88,20% (n= 30) observam como uma atividade séria, com fins claros, 2,90% (n= 1) como uma atividade apenas burocrática, 2,9% (n= 1) uma atividade sem interesse para a docência e 5,90% (n= 2) optaram por não responder. Na IES “B”, 100% (n= 8) observam como uma atividade séria, com fins claros.

Se observadas ambas as IES tanto, docentes 66,67% (n= 30) como discentes 90,48% (n= 38), afirmam ser esta uma atividade séria, com fins claros.

Tabela 19 - Respondente por fins buscados na avaliação docente da IES

Fins buscados na avaliação docente da IES	Docentes				Total	%	Discentes				Total	%
	A	%	B	%			A	%	B	%		
Para prestação de contas	5	25,00%	1	14,30%	6	22,22%	1	2,90%	0	0,00%	1	2,38%
Para marketing	2	10,00%	1	14,30%	2	7,41%	-	-	-	-	-	-
Para melhorar seus profissionais	13	65,00%	5	71,40%	19	70,37%	31	91,10%	8	100,00%	39	90,48%
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	2	5,90%	0	-	2	4,76%
Total	20	100,00%	7	100,00%	27	100,00%	34	100,00%	8	100,00%	42	100,00%

Fonte: Da pesquisa.

Observando o que foi indicado quanto ao questionamento sobre o fim buscado na avaliação docente da IES, os docentes da IES “A”, indicam em 25% (n= 5) serve para prestar contas, 10% (n= 2) apenas para marketing, 50% (n= 10) indicam que para a melhoria da prática docente, 10% (n= 2) para melhora de seus profissionais, nenhum destes optou por não responder. Na IES “B”, pode-se perceber que 14,30% (n= 1) indicam que os fins resultam apenas na prestação de contas, 14,30% (n= 1) optou pelo item que indica apenas para marketing, 71,40% (n= 5) afirmam que para melhorar a prática dos profissionais.

Quanto aos discentes da IES “A”, estes afirmam que os fins são para prestar contas com 2,90% (n= 1) e para melhoria de seus profissionais com 91,10% (n= 31) e 100% dos discentes da IES “B” acreditam que para a melhoria do seu profissional docente.

Desta forma docentes 70,37% (n=19) e os discentes 100% (n= 8) acreditam que o principal fim buscado pelas IES tratam sobre a melhoria da prática docente.

Torna-se fundamental o compromisso das IES de cumprir alguns objetivos essenciais, como a consolidação de seu papel social, a busca constante da qualidade do ensino desenvolvido, a qualidade do corpo docente e da gestão, e a disponibilidade de uma infraestrutura ajustada às necessidades dos cursos e dos discentes (GATTI, 2000).

A última questão componente do instrumento consiste em um item aberto, indicado e reservado para comentários acerca da avaliação docente realizada na IES, assim, alguns respondentes fizeram algumas colocações, que foram transcritas para este trabalho.

Quanto aos comentários dos discentes da IES “A” e “B” suas considerações refletem os mais diversos aspectos que estão envolvidos nesta avaliação como a qualidade que torna-se reflexo deste instrumento, sobre a relação do que é exposto pelo professor entre os temas abordados em sala, a melhoria proporcionada pelos resultados desta para a formação docente, a percepção de sua aplicabilidade dentro da instituição e poder que esta envolto sobre este processo.

Segue abaixo os comentários deixados pelos alunos no questionário aplicado, observando de forma comum a sua preocupação com a instituição:

Segundo pesquisas expostas em painéis na IES, ela preocupa com o padrão de qualidade docente, mas principalmente com a Instituição em geral (discente 1, IES A).

Importante para a elaboração da qualidade da instituição (discente 8, IES A).

É muito importante para a qualidade da instituição, também na nossa formação. (discente 1, IES B).

Assim, observando o que foi dito por autores como Nasser, Mendonça e Ramos (1994), em função da grande importância social e o desenvolvimento da nação, a universidade necessita utilizar a avaliação como forma de melhoria de suas atividades.

Algumas das citações dos alunos tratam sobre a observação da avaliação como instrumento que verifica o que vem sendo realizado pelos docentes em sala de aula:

A avaliação possui seus critérios baseados nas normas estabelecidas por esta IES, considera os aspectos abordados em sala de aula (discente 2, IES A).

São feita 3 avaliações institucionais, onde o aluno irá mostrar as informações obtidas na sala de aula (discente 4, IES A).

Desta forma, a avaliação pode ser observada como um instrumento de denúncia (SOUZA, 1999) ou mesmo da ação de leitura da real situação (HADJI, 2001), ou seja, podem contribuir desta forma, apenas para a prestação de contas.

Outro ponto é percebido por 3 (três) alunos destas IES, que consideram esta avaliação dos professores como algo que vem para provocar e proporcionar melhoramento na formação docente:

No tocante avaliação docente no que diz respeito a IES em que estudo é perceptível o compromisso e eficiência a que esta possibilita pois os docentes da referida, desenvolvem trabalhos qualitativos tanto de formação humana quanto profissional ou acadêmica dos discentes (discente 3, IES A).

Excelente, pois melhoram através de formações após perceber sua necessidades (discente 6, IES A).

É muito importante para acompanhar o trabalho do professor e otimizar o trabalho. (discente 2, IES B).

Observando estes comentários, aqui transcritos, podemos fazer inferência a Sant'anna (1995) que trata da avaliação observando o seu aspecto relacionado à formação docente, na perspectiva de que este instrumento ultrapasse a preocupação com o aluno, assim, proporcionando um olhar sobre o educador.

Quanto ao tema referente à aplicação do instrumento avaliativo docente, alguns alunos se posicionam:

Nada a reclamar, pois é uma instituição séria (discente 5, IES A)

Avaliação deveria ser aplicada em todos os semestres (discente 7, IES A).

Quanto à aplicabilidade do instrumento avaliação Archangelo (1999) observa este como algo que possui seus limites e dificuldades, desta forma mesmo organizando sua aplicação e ou aplicador este não deixa de possuir esta característica.

Observando o poder que se reveste e em que esta envolvida a avaliação, um aluno comenta:

É certo que muito ainda é necessário para que avaliação se torne um instrumento poderoso, mas com todas as divergências e contrariedades a avaliação ainda faz parte do olhar avaliativo do professor. (discente 9, IES A)

Desta forma, autores como Dias Sobrinho (2005), Afonso (2005) e Estebam (2001) tratam sobre o poder do instrumento avaliação, observando seu poder político, os poderes associados a este, e, seu vasto poder de investigação.

Podemos observar que os discentes apresentam comentários acerca do que autores também expõe como momentos necessários a avaliação para a fortificação das atividades desenvolvidas pelos docentes e que, assim, refletem nas ações IES.

Também este campo foi preenchido por alguns professores que se colocam a cerca da avaliação na IES em que trabalham, observando diversos aspectos em que se envolvem esta avaliação, e que seguem transcritos neste estudo. Dos respondentes da pesquisa 2 (dois) docentes da IES “A” e 3 (três) da IES “B”, sentiram-se a vontade para escrever neste espaço.

*Para/Vejo como produto/resultado e não processo/Não há uma preocupação com a formação no processo... (docente 1, IES A).
Poderia considerar mais as necessidades apontadas no sentido de melhorar a atuação docente e próprio perfil. (docente 4, IES B).
Importante instrumento, é bem utilizado. Poderia nortear mais o trabalho do professor. (docente 2, IES A).
É um instrumento levado muito a sério pela instituição e pelo curso. Funciona como um indicador de mudanças e melhorias. (docente 3, IES B).
Avaliação contempla docentes como um todo, não é retornado ao professor sua propria avaliação. (docente 5, IES B).*

Desta forma, após refletirmos sobre as colocações dos professores aqui expressas, a avaliação surge enquanto capacidade de transformação da realidade e, assim, é tratado por Dias Sobrinho (2005) e Hadji (2001) que observa esta ação como um movimento de condução

de decisões, e para o melhoramento através da ação *feedback*, julgamento e ajuste, observados num ciclo constante, respectivamente.

Assim, os comentários dos docentes tratam de assuntos relacionados ao norteamento e melhoria do trabalho docente, assim como da importância da avaliação docente como ferramenta parcial do processo, percebem que este propõe indicações para proporcionar mudança e que o *feedback* possui uma ação formativa.

4.1.3 Caracterizando os gestores

A IES “A” tem em seu corpo atual de funcionamento apenas um gestor que coordena todas as atividades referidas ao curso de graduação em Pedagogia.

O gestor em questão é do sexo feminino, trabalha a 7 (sete) anos em IES, e a apenas 3 (três) anos está nesta em específico, seu regime de trabalho é de quarenta horas semanais, divididos em 2 (dois) turnos, possui idade de 45 anos, sua maior titulação é mestre e soma sua renda familiar em quinze mil reais.

A gestora informa que acompanha o processo de avaliação docente. Observa a existência do *feedback* na Instituição aos docentes e que esta investe em seu docente. Indica que a avaliação institucional preocupa-se com o docente tendo esta avaliação importante papel sobre a formação deste. Afirma que o gestor trabalha para o melhoramento docente quando solicitado pela instituição, pelos professores e por iniciativa própria, não se contentando em marcar apenas um item no Instrumento. Informa que avaliação docente é realizada apenas pelos alunos. Percebe a ação, e esta avaliação como uma atividade séria com fins claros. Segundo a gestora a IES “A” investe em seus professores através de incentivos financeiro a cursos e títulos. Informa também que esta avaliação tem como fins melhoria da prática docente de seus profissionais. Concluindo o questionário da pesquisa sem nenhum comentário.

A IES “B” possui um gestor trabalhando em sua estrutura pedagógica, que coordena todas as atividades atendidas pelo curso de graduação em pedagogia.

O gestor da IES “B” é do sexo feminino, tem 49 anos de idade, trabalha no ensino superior a 14 anos, sendo 10 na instituição pesquisada. Possui renda familiar de dez mil reais.

Seu regime de trabalho é de 40 horas semanais dividida em dois turnos, mas sem dedicação exclusiva e possui a titulação de doutora.

A gestora afirma que existe o acompanhamento do processo de avaliação docente pela mesma, que recebe e observa *feedback* dos docentes e que esta avaliação é realizada apenas pelos alunos. Também afirma que a IES investe no docente e que o gestor trabalha para o melhoramento docente apenas se solicitado pela instituição, sendo o incentivo no profissional financeiro para a busca de cursos e títulos. Afirma que a avaliação institucional tem importante papel sobre a formação docente, sendo uma atividade séria e com fins claros, sendo esta direcionada para a melhora da prática docente.

Comentário sobre a avaliação docente da IES em que trabalha deixado pelo gestor no campo destinado: “É um instrumento levado muito a sério pela instituição e pelo curso. Funciona como um indicador de mudanças e melhorias”.

4.1.4 Percepção dos gestores

Quando os gestores da IES “A” e “B” colocam que existe o acompanhamento do processo de avaliação, observa *feedback* e informam que a avaliação docente é realizada apenas pelos alunos fica o assunto levantado por alguns autores quanto a validade da utilização de apenas este instrumento enquanto avaliação, assim em síntese, Zabala (1998) também conclui que a avaliação feita pelo aluno, embora válida e confiável, representa apenas um dado a mais para a avaliação total de eficiência do professor, sendo necessário o estabelecimento de outros procedimentos, que considerem o seu desempenho em todas as suas atividades e que envolvam a sua participação.

Os gestores também indicam que as IES investem no docente, o coordenador trabalha para este melhoramento solicitado pela instituição, pelo professor ou por iniciativa própria, mas em outra questão informa que este incentivo é financeiro a cursos e títulos. Desta forma podemos refletir quando Dias Sobrinho (2003, p. 79) nos diz que “[...] não é possível assegurar a qualidade da educação simplesmente por meio de reformas ou medidas externas e que não contem com a participação direta dos agentes dos processos educativos”.

As informações que o gestor “A” coloca é que a avaliação institucional se preocupa com a formação docente e que esta atividade é séria, com fins claros. A autora

Miriam Passos (2009), nos diz que a epistemologia da prática do profissional de educação tem ampliado seus estudos, no sentido de proporcionar a oportunidade de uma reflexão na ação docente, uma reflexão sobre a ação docente e uma reflexão sobre a reflexão da ação. Assim, aquele que investiga o trabalho da epistemologia na prática, deve perceber a importância do papel docente, indo este para além do dinamismo de saberes produzidos por outros, passando ao agente construtor de saberes pedagógicos, constituindo nos fundamentos da prática, de sua identidade, de suas habilidades e competências profissionais.

Nesta perspectiva, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) afirma que a avaliação aparece como um importante processo de fomentação de informações que contribuem para a culminância de uma tomada de decisões políticas, pedagógicas e administrativas, assim como, para uma contínua e desejada melhoria institucional, refletindo em uma aquisição da emancipação e da autonomia das IES (BRASIL, 2004).

4.2 Análise de correlação

A análise de correlação foi elaborada partindo-se das informações coletadas, observando o relacionamento percebido entre algumas questões selecionadas e suas respectivas respostas.

Desta forma as análises aqui apresentadas estão divididas em três blocos, o primeiro refere-se ao acompanhamento realizado pelo coordenador, o segundo tratando sobre *feedback* e o terceiro apresenta o investimento na formação docente.

Tabela 20- Regime de trabalho na IES /Acompanhamento do processo de avaliação docente pelo coordenador

		Acompanhamento do processo de avaliação docente pelo coordenador			Total	
		Sim	Às vezes	Nunca		
Regime de trabalho na IES	40h DE	Qtde	1	0	0	1
		%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	40h	Qtde	8	3	1	12
		%	66,7%	25,0%	8,3%	100,0%
	20h	Qtde	11	2	0	13
		%	84,6%	15,4%	,0%	100,0%
Total	Qtde	20	5	1	26	
	%	76,9%	19,2%	3,8%	100,0%	

Fonte: Da pesquisa.

Algumas análises, também proporcionadas por este estudo, sobre as correlações, versam sobre os docentes que possuem um menor regime de trabalho, de 20 horas, percebem com mais afinco que o coordenador está mais presente no acompanhamento do processo de avaliação. Proporcionalmente, os docentes que têm um regime de trabalho de 20 horas avaliam que o coordenador está mais presente no acompanhamento do processo de avaliação.

Tabela 21 - Maior titulação/ Acompanhamento do processo de avaliação docente pelo coordenador

		Acompanhamento do processo de avaliação docente pelo coordenador			Total	
		Sim	Às vezes	Nunca		
Maior titulação	Especialista	Qtde	6	1	0	7
		%	85,7%	14,3%	,0%	100,0%
	Mestre	Qtde	12	3	1	16
		%	75,0%	18,8%	6,3%	100,0%
	Doutor	Qtde	3	1	0	4
		%	75,0%	25,0%	,0%	100,0%
Total	Qtde	21	5	1	27	
	%	77,8%	18,5%	3,7%	100,0%	

Fonte: Da pesquisa.

A correlação entre acompanhamento do processo de avaliação pelo coordenador e o *feedback* é positiva e significativa, ou seja, à medida que os entrevistados analisam o coordenador como presente no processo de avaliação também afirmam haver *feedback* da instituição em relação à avaliação docente. Fato interessante é que, fora do esperado, a correlação (significativa) entre a forma de realização da avaliação e o acompanhamento do coordenador é positiva, ou seja, de acordo com os resultados dessa amostra, à medida que a avaliação é feita da maneira recomendada pela literatura (por docentes e discentes), nem sempre é percebido o acompanhamento efetivo do coordenador.

Quanto ao assunto referente ao acompanhamento da gestão, Dias Sobrinho (2005), trata a questão da gestão, da avaliação e seu acompanhamento observando o aspecto político e social como aquilo que define o gestor, acrescenta ao tratar a avaliação enquanto a leitura do mundo, interpretar e produzir sentidos, assim, podemos observar o gestor como fundamental este processo. Tyler (1992) apresenta a avaliação como algo que verifica a concretização entre objetivos propostos e o resultado, desta forma, tornam-se fundamental para o uso da gestão.

Tabela 22 - *Feedback* da instituição em relação a avaliação docente/ Acompanhamento do processo de avaliação docente pelo coordenador

		Acompanhamento do processo de avaliação docente pelo coordenador			Total	
		Sim	Às vezes	Nunca		
<i>Feedback</i> da instituição em relação a avaliação docente	Sim	Qtde	48	1	0	49
		%	98,0%	2,0%	,0%	100,0%
	Às vezes	Qtde	9	7	1	17
		%	52,9%	41,2%	5,9%	100,0%
	Nunca	Qtde	1	0	0	1
		%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Total	Qtde	58	8	1	67	
	%	86,6%	11,9%	1,5%	100,0%	

Fonte: Da pesquisa.

A correlação entre a forma de realização da avaliação e a percepção de *feedback* sobre a avaliação é positiva, ou seja, à medida que a avaliação é feita da maneira recomendada pela literatura (por docentes e discentes), nem sempre é percebido o *feedback* da instituição acerca da avaliação. Também é significativa a correlação entre o *feedback* e a percepção de investimento da instituição no docente, bem como essa correlação é positiva, ou seja, à medida que se percebe um *feedback* da avaliação, também se percebe um investimento no docente. No entanto, a correlação entre o *feedback* e a preocupação com o docente não é significativa. Assim como a correlação entre a forma de realização da avaliação docente e o investimento no docente não é significativa.

Tabela 23 - *Feedback* da instituição em relação a avaliação docente/ Maior titulação

		Maior titulação			Total	
		Especialista	Mestre	Doutor		
<i>Feedback</i> da instituição em relação a avaliação docente	Sim	Qtde	5	10	3	18
		%	27,8%	55,6%	16,7%	100,0%
	Às vezes	Qtde	2	6	1	9
		%	22,2%	66,7%	11,1%	100,0%
	Total	Qtde	7	16	4	27
		%	25,9%	59,3%	14,8%	100,0%

Fonte: Da pesquisa.

Observando a correlação da tabela acima podemos verificar que nesta relação entre maior titulação e *feedback* recebido pela instituição, o maior número deste se encontra

apresentado com os que possuem titulação de mestres, sendo estes o maior número contido nas IES pesquisadas, logo pressupomos que este retorno do resultado da avaliação está retornando aos avaliados, possibilitando, assim, uma nova tomada de consciência que repercutirá nas ações para mudança profissional.

Quando tratamos sobre *feedback*, Hadji (2001) apresenta a avaliação como um processo de regulação que propõe o *feedback*, baseada na intuição do avaliador e possuidora e uma função explicativa e não descritiva, assim Catrib (1997) expõe que a avaliação oportuniza a ação e reflexão gerenciando as ações pedagógicas e educativas, desta forma, observamos que esta ação proporciona a qualidade sobre as atitudes e atividades docentes.

Tabela 24 - Tipo de investimento da IES no docente/ Maior titulação

		Maior titulação			Total	
		Especialista	Mestre	Doutor		
Tipo de investimento da IES no docente	Incentivo financeiro para cursos e títulos	Qtde	1	3	1	5
		%	20,0%	60,0%	20,0%	100,0%
	Cobrança de títulos e cursos sem incentivo	Qtde	0	2	2	4
		%	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	Proporciona curso de aperfeiçoamento - Especialização de acordo com as necessidades percebidas	Qtde	2	1	0	3
		%	66,7%	33,3%	,0%	100,0%
	A instituição não investe no docente	Qtde	2	3	0	5
		%	40,0%	60,0%	,0%	100,0%
	A instituição não investe financeiramente, mas disponibiliza tempo para o docente se formar	Qtde	2	6	1	9
		%	22,2%	66,7%	11,1%	100,0%
Total		Qtde	7	15	4	26
		%	26,9%	57,7%	15,4%	100,0%

Fonte: Da pesquisa.

Quanto à correlação entre o tipo de investimento e a maior titulação, observamos que os docentes que possuem título de mestre conseguem observar todos os itens apresentados, porém não observam que a IES investigada invista em cursos de aperfeiçoamento para seu corpo docente, opção observada em sua maioria por especialistas. Os doutores por sua vez observam com maior ênfase a cobrança de títulos e cursos sem incentivo.

Hadji (2001) observa a avaliação como ferramenta que traça uma leitura crítica da situação real desejada, Sant'anna (1995) apresenta a esta enquanto processo que identifica as

modificações dos elementos, inclusive do educador, finalizando Souza (1999) entende que a avaliação é uma ação que propõe aperfeiçoamento na formação do pedagogo.

Assim, pode-se perceber que as questões, se correlacionadas, nos apresentam dados partindo da vivência do pesquisador e o que foi coletado, apresentando um olhar intermediador sobre a realidade observada.

CONCLUSÕES

Para o desenvolvimento da pesquisa apresentada neste trabalho, partiu-se do princípio de que todos os envolvidos conheciam algo sobre a avaliação docente, e, assim, dentro de suas percepções as análises foram aqui apresentadas. Os discentes por estudarem sobre o assunto e serem futuros avaliadores, os docentes, por participarem como foco central deste processo e o gestor por conhecer cada procedimento, elemento e sujeito da IES.

No contexto da avaliação do desempenho docente muito se tem a dizer sobre esta ferramenta, mas nada é tão importante quanto o que pode nos falar aqueles que participam desta atmosfera.

Algumas inquietações que nortearam a pesquisa foram apresentadas durante este estudo resultando da análise dos dados coletados, assim ao falarmos sobre as formas de avaliação docente pela IES, algo mudou embora todo o conhecimento percebido nos respondentes sobre questões como gestão, *feedback*, avaliação docente, participação, melhoramento tenham se ampliado. Observamos que posturas mudaram quanto aos instrumentos de avaliação, os discentes estão mais conscientes sobre a importância da avaliação e deste instrumento para a melhoria da prática do docente do ensino superior e, conseqüentemente, da aprendizagem discente. Percebe-se também que a avaliação continua observando pontos ainda imutáveis, tais como, a metodologia, a pontualidade, o domínio do conteúdo, entre outros.

Observamos que as avaliações docentes acontecem mediadas por instrumentos de retorno dos alunos e coordenador, desta forma o *feedback* vem sendo percebido enquanto estratégia da gestão, observado também pelos docentes e discentes como instrumento que agrega valor qualitativo as atividades docentes, porém mesmo com estes dados as IES ainda não possuem uma política voltada a formação continuada, ficando a critério do docente resolver fazê-la ou não.

Não são vistos como percepção em comum entre discentes e docentes, a pessoa responsável pelo acompanhamento desta avaliação, os professores observam apenas o coordenador como agente avaliador, já os alunos por sua vez também se observam como elementos pertencentes a este contexto juntamente com os coordenadores. Outro aspecto versa sobre o investimento no docente, onde discentes afirmam existir e os docentes

informarem que apenas às vezes. A questão referente à preocupação com o docente pela avaliação institucional é informada pelos discentes que é importante sobre a formação discente, porém os docentes afirmam que apenas alguns itens contemplam a ação docente. Os alunos também observam que o investimento da IES se concentra em cursos de especialização, não percebidos, assim, pelos docentes, que informam existir apenas disponibilização de tempo para a formação deste.

Quanto ao observado como percepção comum encontram-se o *feedback* da avaliação docente, o acompanhamento do processo de avaliação docente pelo coordenador, o trabalho de melhoramento docente realizado por iniciativa própria do coordenador, quanto a avaliação do como uma atividade séria com fins claros, concordam que esta avaliação busca como fim o melhoramento de seus profissionais.

A principal dificuldade encontrada nesta pesquisa foi quanto aos inúmeros compromissos das gestoras que dificultavam a marcação dos encontros e visitas, outro ponto esteve relacionado à aplicação dos questionários aos docentes, pela rapidez no deslocamento destes e a falta de tempo alegada por alguns, assim como a inviabilidade de utilizarmos a percepção dos técnicos, visto que apenas em um das IES estes atuavam somente no curso de graduação em Pedagogia.

Neste estudo apresentamos inicialmente algumas perguntas norteadoras, agora estas são observadas, propondo certa discussão sobre a possibilidade de suas respostas mediante este trabalho. As perguntas são: de que forma os cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior Particular (IES) em Fortaleza-CE estão realizando a avaliação dos seus docentes? Quem avalia? Quem acompanha o processo? Existe *feedback*? Preocupa-se com a formação continuada do docente? Como se investe no docente?

Desta forma, os cursos de Pedagogia das IES pesquisadas utilizam-se de avaliações simples em sua maioria direcionadas aos discentes como respondentes e buscam coletar o maior número de dados sobre estes profissionais. Estas avaliações são acompanhadas pelos gestores e lhes servem como instrumento para o conhecimento acerca do docente, para um melhor convívio e direcionamento destes pelos próprios gestores. O retorno é direcionado em formato de *feedback* para os professores, assim conseguem se direcionar quanto ao seu melhoramento e também por iniciativa de cursos organizados pela gestão, restando a IES o incentivo ou disponibilidade de tempo ao aperfeiçoamento docente por intermédio próprio.

Os objetivos propostos neste estudo são discutidos em todo o corpo do trabalho, observando a pesquisa realizada nas IES “A” e “B” como forma de identificar e responder as questões que permeiam estes objetivos.

Assim, com esta pesquisa, pudemos tratar sobre todos os objetivos aqui traçados:

1. observar o que é percebido pelos discentes e docentes sobre os processos avaliativos docentes;
2. analisar as implicações deste sobre a qualidade dos profissionais docentes;
3. verificar a existência da relação entre a avaliação do desempenho dos professores, o *feedback* recebido pelo docente e a possibilidade de melhoramento dentro do que surge como resultado final;
4. averiguar a percepção de docentes e discentes quanto aos fins buscados pela IES e coordenação para a avaliação docente;
5. apurar como é percebido o investimento da instituição e sua relação com a qualidade destes profissionais, através de conversas informais, coleta de informações e instrumentos aplicados nas instituições pesquisadas.

O presente trabalho contribuirá como uma reflexão que incidirá sobre a aplicabilidade das avaliações dos docentes no ensino superior, pelo menos em três esferas. A primeira, institucional, fornecendo à universidade um olhar profundo sobre a objetividade e o retorno de seus métodos avaliativos quanto ao desempenho destes profissionais. A segunda, a gestão escolar, ressaltando alternativas para se dirimir sobre a particularidade do corpo docente através da avaliação aplicada nos bancos escolares de ensino superior. A terceira, na própria subjetividade do professor universitário, uma vez que ele perceberá a relação do seu labor com a instituição na qual leciona através de uma tarefa inerente a profissão.

Após observação dos objetos deste estudo percebe-se que muito ainda deve ser pesquisado e aprofundado, proporcionando assim maiores reflexões sobre o assunto, confrontando ou colaborando para propiciar a melhoria.

Em suma, os sujeitos envolvidos no processo de avaliação docente se vêem como responsáveis e necessários para melhoria do desenvolvimento de todas as atividades que estão incutidas na intuição de ensino superior, contribuindo para a qualidade dos serviços oferecidos para a sociedade.

Este estudo não se esgota aqui, não finda neste momento, muito ainda percebemos a ser pesquisado, este vem a contribuir na busca por desvelar novas inquietações observadas, assim como busca provocar no leitor novos interesses de pesquisa nesta temática.

Ademais, o trabalho aqui desenvolvido torna-se, então, singular, pois as reflexões aqui discutidas poderão ser utilizadas por todas as instituições de ensino superior, sejam elas particulares ou públicas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional** (Regulação e Emancipação). São Paulo: Cortez, 2005.
- ARCHANGELO, J. Implantação do “Provão”: um desafio. In: BICUDO, M. A. V., SILVA JÚNIOR, C. A. da. (Org). **Formação do educador e avaliação educacional**: Formação inicial e continuada. V.4, São Paulo: UNESP, 1999, p. 39-47.
- BELLONI, Isaura. **A função social da avaliação institucional**. Campinas, v.3, nº34, 1998.
- BLOOM, Benjamin S. **Taxionomia de objetivos educacionais**. Tradução: Flávia Maria Sant’anna. Porto Alegre, RS: Globo, 1976.
- BRAGA, R.; MONTEIRO, C. **Planejamento estratégico** – Sistêmico para Instituições de Ensino. São Paulo: Hopper, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – Conaes. **Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior**. Brasília, DF: MEC, 2004.
- BUENO, S. **Dicionário da língua portuguesa**. Porto Alegre, RS: FTD, 2000.
- CAETANO, A. **Avaliação de desempenho**. O essencial que avaliadores e avaliados precisam saber. Lisboa: livros horizonte. 2008.
- CATRIB, A. M. F. **Avaliação do desempenho institucional de uma unidade acadêmica da Unifor**. Dissertação (Mestrado em educação). Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 1997.
- CARDINET, J. **Avaliar é medir?** Rio Tinto: Edições Asa. 1993
- CRONBACH, L. J. **Designing evaluation of educational and social programs**. San Francisco, Jossey-Bass, 1982.
- CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico**. Nova Fronteira da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 18, n.2, 2002, v. 18, n. 2, p. 163-174.
- DEMO, P. **Avaliação** - sob o olhar propedêutico. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**. Políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por um ético - epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, D. (Org). **Avaliação participativa: perspectivas e desafios**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005, p. 15-38.

ESCUADERO ESCORZA, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. **Relieve**, 2009, v. 9, n. 1. Disponível em: <http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm> Acesso: 21 de março de 2009.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre Avaliação e Fracasso Escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERNANDES, M. E. A. **Avaliação institucional da escola: Base teórica e construção do projeto**. Fortaleza, CE: Edições Demócrito Rocha, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FONSECA, S. **Modelos de gestão como “poder organizador” nas IES de administração**. 2008. Disponível em: <http://www.raui2008.ul.pt/documentos/raui/sonia_fonseca.pdf> Acesso: 13 de fevereiro de 2011.

GATTI, B. A. Avaliação institucional e acompanhamento de instituições de ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jan./jun. 2000, n.21, p. 93-107.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

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

HYPOLITO, Á. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

HOUSE, E. R. **Evaluación, ética Y poder**. 3.ed. Madri: Ediciones Morata, 2000.

KUHN, T. S. **A Estrutura das revoluções científicas**. 2 ed. São Paulo. Perspectiva, 1987.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 2003

LUCENA, M. D. da S. **Avaliação de desempenho**. São Paulo: Atlas, 1992.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 3.ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.

MASETTO, M. T. O professor universitário e sua formação pedagógica. In: BICUDO, M. A. V., SILVA JÚNIOR, C. A. da. (Orgs.). **Formação do educador e Avaliação Educacional**: Formação inicial e continuada. V. 2. São Paulo: UNESP, 1999, p. 167-172.

MARKET, W. **Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção**: Implicações para uma nova didática na formação profissional. Educação e Sociedade, Campinas, SP: Cedes, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez. 2000.

NEVO, D. Role of the evaluator. In H. WALBER, H.; HAERTEL, G. (Ed.), **The International Encyclopedia of Educational Evaluation**. Oxford: Pergamon Press, 1990, p. 89-91.

NÓBREGA, C. **A ciência da gestão – marketing, inovação, estratégia**: um físico explica a gestão – a maior inovação do século XX – com uma ciência. 2 ed. Rio de Janeiro: Senc, 2004

PASSOS, C. M. B. **Trabalho docente**: características e especificidades. Rede de Valorização do Ensino Superior. Fortaleza, CE. Notas de aula, 2002.

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

PARLETT, M., HAMILTON, D. **Evaluation as illumination**: A new approach to the study of innovatory programs. (Occasional Paper 9). Edinburgh, Scotland: Center for Research in the Educational Sciences, University of Edinburgh, 1972.

PARLETT, M. R. Illuminative evaluation. In: WALBERG, H. L. et al. **The International Encyclopedia of Educational Evaluation**. Oxford: Pergamon Press, 1990.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.): **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez. 1999, p.15-55.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999a.

PERRENOUD, P. **Avaliação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999b.

_____. **Dez novas competências para Ensinar**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

_____. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 2001

POPPER, K. **La logica de la investigación científica**. Trad. de V. Sanchez de Zavala, Madrid: Tecnos, 1973.

RAMOS, E.; MENDONÇA, N.; NASSER, S. **Avaliação da qualidade do ensino: fazendo e aprendendo**. Florianópolis, SC: UFSC, 1994.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, T. A. Competências ou competência – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V. C. de (Orgs.). **Didática e práticas do ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 154 – 172.

RISTOFF, D. I. **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis, SC: Insular, 2003.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e Ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Porto, RS: Porto Editora, 1991.

SANT'ANNA, I. M. **Porque avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SCRIVEN, M. An introduction to meta-evaluation. In: TAYLOR, P.A.; COWLERY, D. M. **Readings in Curriculum Evaluation**. W. M. C. Brown Co. Publishing, Dubuque, Iowa. 1972, p. 39-83.

SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção regulamentação / [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]**. – 2. ed., ampl. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

SOUZA, C. P. Avaliação da aprendizagem formadora/avaliação formadora da aprendizagem. In: BICUDO, M. A. V., SILVA JÚNIOR, C. A. da. (Orgs.). **Formação do educador e Avaliação Educacional: Formação inicial e continuada**. V.4, São Paulo: UNESP, 1999, p. 141 – 154.

STAKE, R. E. Conversando sobre avaliação. In: GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (Org.) **Avaliação de programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. EPU, São Paulo, 1982, p. 30-34.

STUFFLEBEAM, D. L. et al. **An introduction to the PDK book: Education Evaluation and Decision- Making**. Itasca, III. F.E.Peacock Publishing, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

TYLER, R. W. General statement on evaluation. **Journal of Educational Research**, 35, 1992, p. 32-45.

_____. **Avaliando experiências de aprendizagem**. In: GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (Orgs.) **Avaliação de programas Educacional: vicissitudes, controvérsias, desafios**. EPU, São Paulo, 1982, PÁGINAS?

THERRIEN, J. CARVALHO, A. D. F. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada - elementos para a análise da práxis pedagógica. **Revista brasileira de formação de professores** – RBFP, maio/2009, V. 1, n. 1, p.129-147.

VASCONCELOS, C. **Avaliação da aprendizagem**: Práticas de Mudança. São Paulo: Libertad, 1998.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento e modelos. São Paulo: IBRASA, 2000..

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: Como ensinar. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta de apresentação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA - UFC
GRUPO DE PESQUISA AVALIAÇÃO & GESTÃO EDUCACIONAL – CNPq

Fortaleza-CE, março de 2010.

Prezado(a) Respondente,

Com o objetivo de finalização do trabalho de dissertação de mestrado em Educação juntamente com o **Grupo de Pesquisa em Avaliação & Gestão Educacional - GPAGE** ligado à **Faculdade de Educação (FACED)** da **Universidade Federal do Ceará (UFC)**, estamos aplicando uma pesquisa nas Instituições de Ensino Superior Particulares de Fortaleza - CE que tenham sob sua responsabilidade o curso de Pedagogia.

Assim, com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos educandos por essas organizações, solicitamos-lhe a gentileza de colaborar recebendo o integrante do grupo e respondendo aos questionários.

Salientamos que não há identificação de respondentes e de organizações, bem como manteremos total sigilo das informações, o resultado da pesquisa será apresentado na defesa da dissertação previamente informado aos participantes.

Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim, Esp.
Profa. Substituta UFC-FACED\Tutora UFC Virtual
Integrante do Grupo de Pesquisa em Avaliação & Gestão Educacional
Mestranda em Educação\UFC
paulinhavasconcelos@oi.com.br
<http://lattes.cnpq.br/9543486970463664>

Orientador: Marcos Antonio Martins Lima, Dr.
Prof. Adjunto UFC-FACED/FEAAC
Coordenador do Grupo de Pesquisa em Avaliação & Gestão Educacional

APÊNDICE B – Instrumento Docente



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC Faculdade de Educação - FACED Pós-graduação em Educação Brasileira

Prezado Docente,

Este questionário, instrumento de pesquisa acadêmica, tem a finalidade de levantar dados para subsidiar a elaboração de uma Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. **Por este instrumento, objetiva-se obter informações sobre a percepção dos técnicos, docentes e gestores de ensino superior em relação ao processo avaliativo docente na IES.** Desde já, agradecemos pelo valioso tempo destinado a responder o questionamento abaixo e pela inestimável colaboração.

QUESTIONÁRIO

1) CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

1.1 Sexo

- 1 () Masculino
2 () Feminino

1.2 Idade (em anos completos)

_____ anos

1.3 Tempo de trabalho em ensino superior (em anos completos)

_____ anos

1.4 Renda mensal familiar

R\$ _____

1.5 Quanto tempo atua nesta instituição de ensino superior?

_____ anos

1.6 Qual seu regime de trabalho nesta Instituição de Ensino Superior

- 1 () 40h D.E.
2 () 40h
3 () 20h

1.7 Trabalha em quantos turnos (em instituições de ensino superior)

- 1 () Um
2 () Dois
3 () Três
4 () Em algumas disciplinas, sem turnos específicos

1.8 Identifique sua maior titulação

- 1() Bacharel/licenciado
2() Especialista
3() Mestre
4() Doutor
5() Outros _____

2) CARACTERIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DOCENTE

2.1 O coordenador/gestor do curso acompanha o processo de avaliação docente?

- 1 () Sim
- 2 () Às vezes
- 3 () Nunca

2.2 Você recebe ou observa *feedback* da instituição em relação à avaliação docente?

- 1 () Sim
- 2 () Às vezes
- 3 () Nunca

2.3 A instituição investe no docente?

- 1 () Sim
- 2 () Às vezes
- 3 () Nunca

2.4 Na avaliação Institucional existe a preocupação com o docente?

- 1 () Não existe preocupação com o docente
- 2 () Alguns itens contemplam a ação docente
- 3 () Esta avaliação tem importante papel sobre a formação docente

2.5 O coordenador/gestor trabalha para o melhoramento docente?

- 1 () Sim, somente se solicitado pela instituição
- 2 () Sim, somente se solicitado pelos professores
- 3 () Sim, por iniciativa própria
- 4 () Não se envolve

2.6 Por quem é realizada a avaliação docente?

- 1 () Somente pelos alunos
- 2 () Somente pelos coordenadores
- 3 () Pelos alunos e coordenadores
- 4 () Não é realizada pela instituição

2.7 Como você percebe a avaliação docente desta Instituição de Ensino Superior?

- 1 () Atividade séria, com fins claros
- 2 () Atividade apenas burocrática
- 3 () Atividade sem interesse para a docência
- 4 () A avaliação docente não é realizada pela instituição

2.8 Como a instituição investe em seu profissional docente?

- 1 () Incentivo financeiro a cursos e títulos
- 2 () Cobranças de títulos e cursos sem incentivo
- 3 () Proporciona curso de aperfeiçoamento/especialização de acordo com as necessidades percebidas.
- 4 () A instituição não investe no docente
- 5 () A instituição não investe financeiramente, mas disponibiliza tempo para que o docente se formar

2.9 Que fins são buscados na avaliação docente desta IES?

- 1 () Para prestação de contas
- 2 () Para marketing
- 3 () Para melhorar a prática docente
- 3 () Para melhorar seus profissionais
- 4 () A instituição não realiza avaliação docente

2.10 Deixe seu comentário a cerca da avaliação docente realizada na IES que você trabalha.

APÊNDICE C – Instrumento Discente



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC Faculdade de Educação - FACED Pós-graduação em Educação Brasileira

Prezado Discente,

Este questionário, instrumento de pesquisa acadêmica, tem a finalidade de levantar dados para subsidiar a elaboração de uma Dissertação de Mestrado Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. **Por este instrumento, objetiva-se obter informações sobre a percepção dos discentes de ensino superior em relação ao processo avaliativo na IES.** Desde já, agradecemos pelo valioso tempo destinado a responder o questionamento abaixo e pela inestimável colaboração.

QUESTIONÁRIO

1) CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

1.1 Sexo

- 1 () Masculino
2 () Feminino

1.2 Idade (em anos completos)

_____ anos

1.3 Quanto tempo estuda nesta instituição de ensino superior?

_____ anos

1.4 Renda mensal familiar

R\$ _____

1.5 Estuda somente nesta Instituição de Ensino Superior

- 1 () Sim
2 () Não

1.6 Possui apenas esta formação acadêmica

- 1 () Sim
2 () Não. Qual: _____

1.7 Trabalha em algum turno

- 1 () Um
2 () Dois
3 () Três
4 () Não trabalho

2) CARACTERIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DOCENTE

2.1 Por quem é realizada a avaliação docente?

- 1 () Somente pelos alunos
- 2 () Somente pelos coordenadores
- 3 () Pelos alunos e coordenadores
- 4 () Não é realizada pela instituição

2.2 Percebe que o docente recebe *feedback* da instituição em relação à avaliação docente?

- 1 () Sim
- 2 () Às vezes
- 3 () Nunca

2.3 O coordenador/gestor do curso acompanha este processo de avaliação docente?

- 1 () Sim
- 2 () Às vezes
- 3 () Nunca

2.4 O gestor trabalha para o melhoramento docente?

- 1 () Sim, somente se solicitado pela instituição
- 2 () Sim, somente se solicitado pelos professores
- 3 () Sim, por iniciativa própria
- 4 () Não se envolve

2.5 A instituição investe no docente?

- 1 () Sim
- 2 () Às vezes
- 3 () Nunca

2.6 Onde, na avaliação Institucional, se percebe a preocupação com o docente?

- 1 () Não existe preocupação com o docente
- 2 () Alguns itens contemplam a ação docente
- 3 () Esta avaliação tem importante papel sobre a formação docente

2.7 Como a instituição investe em seu profissional?

- 1 () Incentivo financeiro a cursos e títulos
- 2 () Cobranças de títulos e cursos sem incentivo
- 3 () Proporciona curso de aperfeiçoamento/especialização de acordo com as necessidades percebidas.
- 4 () A instituição não investe no docente
- 5 () A instituição não investe financeiramente, mas disponibiliza tempo para que o docente se formar

2.8 Com você percebe a avaliação docente desta Instituição de Ensino Superior?

- 1 () Atividade séria, com fins claros
- 2 () Atividade apenas burocrática
- 3 () Atividade sem interesse para a docência
- 4 () A avaliação docente não é realizada pela instituição

2.9 Que fins são buscados na avaliação docente desta IES?

- 1 () para prestação de contas
- 2 () para marketing
- 3 () para melhorar seus profissionais
- 4 () A instituição não realiza avaliação docente

2.10 Deixe seu comentário a cerca da avaliação docente realizada na IES que você estuda.
