



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SUZETE SUZANA ROCHA PITOMBEIRA

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO
INSTRUMENTO TRANSFORMADOR DA PRÁTICA DOCENTE.**

FORTALEZA, 2012

SUZETE SUZANA ROCHA PITOMBEIRA

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO
INSTRUMENTO TRANSFORMADOR DA PRÁTICA DOCENTE.**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira.

Área de concentração: Avaliação Institucional

Orientador: Prof. Dr. Wagner Bandeira
Andriola

FORTALEZA
2012

SUZETE SUZANA ROCHA PITOMBEIRA

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO
INSTRUMENTO TRANSFORMADOR DA PRÁTICA DOCENTE.**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Avaliação Institucional.

Aprovada em __/__/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola (orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

–

Prof. Dr. Jesualdo Pereira Farias
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Jacques Therrien
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof^a Dr^a Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dr^a Maria Naiula Monteiro Pessoa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Antonio Clécio Fonteles Thomás
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

Nesta longa jornada, agradeço muitíssimo:

Aos que me iniciaram na pesquisa: Meu Pai – em memória – (meu exemplo na admiração pelos livros; presenteou-me as primeiras fontes de leitura), Minha Mãe (minha primeira orientadora; ensinou-me a pesquisar).

Aos que me amaram: Ernesto Pitombeira (meu companheiro em todos os momentos), Aline Rocha e Glauber Pitombeira (meus mais admiráveis críticos e razão do meu viver).

Aos que me iluminaram: Professor Wagner Andriola (meu incansável orientador) e Professora Maria Naiula Pessoa (minha sincera amiga).

Aos que me inspiraram: Professor Jacques Therrien, e Professora Terezinha Pinheiro Maciel (meus ícones).

Aos que me ensinaram: Professora Maria Isabel Filgueiras Ciasca, e Professor André Haguette (meus lentes).

Aos que me acompanharam: Professoras Denise Correa, Sueli Cavalcante e Tânia Pinheiro (minhas amigas de estudo e reflexão).

Aos que me avaliaram: Professor Jesualdo Farias (meu exemplar gestor).

Aos que acreditaram e colaboraram: Professor Antonio Clécio Thomaz e Colegas da FEAAC.

Aos que me ensinaram a ensinar: Meus Alunos.

A uma Força Suprema, invisível mas perceptível, que nenhum estudo científico conseguiu desvendar, que tem muitos nomes, mora em todos os lugares, não utiliza nossos códigos, não sente mas é sentida, não fala mas é ouvida, vê mas não é vista, às vezes se esconde dentro da gente, e nos faz bons...

In the beginning God created the heaven and the earth. And God, saw everything that he made. “Behold”, God said, “It is very good”. And the evening and the morning were the sixth day. And on the seventh day God rested from all His work. His archangel came then unto Him asking, “God, how do you know that what you have created is ‘very good’? What are your criteria? In what data do you base your judgment? Aren’t you a little close to the situation to make a fair and unbiased evaluation?”

God thought about these questions all that day and His rest was greatly disturbed.

On the eight day God said, “Lucifer, go to hell.”

Thus was evaluation born in a blaze of glory a legacy under which we continue to operate.

(From Halcom’s - The real story of Paradise Lost. PATTON, 1986).

RESUMO

Tem como tema a avaliação da avaliação docente (meta-avaliação) apoiada na avaliação diagnóstica, e está inserida na linha de pesquisa da avaliação educacional, no eixo temático da avaliação institucional. O processo de planejamento de uma Instituição de Ensino Superior se completa com a avaliação, que tem o papel de alimentar continuamente a ação institucional. Portanto, avaliar a ação do docente se faz imprescindível para a obtenção de resultados que orientem o efeito e a transparência das ações para o planejamento e a gestão das instituições do ensino superior. Para isso, dois olhares são importantes nesse processo: o do docente e o do discente, ambos protagonistas da aprendizagem. A avaliação docente objetiva que os professores se reconheçam em sua prática pedagógica e promovam mudanças que orientem as condições de ensino. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), trouxe desafios para as instituições de ensino superior, que tiveram de implementar e desenvolver seus processos de autoavaliação, contribuindo para uma nova dinâmica no interior das instituições. Investiga-se, então, o que seria necessário avaliar no desempenho docente, no sentido de contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico, revertendo-se em benefícios para a instituição como um todo. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, utilizando-se como instrumento questionários formulados com base em atributos criados pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*. Participaram da pesquisa 25 professores e 58 alunos, de duas unidades acadêmicas da Universidade Federal do Ceará (Centro de Tecnologia e Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade). Evidenciou-se que na opinião dos alunos a avaliação docente pode proporcionar mudanças no ensino quando avaliados os aspectos didáticos e metodológicos, o comprometimento docente, a avaliação da aprendizagem e as relações professor-aluno. A opinião dos professores atrelou-se aos objetivos da avaliação como promoção funcional e aperfeiçoamento da prática; e ao descrédito da avaliação pelos alunos em razão da necessidade de conscientização e orientação desses da desqualificação da sua opinião. Concluiu-se que a avaliação docente ajuda a compreender melhor uma dada realidade e pode contribuir para melhorá-la e transformá-la, mas se tem sempre que saber utilizar adequadamente os seus resultados e recomendações e saber reconhecer os seus limites.

Palavras-chave: Avaliação docente. Meta-avaliação. Avaliação diagnóstica.

ABSTRACT

This research has the evaluation of teacher evaluation (meta-evaluation) as its theme, backed by diagnostic evaluation, and it is part of the line of research of educational assessment, in the thematic axis of the institutional assessment. The process of planning of an Institution of Higher Education reaches fulfillment with the assessment which has the role of fueling the institutional action continuously. Therefore, assessing faculty performance is indispensable for obtaining results that guide the effect and clarity of actions for the planning and management of Institutions of Higher Education. In this regard, two points of view are important in this process: the teacher's and the student body's, both main characters in learning. The teacher assessment aims that teachers recognize themselves in their pedagogical practice and promote changes that guide the conditions of teaching. The National System of Higher Education Assessment (SINAES), has brought challenges for the Institutions of Higher Education, which had to implement and develop their processes of self-evaluation, contributing for a new dynamics inside the institutions. Thus, it is researched what would be necessary to assess in the teacher performance, so that it would help to enhance the teaching work and revert in benefits for the institution as a whole. So, a qualitative research was developed, and as an instrument, surveys were written on the basis of attributes created by the Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. A sample of 25 teachers and 58 students from two academic units (Technology Center and School of Economy, Business Administration, Actuarial Science and Accounting) participated in the survey. It was made clear that according to students' opinion, teacher evaluation can bring changes to teaching when the didactic and methodological aspects, the faculty commitment, the learning evaluation and the teacher-student relationships are evaluated. Teacher's opinions were linked to: the aims of the evaluation as a job promotion and improvement of practice; the discredit of the evaluation by students due to the necessity of their awareness and guidance and the disqualification of their opinion. It is concluded that teacher evaluation helps to understand better a certain reality and can contribute to improve and change it, but one must always know how to properly use the results and recommendations and to recognize the limits.

Key Words: Teacher Evaluation. Meta-evaluation. Diagnostic evaluation.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	– Evolução do número de instituições, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2002 a 2008.....	27
TABELA 2	– Evolução do número de cursos de graduação presencial, segundo a categoria administrativa - Brasil - 2002 a 2008.....	27
TABELA 3	– Evolução do número de vagas na graduação presencial, segundo a categoria administrativa - Brasil - 2002 a 2008.....	28
TABELA 3	– Evolução do número de docentes em exercício, por titulação - Brasil - 2002-2008.....	28

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	– Evolução da quantidade de professores efetivos.....	34
GRÁFICO 2	– Evolução da quantidade de servidores técnico-administrativos.....	35
GRÁFICO 3	– Vagas ofertadas na graduação.....	36

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	– Perfil dos docentes participantes da pesquisa.....	103
QUADRO 2	– Perfil dos discentes participantes da pesquisa.....	104
QUADRO 3	– Atributos e questões docentes.....	106
QUADRO 4	– Atributos e questões discentes.....	107
QUADRO 5	– Opiniões docentes relativas aos alunos como avaliadores.....	109
QUADRO 6	– Melhoria dos critérios avaliativos.....	111
QUADRO 7	– Sugestão de melhoria.....	111
QUADRO 8	– Objetivos da avaliação docente.....	114
QUADRO 9	– Sugestões de mudança no ensino.....	117
QUADRO 10	– Categorias de melhoria do instrumento.....	118
QUADRO 11	– Categoria dos objetivos.....	120

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	17
2.1	Enredo histórico do ensino superior brasileiro: da origem ao REUNI.....	17
2.1.2	<i>A base legal do ensino superior brasileiro.....</i>	<i>20</i>
2.1.2.1	<i>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.....</i>	<i>22</i>
2.1.3	<i>Dados acerca do sistema de ensino superior brasileiro.....</i>	<i>26</i>
2.1.3.1	<i>Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.....</i>	<i>30</i>
2.1.3.2	<i>A expansão da Universidade Federal do Ceará com o REUNI.....</i>	<i>34</i>
2.2	Avaliação do Sistema de Ensino Superior.....	37
2.2.1	<i>A avaliação da educação.....</i>	<i>37</i>
2.2.2	<i>As políticas para a avaliação superior no Brasil nos anos 90.....</i>	<i>39</i>
2.2.3	<i>Percursos da avaliação institucional no Brasil.....</i>	<i>41</i>
2.3	Avaliação das instituições de ensino superior brasileiro.....	43
2.3.1	<i>O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).....</i>	<i>43</i>
2.3.1.1	<i>A Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES).....</i>	<i>47</i>
2.3.1.2	<i>A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG).....</i>	<i>49</i>
2.3.2	<i>As dimensões II, V e VIII do SINAES e seus indicadores qualitativos.....</i>	<i>50</i>
3	AVALIAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO.....	54
3.1	A avaliação do desempenho docente em países da Europa, América do Norte e América Latina.....	56
3.2	A avaliação docente na Universidade Federal do Ceará.....	64
3.3	As perspectivas de melhoria na avaliação docente da UFC.....	67
4	A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA AVALIAÇÃO DOCENTE....	69
4.1	A avaliação do professor pelo aluno.....	74
4.2	A avaliação diagnóstica da avaliação docente.....	77
4.3	Os critérios para a avaliação de professores.....	80
5	A AVALIAÇÃO DA AVALIAÇÃO DOCENTE.....	83

5.1	A meta-avaliação da avaliação docente.....	84
5.2	Modelos meta-avaliativos.....	85
5.3	A importância dos <i>standards</i> de avaliação.....	87
5.3.1	<i>Os standards e seus padrões.....</i>	88
6.	MÉTODO DE PESQUISA.....	101
6.1.	Sujeitos da pesquisa.....	102
6.2.	Procedimentos e técnicas de coleta de dados.....	104
6.2.1.	<i>Coleta e organização dos dados - desenho do questionário.....</i>	104
6.2.2.	<i>Processo de tratamento dos dados: análise de conteúdo.....</i>	107
6.2.3.	<i>Apresentação e análise interpretativa dos dados.....</i>	108
6.2.3.1.	<i>Opinião dos docentes.....</i>	108
6.2.3.1.1	<i>Síntese das opiniões dos docentes.....</i>	116
6.2.3.2	<i>Opinião dos discentes.....</i>	116
6.2.3.2.1	<i>Síntese das opiniões dos discentes.....</i>	121
7	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	122
7.1	O instrumento de avaliação docente.....	123
7.2	O uso dos resultados obtidos com a utilização do instrumento de avaliação docente.....	124
7.3	A importância dos resultados de avaliação docente para o aprimoramento da atuação docente.....	126
7.4	Proposta de revisão do instrumento de avaliação docente na UFC	128
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
	REFERÊNCIAS.....	133
	APÊNDICES.....	140

1 INTRODUÇÃO

When I was a child, I spake as a child, I understood as a child, I thought as a child: but when I became an adult, I put away childish things, I became an evaluator. And I didn't have the foggiest idea what I was getting into. (FROM HALCOM'S THE REAL STORY OF PARADISE LOST *apud* PATTON, 1986).

Descobre-se que a pesquisa em avaliação é ampla e complexa no momento em que se percebe que a avaliação de algo só ocorre quando se desvendam as inúmeras avaliações que uma avaliação contém. Esta pesquisa tem como tema a avaliação da avaliação docente (meta-avaliação) apoiada na avaliação diagnóstica, e está inserida na linha de pesquisa da avaliação educacional, no eixo temático da avaliação institucional.

A avaliação educacional preocupa-se com a aprendizagem dos sujeitos, em situações regulares de ensino, com o objetivo de aquisição de novo conhecimento, habilidade ou atitudes por parte de quem participa do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação institucional tem como objeto de análise não só o aluno em seus aspectos cognitivo, social e comportamental, mas também o sistema educacional envolvendo o professor em termos de rendimento, satisfação, motivação e também moral; os gestores educacionais; o currículo, programas e cursos; e o clima institucional.

Considerando-se que a finalidade da avaliação institucional está na contínua melhoria da qualidade do ensino, então melhorar o ensino é, antes de tudo, melhorar a ação docente. Para isso, busca-se na avaliação da instituição de ensino uma avaliação criteriosa que proporcione condições para a tomada de decisão das gestões de educação superior, que objetivem a melhoria da ação docente.

O processo de planejamento de uma instituição de ensino superior se completa com a avaliação, que tem o papel de alimentar continuamente a ação institucional, ou seja, a avaliação é parte indissociável do planejamento. Portanto, avaliar a ação do docente se faz imprescindível para a obtenção de resultados que orientem o efeito e a transparência das ações para o planejamento e a gestão das instituições do ensino superior. Para isso, dois olhares são importantes nesse processo: o do docente e o do discente, ambos protagonistas da aprendizagem. A avaliação docente objetiva que os professores se reconheçam em sua prática pedagógica e promovam mudanças que orientem as condições de ensino, o planejamento e a gestão da instituição de ensino.

As políticas educacionais em curso no País, comumente as de avaliação, ganharam caráter de universalidade e homogeneidade para garantir o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação. O Sistema de Avaliação da Educação

Superior (SINAES) trouxe desafios para as instituições de ensino superior, que tiveram de implementar e desenvolver seus processos de autoavaliação, contribuindo para uma nova dinâmica no interior das instituições.

Considerando-se a ação do docente, pressuposto fundamental para determinar a qualidade do ensino de uma instituição, apresenta-se a questão central desta tese: o que seria necessário avaliar no desempenho docente, no sentido de contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico, revertendo-se em benefícios para a instituição como um todo?

Outras indagações surgem com origem nessa questão central: A avaliação do professor universitário permite o aprimoramento da prática docente? Qual a percepção do professor diante da avaliação de seu próprio desempenho realizada pelos alunos? Ao ser avaliado pelos alunos, o professor reformula, se necessário, sua prática educativa? O instrumento de avaliação docente utilizado recolhe os dados necessários para se avaliar o desempenho docente?

Propõe-se como análise mais aprofundada para essa problematização o objetivo geral - Averiguar as opiniões dos docentes e discentes acerca do instrumento utilizado para a avaliação do professor, o uso dos resultados e o aprimoramento da atuação do professor em sala de aula.

Colaborando para o alcance do objetivo geral, são propostos os objetivos específicos.

- 1-Investigar as opiniões dos docentes e discentes acerca de um instrumento usado para a avaliação do professor;
- 2-Identificar os impactos da avaliação na atuação docente, considerando-se a perspectiva do próprio avaliado e do avaliador (o discente).
- 3-Propor uma atualização do instrumento de avaliação docente, observando-se as opiniões de docentes e discentes.

Em vista desses objetivos, levantaram-se os pressupostos básicos.

- 1- O instrumento de avaliação docente utilizado pela Universidade Federal do Ceará recolhe os dados necessários para o aprimoramento da prática docente.
- 2- Conhecendo os resultados da avaliação docente realizada pelos alunos , o professor universitário reformula, se necessário, sua prática educativa e a aprimora.
- 3- A utilização dos resultados da avaliação docente promove a melhoria da ação pedagógica em prol do aprendizado do aluno.

4- Os resultados da avaliação docente permitem um repensar nas ações da gestão acadêmica.

A teoria ideal (nunca alcançada) da avaliação descreveria e justificaria por que certas práticas avaliativas conduzem a tipos particulares de resultados por meio de situações confrontadas pelos avaliadores. Isso, então: (a) clarificaria as atividades, processos e objetivos da avaliação; (b) explicaria relações entre atividades avaliativas e processos e objetivos que elas facilitam; (c) empiricamente testaria proposições para identificar as que conflitam com a pesquisa ou as que analisam criticamente o conhecimento em avaliação (SHADISH, COOK, LEVITON, 1991). (Tradução nossa).

E, segundo os autores ora citados, a Teoria do Conhecimento ajuda os avaliadores na escolha do tipo de conhecimento a ser construído, e a como realizar isso. Para tanto, a Teoria do Conhecimento realiza três suposições: sobre ontologia (Qual a natureza da realidade?); acerca de epistemologia (Quais são as justificativas para as reivindicações do conhecimento?); a respeito de metodologia (Como se constrói o conhecimento?).

Embora esses sejam três campos de análise distintos, eles estão inter-relacionados, pois a resposta que se dá a um grupo de questões influencia e é influenciada pela resposta a dar a outro grupo. As questões ontológicas dizem respeito à forma como se encara a realidade e o que se considera possível saber sobre essa mesma realidade. As questões epistemológicas discutem a natureza da relação entre o que se sabe ou se pode vir a saber e o que é possível se saber. A posição que se toma quanto à forma como se perspectiva a realidade tem necessariamente que trazer implicações às questões epistemológicas. Por último, as questões metodológicas, mais do que discutir as técnicas, devem em primeiro lugar incidir, segundo Guba e Lincoln (1994), sobre o modo de proceder do investigador, de forma a chegar aos conhecimentos que acredita ser possível obter. Mais uma vez, a resposta a esta questão está inter-relacionada com as opções tomadas anteriormente.

Para Patton (1988), é fundamental que o avaliador tome decisões metodológicas fundamentadas, o que só será possível se este estiver informado sobre as condicionantes humanas e culturais que condicionam as “escolhas” do investigador e fazem com que a investigação se desenvolva sempre num “aqui” e num “agora” ou seja, dentro de um referencial teórico a que se costuma chamar “paradigma”.

Os interesses humanos, que estão por detrás das diferentes formas de investigar, devem ser identificados pelos investigadores utilizando de metodologias que, por si mesmas, carregam interesses que condicionam os resultados procurados e encontrados. Patton (1988) defende a necessidade de os investigadores conhecerem paradigmas de investigação distintos

de modo a poderem tomar decisões fundamentadas ao longo do desenvolvimento dos seus projetos de pesquisa educativa; buscar os fundamentos teóricos da investigação é fazer uma viagem ao pensamento científico, às diferentes concepções acerca da natureza do conhecimento, questões que nem sempre são equacionadas, porque não se tem o hábito de questionar os porquês das opções metodológicas tomadas. Os paradigmas seriam os motivadores da necessidade de maior criatividade na escolha e uso das diversas técnicas de recolha de informação nos contextos reais para poder fazer opções metodológicas mais clarividentes e ajustadas à realidade a avaliar.

O paradigma qualitativo adota, do ponto de vista ontológico, uma posição relativista, pois há múltiplas realidades existentes sob a forma de construções mental e socialmente localizadas, inspira-se numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento, justificando-se por isso a adoção de um quadro metodológico incompatível com as propostas do positivismo e do pós-positivismo. De forma sintética, pode-se afirmar que o paradigma qualitativo pretende substituir as noções de explicação, previsão e controle do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e ação, em que se procura penetrar o mundo pessoal dos sujeitos, “...saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles” (LATORRE *et al.*, 1996, p.42), tentando “...compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (MERTENS, 1998, p.11).

A ontologia (natureza da realidade) e a epistemologia (relação do investigador com o objeto ou sujeito de estudo) orientam a postura metodológica relativa às decisões que o investigador pode tomar quanto às diferentes etapas de realização da sua pesquisa.

O que deve determinar, porém, a opção metodológica do investigador não será a adesão a uma ou a outra metodologia, a um ou a outro paradigma, mas ao problema a analisar. Captar a essência do fenómeno educativo é o cerne da questão à volta do qual se devem organizar todas as opções metodológicas do investigador; Bachelard (1971) o chamava “sentido do problema”, condição *sine qua non* da existência de um “verdadeiro espírito científico”.

Considerando-se que a avaliação só tem razão de existir se estiver ontologicamente fundamentada num projeto social mais amplo, posicionada de forma a obter respostas significativas, é que se reporta à avaliação do docente nos seus aspectos ontológicos que a formatam de uma ou de outra maneira.

O que se está tomando neste trabalho por ontologia do processo avaliativo significa aquilo que o constitui como tal, ou seja, o que caracteriza o seu *ser em si*. Sendo

assim, ao longo da história o processo avaliativo sofreu modificações e sua caracterização e constituição dependem e são determinadas pelos interesses a que esteve ligado, como afirma Moraes (2000, p. 20) - “[...] quando se fala em ontologia, o que está em jogo é a tessitura mesma do real”

A questão central da pesquisa, os objetivos geral e específicos e os pressupostos básicos definiram as estratégias metodológicas da investigação em sete momentos.

Em primeiro momento, no âmbito teórico, realizou-se uma revisão da literatura nas áreas de História do Ensino Superior brasileiro e das Políticas Públicas para a avaliação do ensino superior, com foco na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essas leituras subsidiaram o esclarecimento dos aspectos políticos e ideológicos que permeiam a avaliação no ensino superior.

No segundo momento buscou-se conhecer a realidade da avaliação do docente universitário em alguns países e na Universidade Federal do Ceará, o que propiciou a elaboração do terceiro momento, que indaga e delinea as dimensões pedagógicas da avaliação docente conforme o pensamento de estudiosos do assunto e conduz ao entendimento da avaliação do professor pelo aluno. Em adição, desperta para a avaliação diagnóstica com sua lógica formativa e somativa, culminando com a descrição dos critérios utilizados para a avaliação dos professores.

No quarto momento, inicia-se o estudo específico para a compreensão e resposta do problema da tese: a avaliação da avaliação docente, e a definição de um referencial teórico para a meta-avaliação a que se propôs.

O quinto momento, num âmbito empírico, exibem-se o método do estudo, os sujeitos participantes da pesquisa de campo, bem como os procedimentos de coleta e análise de dados.

A análise dos resultados, último momento, realiza-se com o respaldo da avaliação diagnóstica, procurando-se responder às questões da pesquisa e alcance dos objetivos propostos.

Nas considerações finais, reflete-se sobre certos achados realizados ao longo do estudo e se propõem algumas sugestões para a continuação de pesquisas em avaliação docente.

2 O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Os estudos que objetivam entender a expansão do sistema de ensino superior no Brasil, atualmente, necessitam saber um pouco da sua história. Neste capítulo, faz-se um breve relato da história do ensino superior brasileiro, para então, focar-se a universidade brasileira e a avaliação institucional. Para isso, o conhecimento da base legal do ensino superior brasileiro e suas características torna-se imprescindível.

2.1 Enredo histórico do ensino superior brasileiro: da origem ao REUNI

Teixeira (1999) relata que em 1808, quando a Família Real aportou na Bahia, o comércio local se reuniu e solicitou ao Príncipe Regente a fundação de uma universidade literária, provendo importante soma de dinheiro para a construção do palácio real, e o custeio da universidade. Essa solicitação, entretanto, não foi atendida e o Príncipe decidiu criar um Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, atendendo ao pedido do cirurgião-mor do Reino, José Correa Picanço, um dos portugueses brasileiros formados em Coimbra.

Transferida a Corte para o Rio de Janeiro, as instituições criadas por D. João VI, no âmbito do que se pode chamar de ensino superior, estavam, na sua maioria, diretamente articuladas à preocupação com a defesa militar da Colônia, tornada a sede do Governo português. Ainda no ano de 1808, foi criada, no Rio de Janeiro, a Academia de Marinha, e, em 1810, a Academia Real Militar, para a formação de oficiais e de engenheiros civis e militares. Também em 1808, instituíram-se os cursos de Anatomia e Cirurgia, para a formação de cirurgiões militares. A esses cursos, de início simples aulas ou cadeiras, acrescentaram-se, em 1809, os de Medicina e, em 1813, constituiu-se, com suporte nesses cursos, a Academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro. (MIRANDA, 2000).

Outros cursos também foram originados na Bahia e no Rio de Janeiro com a preocupação pragmática de estabelecer uma infraestrutura que garantisse a sobrevivência da Corte na Colônia, tornada Reino-Unido. Na Bahia, foi criada a cadeira de Economia (1808), e os cursos de Agricultura (1812), de Química (1817) e de Desenho Técnico (1817), e no Rio de Janeiro, o Laboratório de Química (1812) e o curso de Agricultura (1814).

Cursos avulsos foram ainda criados em Pernambuco, em 1809 (Matemática Superior), em Vila Rica, em 1817 (Desenho e História), e em Paracatu, Minas Gerais, em 1821 (Retórica e Filosofia), visando a suprir lacunas do ensino ministrado nas aulas régias.

Esses cursos fundados por D. João VI, após sucessivas reorganizações, fragmentações e aglutinações dariam origem às escolas e faculdades profissionalizantes que vão constituir o conjunto das instituições de ensino superior até a República. A esse conjunto, viriam se agregar os cursos jurídicos, criados apenas após a Independência, originariamente em São Paulo e Olinda, no ano de 1827. Cunha (1983, p. 112) refere-se ao acirrado debate que se travou no Parlamento a respeito da localização desses cursos, destacando que, ao final, prevaleceu “a corrente que defendia a localização das academias fora do Rio de Janeiro e naquelas províncias onde foi mais forte o movimento pela independência”.

Foram poucas, entretanto, as iniciativas concretas dos governos imperiais no campo do ensino superior, limitando-se à manutenção das instituições em curso e sua regulamentação. Além dos cursos jurídicos, instituídos por D. Pedro I, outra iniciativa importante seria a instalação, já no final do segundo Império, em 1875, da Escola de Minas em Ouro Preto, então capital da Província de Minas Gerais.

Ao longo do primeiro e do segundo Impérios, a demanda pela constituição de uma universidade no País não desapareceu, sendo alvo, porém, uma constante resistência por parte de distintos grupos, especialmente dos positivistas. Teixeira (1999) declara que 42 projetos de universidade são sugeridos nessa época, do de José Bonifácio ao de Rui Barbosa, tendo sido sistematicamente recusados pelo governo e pelo parlamento.

A criação formal, jurídica e institucional da universidade brasileira ficou sob a responsabilidade do presidente Getúlio Vargas em 1931. O Estado passa a ser o seu gestor, que é a sanção máxima de poder da universidade, concentrando nas mãos do presidente da República as listas sêxtuplas para a indicação dos reitores, e todo o orçamento financeiro. A partir daí pode-se perceber que a universidade brasileira não nasceu com autonomia financeira, pedagógica e institucional. Como oposição a essa universidade liderada pelas elites agrárias paulistas e mineiras, tradicionais oligarquias da Primeira República, surge a proposta da Universidade da Comunhão Paulista, definindo que São Paulo continuaria a ser a elite intelectual do País, apesar de haver esta saído do poder em 1930 pela Revolução liderada por Getúlio Vargas.

Cunha (1983) aponta algumas características do impacto causado pelo populismo no ensino superior do País, ocasionando o primeiro surto de expansão. O número de universidades existentes no país cresceu de 5, em 1945, para 37, em 1964. Nesse mesmo período, as instituições isoladas aumentaram de 293 para 564.

Cunha (op. cit.) explica essa expansão como resposta ao crescimento ocasionado pelo deslocamento dos canais de ascensão social das camadas médias e pela própria

ampliação do ensino médio público, bem como pelo alargamento do ingresso na universidade decorrente do processo de equivalência dos cursos técnicos ao curso secundário, que se iniciou nos anos 1950 e culminou com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

O primeiro passo do processo de modernização do ensino superior foi dado pelo setor militar, com a fundação, em 1947, do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). O Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), constituído em 1951 pelo almirante Álvaro Alberto da Mota e Silva com o objetivo específico de promover a pesquisa científica e tecnológica nuclear no Brasil, desenvolvia atividades orientadas à promoção da área das chamadas ciências exatas e biológicas, fornecendo bolsas e auxílios para a aquisição de equipamentos para pesquisa, bem como abria e mantinha institutos especializados; a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituída, como Comissão, no mesmo ano que o CNPq, tendo à sua frente o educador Anísio Teixeira, investia na formação dos quadros universitários, mediante também a concessão de bolsas no País e no Exterior; outros órgãos dos vários ministérios atuavam de forma isolada sobre as suas áreas respectivas.

Destacam-se nessa época, o crescimento e o desenvolvimento da organização da comunidade científica, adquirindo maior articulação política, principalmente com o advento da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948, e do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), em 1949.

Ao longo do final dos anos 1950, início dos 1960, outras experiências isoladas vão começando a ensaiar mudanças na estrutura pedagógico-administrativa do ensino superior, algumas das quais serão posteriormente incorporadas à Reforma de 1968. Entre elas, a Universidade Federal do Ceará, criada em 1955, na qual se retomava a concepção nucleadora da Faculdade de Filosofia; a Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, articulada à USP, criada entre 1957 e 1962; a Universidade Rural de Minas Gerais, hoje Universidade Federal de Viçosa, instalada em 1958; as Escolas Superiores de Agricultura de Piracicaba e Rio Grande do Sul, em 1963. Na culminância desse processo estaria a Universidade de Brasília, instituída em dezembro de 1961, em regime de Fundação de Direito Público, não só pela sua posição de universidade da Nova Capital mas também pela originalidade da sua proposta, endossada por setores “de ponta” da comunidade científica.

Apesar da autonomia universitária passar a ser garantida por preceito constitucional pleno por intermédio da Constituição Federal de 1988, para exercê-la torna-se preciso compreender amplamente a conjuntura histórica e as necessidades que implicam a sociedade hoje, dentro da chamada “terceira revolução industrial”, determinada pela

revolução da informática, da automação e da robótica, chegando ao ponto de transferir-se as próprias operações intelectuais para as máquinas. Isso induz como consequência a qualificação parcial e específica superada por uma suposta qualificação geral do processo produtivo. (CARBONARI, 2004).

Hoje, a universidade é chamada a participar do processo de modernização produtiva e equidade social em decorrência da generalização do processo produtivo global, e da predominância dos processos de produção automatizados, autorreguláveis.

Acredita-se que as mudanças e, conseqüentemente, as transformações necessárias para a modernização da universidade começam no momento em que seus participantes incorporam as novas ideologias, aceitam os novos paradigmas. É preciso, no entanto, que se introduza outra cultura, participativa, que possa conduzir à uma forma de cidadania acadêmica, onde haja espaço para discussões em torno do direito e dos deveres de cada uma das partes envolvidas nos processos educacionais de ensino-aprendizagem e elaboração do conhecimento. E isso pode ser conseguido mediante o espaço aberto pelo processo de avaliação das instituições.

2.1.2 A base legal do ensino superior brasileiro

Os assuntos educacionais brasileiros são de inteira responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), que tem como missão formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem. O MEC, no desempenho de suas funções, conta com a colaboração do Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo esta determinação estabelecida pelo artigo 6º, § 1º da Lei nº 4024/61 (República, 1961) e também pelo artigo 9º, § 1º da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão criado por lei, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, e que tem atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação, sendo o seu principal objetivo assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

O Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Em 1932, um grupo de intelectuais preocupado em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado, lança o

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira. O Manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a igreja era concorrente do Estado na área da educação.

Em 1934, com a nova Constituição Federal, a educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. De 1934 a 1945, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, promove uma gestão marcada pela reforma dos ensinos secundário e universitário. Nessa época, o Brasil já implantava as bases da educação nacional.

O sistema educacional brasileiro até 1960 era centralizado e o modelo era seguido por todos os estados e municípios. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia, diminuindo a centralização do MEC.

Foram necessários 13 anos de debate (1948 a 1961) para a aprovação da primeira LDB. O ensino religioso facultativo nas escolas públicas foi um dos pontos de maior disputa para a aprovação da lei. O pano de fundo era a separação entre o Estado e a Igreja.

A reforma universitária, em 1968, foi a grande LDB do ensino superior, assegurando autonomia didático-científica, disciplinar administrativa e financeira às universidades. A reforma representou um avanço na educação superior brasileira, ao instituir um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas. Em 1985, é criado o Ministério da Cultura. Em 1992, uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto e somente em 1995, a instituição passa a ser responsável apenas pela área da educação.

Nova reforma na educação brasileira foi implantada em 1996. Trata-se da mais recente LDB, que trouxe diversas mudanças à legislação anterior, com a inclusão da educação infantil (creches e pré-escola). A formação adequada dos profissionais da educação básica também foi priorizada com um capítulo específico para tratar do assunto.

Atualmente, a Secretaria de Educação Superior (Sesu) é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. A manutenção, supervisão e desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (Ifes) e a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), também são de responsabilidade da Sese.

2.1.2.1 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394/96), constitui-se em marco de referência para o início do processo de reestruturação da educação superior no Brasil. O governo Fernando Henrique Cardoso, já no primeiro mandato (1995-1998), deu início a uma ampla reforma que objetivou modificar o panorama da educação no País, particularmente da educação superior. Com efeito, promoveu a elaboração e a aprovação de um arcabouço legal capaz de alterar as diretrizes e bases que davam sustentação ao modelo que vinha sendo implementado desde a reforma universitária de 1968. Além disso, introduziu mudanças concretas no padrão de avaliação, financiamento, gestão, currículo e produção do trabalho acadêmico, ensejando transformações significativas no campo universitário e na identidade das Instituições de Ensino Superior (IES).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 caracterizou detalhadamente as instituições de ensino superior, definidas pela Constituição de 1988 como instituições onde ensino, pesquisa e extensão se desenvolvem indissociadamente.

O ensino superior brasileiro passou por grandes mudanças com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Essa Lei, que estabeleceu os rumos da educação nacional, definiu também, como não poderia deixar de ser, as diretrizes do ensino superior no Brasil. A evolução do ensino superior brasileiro pode ser contada em três estágios: o primeiro antecedeu ao governo de Fernando Henrique Cardoso. Este nível de ensino era até então, deveras difícil de ser alcançado pela maioria dos estudantes, especialmente pela classe mais necessitada, que não dispunha de recursos e conhecimentos para acesso à universidade. A partir de 1996, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, o segundo estágio, no qual se estabeleceu o aspecto mais importante do ensino superior brasileiro – a proliferação das universidades privadas. Com isso, a universidade tomou rumos diferentes, com o crescimento deste segmento da educação.

O terceiro e último estágio é a aplicação da Lei. A LDBEN impôs certas regras, como a exigência mínima de 1/3 dos docentes com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e a manutenção de mais 1/3 do quadro de docentes em regime de tempo integral, ou seja, como efetivo. O Artigo 57 da Lei é mais incisivo: “Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aula”. Isso mostra o rigor da Lei e a forma como o governo pretende dar um novo gerenciamento para a educação superior. Além disso, exige o envolvimento da universidade como órgão

científico com a comunidade e a remodelação e/ou instalação de novos órgãos no MEC para gerir o ensino brasileiro.

As inovações expressas por esse dispositivo legal estão nos artigos 43 a 50 da lei, e se ocupam da educação superior de modo geral e os artigos restantes referem-se especificamente às instituições universitárias.

Estabelecidas as finalidades da educação superior no artigo 43, a LDBEN prevê, no artigo 44, que além dos cursos de graduação e de pós-graduação, esse nível de ensino privilegia cursos sequenciais e de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino. A grande inovação é a criação dos cursos sequenciais por campo de saber, com diferentes níveis de abrangência, de formação específica e de complementação de estudos, com duração média de dois anos, que só podem ser ofertados por IES credenciadas que possuam cursos de graduação reconhecidos. Os cursos sequenciais não são cursos de graduação, embora sejam considerados de nível superior.

Conforme a Lei, a educação superior pode ser ministrada em instituições pública e privada, com variados graus de abrangência ou especialização, artigo 45, e por meio de universidades e instituições não universitárias, artigo 48, § 1º.

A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento das instituições de educação superior, passam a ter prazos limitados, sendo renovados após processo regular de avaliação, artigo 46. Se forem notadas deficiências, haverá reavaliação e, se elas ainda persistirem, preveem-se a desativação de cursos e habilitações, a intervenção nas IES e, no limite, o descredenciamento.

A lei estabelece que o ano escolar terá, no mínimo, 200 dias de trabalho efetivo, descontados os dias reservados aos exames finais, artigo 47. Nesse artigo há algumas novidades interessantes: a obrigação das IES publicarem, antes de cada período letivo, as informações básicas dos cursos oferecidos; a abreviação da duração dos cursos para alunos com extraordinário aproveitamento nos estudos; a obrigatoriedade da oferta de cursos noturnos em instituições públicas, desde que sejam mantidos os padrões de qualidade do diurno e que seja garantida a previsão orçamentária.

O registro de diplomas continua a ser prerrogativa de universidades, especialmente públicas, responsáveis também pela revalidação dos diplomas expedidos no Exterior, artigo 48.

O exame vestibular deixa de ser a única forma de ingresso nas IES. Em vez de uma só prova fixada em determinado período do ano, abre-se a possibilidade de processos seletivos diversificados. Nesse sentido, o governo criou o Exame Nacional de Ensino Médio

(ENEM), objetivando convertê-lo em mecanismo auxiliar a ser utilizado nos processos seletivos, além de permitir uma avaliação do ensino médio e fornecer critério para a contratação dos profissionais pelas empresas. No texto da LDBEN, a exigência de processo seletivo, em substituição ao chamado exame vestibular, aparece na regulamentação da transferência de alunos, artigo 49, na matrícula por disciplina, na ocorrência de vagas ociosas, artigo 50, e na necessidade de levar em conta os efeitos dos critérios e normas de seleção de estudantes sobre o ensino médio, artigo 51.

Nos artigos que dizem respeito às universidades, a universidade é definida como instituição pluridisciplinar, com as seguintes características: possuir pelo menos 1/3 do corpo docente em regime de tempo integral e, também, 1/3 dos docentes com, pelo menos, titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, sendo que o §2º do artigo 88 fixa prazo de oito anos para o cumprimento desses critérios. Além desses dois dispositivos, as universidades devem exibir a produção intelectual institucionalizada na pesquisa, na docência e na extensão de serviços à comunidade. Prevê-se, ainda, a criação de instituições especializadas de alto nível no interior de um campo determinado do saber, artigo 52.

O artigo 53 estabelece uma lista das atribuições reservadas às universidades, no exercício de sua autonomia. Merecem destaque, nesse sentido, a fixação de vagas, currículos, planos, projetos, conferência de graus e diplomas, aprovação de planos de investimentos e a capacidade para assinar convênios e acordos de cooperação. Todas essas decisões devem ser tomadas pelos órgãos colegiados dessas instituições, inclusive ainda aquelas relativas à contratação e dispensa de professores, bem como à constituição de planos de carreira.

Por sua vez, o artigo 54 estabelece que as universidades oficiais terão um estatuto jurídico especial, na forma da lei, o que contraria, segundo estudiosos, a Constituição Federal de 1988 ao estabelecer o Regime Jurídico Único. Com efeito, as universidades públicas poderiam estabelecer seus planos de carreira, quadro docente, técnico e administrativo e padrões de remuneração. É obrigação da União assegurar recursos em seu Orçamento Geral para que mantenha as IES, artigo 55.

No artigo 56, a gestão democrática é lembrada, ficando assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, que contem com a participação dos “segmentos da comunidade institucional, local e regional”. Estabelece que os docentes ocupem 70% das vagas na composição de cada órgão colegiado ou comissão, o que se coaduna com o estabelecido na Lei no 9.192/95, que trata do processo de escolha dos dirigentes universitários. Finalmente, o artigo 57 obriga os professores a ministrar, nas instituições

públicas de ensino superior, o mínimo de oito horas semanais de aula, o que representa um detalhamento no sentido de reforçar a função do ensino, sobretudo na graduação.

Segundo Cury (1998), no caso da educação superior, a LDBEN sugere uma reforma universitária estruturada em torno de dois grandes eixos: a avaliação e a autonomia. A avaliação representa uma espécie de controle de resultados, o que deve implicar mudanças significativas na reestruturação da comunidade acadêmica e no aparato governamental, uma vez que é a partir dela que as instituições deverão receber maiores ou menores quantidades de recursos. Já a autonomia está associada à ideia de flexibilidade, fazendo com que as universidades passem a responder por um conjunto de atribuições cada vez maior e praticamente livres de controles dos sistemas de ensino.

Com a promulgação da LDBEN, um conjunto de instrumentos legais (leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres) tratou, e vem tratando, de detalhar essa reforma na prática. Faz-se necessário, portanto, considerar mais alguns aspectos que explicitam a formulação geral da estrutura e da política de educação superior implementada no País desde o início do primeiro mandato de FHC e que foram estabelecidos, especialmente, por meio dos decretos nº 2.207/97, nº 2.306/97 e nº 3.860/2001.

Nesse sentido, o Decreto nº 2.207/97 constituiu-se legislação complementar fundamental à LDBEN, estabelecendo distinções inéditas para o sistema de ensino superior brasileiro referente à fronteira entre as esferas pública e privada. Assim, tem-se as IES públicas, as IES privadas sem fins lucrativos e as IES privadas com fins lucrativos, sendo que estas últimas ficam obrigadas a pagar uma série de encargos sociais, parafiscais e trabalhistas, bem como impostos sobre o patrimônio, que até então não desembolsavam. Já as entidades mantenedoras de IES, sem finalidade lucrativa, ficaram obrigadas a cumprir e comprovar um conjunto de exigências estabelecidas no decreto, como condição indispensável para fins de credenciamento e recredenciamento.

O Decreto nº 2.306/97 foi revogado pelo Decreto nº 3.860/2001. O novo dispositivo legal reordena as competências do MEC, do CNE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Muitas das competências do CNE foram repassadas para o MEC e para o INEP, especialmente as que diziam respeito à avaliação e aos procedimentos operacionais para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e de credenciamento e recredenciamento de instituições.

O Governo Federal sancionou a Lei Nº 10.9731, de 2 de dezembro de 2004, conhecida como “Lei da Inovação”, que dispõe sobre os incentivos à inovação e à pesquisa

científica e tecnológica no ambiente produtivo, tendo como principais objetivos a capacitação e a autonomia tecnológicas e o desenvolvimento industrial da nação (BRASIL, 2004).

Essa Lei mostra a necessidade do país ter dispositivos legais que sejam eficientes em fomentar o desenvolvimento científico, tecnológico e o processo inovativo. A ideia básica é a de fazer com que o setor produtivo nacional tenha uma inserção competitiva cada vez maior no mercado internacional. Para tanto, os bens e serviços produzidos têm que obedecer padrões internacionais de qualidade e ter um maior conteúdo tecnológico na medida em que eles terão, conseqüentemente, maior valor agregado.

Três aspectos são extremamente importantes na Lei da Inovação: 1) a criação de um ambiente propício às parcerias estratégicas entre as universidades, institutos tecnológicos e as empresas; 2) o estímulo à participação de instituições de ciência e tecnologia no processo de inovação; e 3) o incentivo à inovação na empresa. O conjunto de medidas proposto em forma de Lei tem por objetivo aumentar e, ao mesmo tempo, tornar mais ágil a transferência do conhecimento gerado no meio acadêmico para a sua apropriação pelo setor produtivo, o que pode estimular uma cultura de inovação e, igualmente, contribuir para o desenvolvimento industrial do País.

2.1.3 Dados acerca do sistema de ensino superior brasileiro

O Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), coleta dados sobre a educação superior brasileira com o objetivo de oferecer, aos dirigentes das instituições, aos gestores das políticas educacionais, aos pesquisadores e à sociedade em geral, informações detalhadas sobre a situação atual e as grandes tendências do setor.

A coleta anual dessas informações tem como referência as diretrizes gerais previstas pelo Decreto nº. 6.425 de 4 de abril de 2008, sobre o Censo da Educação Superior. Essa atividade reúne, entre muitos outros, dados sobre as Instituições de educação superior em suas diferentes formas de organização acadêmica e categorias administrativas; os cursos de graduação presenciais ou a distância; os cursos sequenciais; as vagas oferecidas; as inscrições; as matrículas; os ingressos e concluintes, além de informações sobre as funções docentes.

O Censo da Educação Superior de 2008 registrou a participação de 2.252 IES no país, representando uma diminuição de 29 instituições em relação ao ano de 2007.

A distribuição de IES por categoria administrativa no ano de 2008 apresenta-se com 90% de instituições privadas e 10% de públicas, divididas entre federais (4,1%),

estaduais (3,6%) e municipais (2,7%), incluídas todas as IES que oferecem cursos de graduação (presencial e a distância). (Fonte: MEC/INEP).

Tabela 1 – Evolução do número de instituições, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2002 a 2008.

Ano	Total	%Δ	Pública								Privada	%Δ
			Total	%Δ	Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	1.637	–	195	–	73	–	65	–	57	–	1.442	–
2003	1.859	13,6	207	6,2	83	13,7	65	0,0	59	3,5	1.652	14,6
2004	2.013	8,3	224	8,2	87	4,8	75	15,4	62	5,1	1.789	8,3
2005	2.165	7,6	231	3,1	97	11,5	75	0,0	59	-4,8	1.934	8,1
2006	2.270	4,8	248	7,4	105	8,2	83	10,7	60	1,7	2.022	4,6
2007	2.281	0,5	249	0,4	106	1,0	82	-1,2	61	1,7	2.032	0,5
2008	2.252	-1,3	236	-5,2	93	-12,3	82	0,0	61	0,0	2.016	-0,8

Fonte: MEC/INEP/DEED

Com relação ao ensino presencial de graduação, foi registrado, pelo Censo de 2008, o funcionamento de 24.719 cursos em todo o Brasil. As IES privadas foram responsáveis pela oferta do maior número de cursos em 2008, um total de 17.947. Contudo, as instituições federais de ensino superior registraram o maior crescimento percentual (6,8%) no número de cursos em relação a 2007.

Tabela 2. Evolução do número de cursos de graduação presencial, segundo a categoria administrativa - Brasil - 2002 a 2008.

Ano	Total	%Δ	Pública								Privada	%Δ
			Total	%Δ	Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	14.399	–	5.252	–	2.316	–	2.556	–	380	–	9.147	–
2003	16.453	14,3	5.662	7,8	2.392	3,3	2.788	9,1	482	26,8	10.791	18,0
2004	18.644	13,3	6.262	10,6	2.450	2,4	3.294	18,1	518	7,5	12.382	14,7
2005	20.407	9,5	6.191	-1,1	2.449	0,0	3.171	-3,7	571	10,2	14.216	14,8
2006	22.101	8,3	6.549	5,8	2.785	13,7	3.188	0,5	576	0,9	15.552	9,4
2007	23.488	6,3	6.596	0,7	3.030	8,8	2.943	-7,7	623	8,2	16.892	8,6
2008	24.719	5,2	6.772	2,7	3.235	6,8	2.897	-1,6	640	2,7	17.947	6,2

Fonte: MEC/INEP/DEED

O número total de vagas ofertadas por processos seletivos na graduação presencial foi de 2.985.137 em todo o Brasil, correspondente a um incremento de 161.195 (5,7%) em relação ao ano anterior. As instituições federais foram responsáveis pelo maior aumento no número de vagas oferecidas. Essas instituições públicas da rede federal registraram aumento de 14.462 vagas em relação a 2007, equivalente a 9,3%, conforme mostrado na tabela 3.

Tabela 3. Evolução do número de vagas na graduação presencial, segundo a categoria administrativa - Brasil - 2002 a 2008.

Ano	Total	%Δ	Pública						Privada	%Δ		
			Total	%Δ	Federal	%Δ	Estadual	%Δ			Municipal	%Δ
2002	1.773.087	-	295.354	-	124.196	-	132.270	-	38.888	-	1.477.733	-
2003	2.002.733	13,0	281.213	-4,8	121.455	-2,2	111.863	-15,4	47.895	23,2	1.721.520	16,5
2004	2.320.421	15,9	308.492	9,7	123.959	2,1	131.675	17,7	52.858	10,4	2.011.929	16,9
2005	2.435.987	5,0	313.368	1,6	127.334	2,7	128.948	-2,1	57.086	8,0	2.122.619	5,5
2006	2.629.598	7,8	331.105	5,7	144.445	13,4	125.871	-2,4	60.789	6,5	2.298.493	8,3
2007	2.823.942	7,4	329.260	-0,6	155.040	7,3	113.731	-9,6	60.489	-0,5	2.494.682	8,5
2008	2.985.137	5,7	344.038	4,5	169.502	9,3	116.285	2,2	58.251	-3,7	2.641.099	5,8

Fonte: MEC/INEP/DEED

A quantidade de funções docentes em exercício no Brasil cresceu em 2008. Nesse ano foram observadas 321.493 funções docentes no ensino superior, um acréscimo de 4.452 em comparação com 2007, ou seja, de 1,4%.

Quanto ao tipo de qualificação observada se verifica redução de 1% nas funções docentes com titulação até especialização, enquanto nas de mestres foi registrado um aumento de 1,4%. O maior crescimento ocorreu entre doutores, com 5,5% a mais do que em 2007 (tabela 4). Decorrente desse aumento, o percentual de doutores em relação ao total de funções docentes no ensino superior brasileiro subiu de 23% no ano de 2007 para 24% no ano seguinte.

Tabela 4. Evolução do número de docentes em exercício, por titulação - Brasil - 2002-2008.

Ano	Total	Δ %	Titulação					
			Até especialização	Δ %	Mestrado	Δ %	Doutorado	Δ %
2002	227.844	-	101.153	-	77.404	-	49.287	-
2003	254.153	10,4	110.378	9,1	89.288	13,3	54.487	9,5
2004	279.058	8,9	121.963	10,5	98.664	9,5	58.431	6,7
2005	292.504	4,6	124.096	1,7	105.114	6,1	63.294	7,7
2006	302.006	3,1	125.458	1,1	108.965	3,5	67.583	6,3
2007	317.041	4,7	131.123	4,5	112.987	3,6	72.931	7,3
2008	321.493	1,4	129.792	-1,0	114.537	1,4	77.164	5,5

Fonte: MEC/INEP/DEED

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2008 verificam-se alguns aspectos importantes da atual situação da educação superior brasileira, dentre os quais se destacam os seguintes:

1. nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), houve incremento de 21.513 vagas na graduação presencial e a distância, ou 12,2% em relação a 2007. Como consequência, a quantidade de candidatos por vaga diminuiu nessas instituições;
2. em 2008, 1.936.078 novos alunos ingressaram na Educação Superior, 8,5% a mais em relação a 2007;

3. o número de matrículas em 2008 foi 10,6% maior em relação a 2007, com um total de 5.808.017 alunos matriculados em cursos de graduação presencial e a distância;
4. o Censo 2008 revelou aumento de 10,1% no total das matrículas em graduação presencial, vinculadas a instituições federais (IFES) em cidades do interior;
5. houve redução de 29 IES em funcionamento no Brasil em relação ao ano anterior, finalizando uma tendência, já verificada em anos anteriores, de queda no ritmo de crescimento. Tal diminuição pode ser explicada pela integração de instituições, por fusão ou compra, observada nos últimos anos. De fato, a criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, em muitos casos, se deu a partir da fusão de centros federais de educação tecnológica. Essa redução não se refletiu diretamente no ritmo de crescimento do número de vagas inscritos;
6. com relação à organização acadêmica, as faculdades continuam representando a maior parte das IES no Brasil e cerca de 93% delas pertencem ao setor privado; no entanto, 53% dos alunos de graduação presencial estudam em universidades, 33% em faculdades e 14% em centros universitários;
7. houve um incremento de 1.231 (5,2%) novos cursos de graduação presencial nas IES brasileiras e apenas as IES estaduais não registraram crescimento em relação a 2007, com um decréscimo de 1,6% nos cursos ofertados;
8. do mesmo modo, houve aumento de 7,3% (cerca de 319 mil) no número de vagas ofertadas em graduação presencial e a distância. As instituições privadas foram responsáveis pela oferta de cerca de 4 milhões de vagas em 2008, registrando aumento de 4% em relação a 2007;
9. em 2008, foram ofertadas 463.969 vagas nos cursos de Educação Tecnológica, com um aumento de 17,8% em relação a 2007. As IES privadas são responsáveis por cerca de 94% dessa oferta;
10. na graduação a distância, 115 instituições ofereceram 647 cursos em 2008. As matrículas na modalidade de ensino a distância aumentaram 96,9% em relação ao ano anterior e, em 2008, passaram a representar 14,3% do total de matrículas no ensino superior. Além disso, o número de concluintes em EAD cresceu 135% em 2008, comparado a 2007; e
11. a quantidade de funções docentes em exercício no Brasil cresceu em 2008. Nesse ano foram observadas 321.493 funções docentes no ensino superior, um acréscimo de 4.452 em comparação com 2007, ou seja, de 1,4%. É importante

destacar que o número de “funções docentes” não corresponde ao total de docentes, coletados no Censo de Docentes 2008, já que profissionais que trabalham em mais de uma instituição são declarados nesse censo por todas as IES nas quais exercem alguma função de forma agregada enquanto o outro levantamento (Censo de Docentes) é feito com informações individualizadas por docente.

2.1.3.1 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI

O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Ao definir como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, evidencia-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Presidente da República em 24 de abril de 2007. Este programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década.

As diretrizes gerais do REUNI são expressas em documento de agosto de 2007, disponibilizadas no portal do MEC, e são expostas a seguir.

Ao lado da ampliação do acesso, com o melhor aproveitamento da estrutura física e do aumento do qualificado contingente de recursos humanos existente nas universidades federais, está também a preocupação de garantir a qualidade da graduação da educação pública. Ela é fundamental para que os diferentes percursos acadêmicos oferecidos possam levar à formação de pessoas aptas a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, em que a aceleração do processo de conhecimento exige profissionais com formação ampla e sólida. A educação superior, por outro lado, não deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também preparar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública.

A qualidade almejada para este nível de ensino tende a se concretizar com a adesão dessas instituições ao programa e às suas diretrizes, com o conseqüente redesenho curricular dos seus cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação e articulando-a com a pós-graduação, além do

estabelecimento da necessária e inadiável interface da educação superior com a educação básica - orientações já consagradas na LDB/96 e referendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo CNE.

A ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil objetiva a igualdade de oportunidades para o estudante com condições socioeconômicas desfavoráveis. Esta medida está diretamente associada à inclusão, democratização do acesso e permanência, de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades, compreendidas como partes integrantes de um projeto de Nação.

Ao lado das metas quantitativas dispostas no Decreto nº 6.096/2007, a Sesu/MEC entende que as universidades precisam assegurar que a reestruturação e a expansão programada sejam realizadas com garantia de qualidade acadêmica. Além disso, há aspectos, dispostos no mesmo diploma legal, altamente oportunos para o atual momento da educação superior brasileira e que devem ser tratados prioritariamente pelas universidades. Dentre eles, destacam-se: a existência de flexibilidade curricular nos cursos de graduação que permita a formulação de itinerários formativos diversificados e que facilite a mobilidade estudantil; a oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem; e a disponibilidade de mecanismos de inclusão social, a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos.

As diretrizes para o REUNI foram estruturadas em seis dimensões, cada uma com um conjunto de aspectos específicos. Essas dimensões, conforme delineadas a seguir, devem ser combinadas no plano de reestruturação das universidades federais, de acordo com a opção institucional em cada caso. Elas visam, atendidas as exigências expressas pelas metas, pontuar aspectos que, ao serem implementados, possibilitam uma concepção mais flexível de formação acadêmica na graduação, de forma a evitar a especialização precoce e possibilitar que o seu desenvolvimento atenda às diversidades regionais, às particularidades locais, bem como às múltiplas áreas de conhecimento que integram os diferentes cursos, resguardado o caráter de universalidade que caracteriza o saber acadêmico. Dimensões:

(A) Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública.

1. Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
2. Redução das taxas de evasão; e
3. Ocupação de vagas ociosas.

(B) Reestruturação Acadêmico-Curricular.

1. Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade;
2. Reorganização dos cursos de graduação;
3. Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada;
4. Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e
5. Previsão de modelos de transição, quando for o caso.

(C) Renovação Pedagógica da Educação Superior.

1. Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica;
2. Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem;
3. Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo.

(D) Mobilidade Intra e Inter-Institucional.

1. Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior.

(E) Compromisso Social da Instituição.

1. Políticas de inclusão;
2. Programas de assistência estudantil; e
3. Políticas de extensão universitária.

(F) Suporte da pós graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação.

1. Articulação da graduação com a pós-graduação: Expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior.

Em cada uma das dimensões, a universidade deverá propor ações para subitens e, caso ainda queira propor alguma ação em um aspecto não contemplado nessas diretrizes, mas inserido no escopo do programa, poderá fazê-lo em espaço apropriado para cada dimensão da reestruturação proposta. Todas as propostas encaminhadas deverão contemplar um aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação projetadas para a universidade, além de atender as demais diretrizes do programa.

A meta global do programa é alcançar, gradualmente, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano:

- taxa de conclusão média de noventa por cento nos cursos de graduação presenciais; e
- relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais.

A elevação da taxa de conclusão resultará de uma administração eficiente das vagas ociosas, facilitada pela flexibilidade curricular e um favorecimento da mobilidade estudantil entre cursos e instituições diferentes, com aproveitamento de créditos. A relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor levará em conta a qualidade e o envolvimento da pós-graduação da instituição em cursos de graduação.

O processo de acompanhamento da execução das metas propostas pelas universidades integrantes do REUNI é realizado por meio da Plataforma PingIFES, cujo objetivo consiste na coleta de informações sobre a vida acadêmica das instituições federais de ensino superior. Seus dados são utilizados na distribuição dos recursos orçamentários das IFES, apoiados em critérios acordados com os órgãos de representação das universidades.

Além disso, a verificação das informações incorporará a extensa gama de dados coletados por diversos órgãos (INEP, CAPES), inserindo-se, ainda, no contexto do sistema de avaliação estabelecido pelo SINAES. Assim, a integração dos resultados das diferentes dimensões da avaliação (avaliação de cursos de graduação, exame nacional de desempenho dos estudantes e avaliação institucional) deve ser efetuada para que se tenha uma adequada aferição das mudanças ocorridas desde a adesão ao REUNI. É recomendável, na perspectiva de um atendimento gradual das metas globais, compatibilizar as etapas de cada projeto ao cronograma dos ciclos avaliativos do SINAES, efetuando-se uma primeira etapa de acompanhamento de resultados junto ao final do atual ciclo avaliativo, cujo encerramento estava previsto para dezembro de 2009.

É importante salientar que, em face da importância atribuída à avaliação por pares, há em cada uma das universidades que participa do programa, uma dimensão específica de acompanhamento, composta pelo envio de analistas “in loco”, cuja análise deverá estar especialmente focada nos aspectos previstos no REUNI e consolidados na proposta da universidade. Para tanto, são considerados, ao longo da implementação do programa, os desenvolvimentos efetivos das ações de modernização da estrutura curriculares, aliadas ao desempenho docente e discente, à evolução das avaliações da CAPES, à evolução da produção científica do quadro docente e à participação do quadro docente da pós-graduação em atividades da graduação. Por fim, as medidas de inclusão social são avaliadas com base na evolução do perfil social e econômico dos estudantes ingressantes nas instituições e das

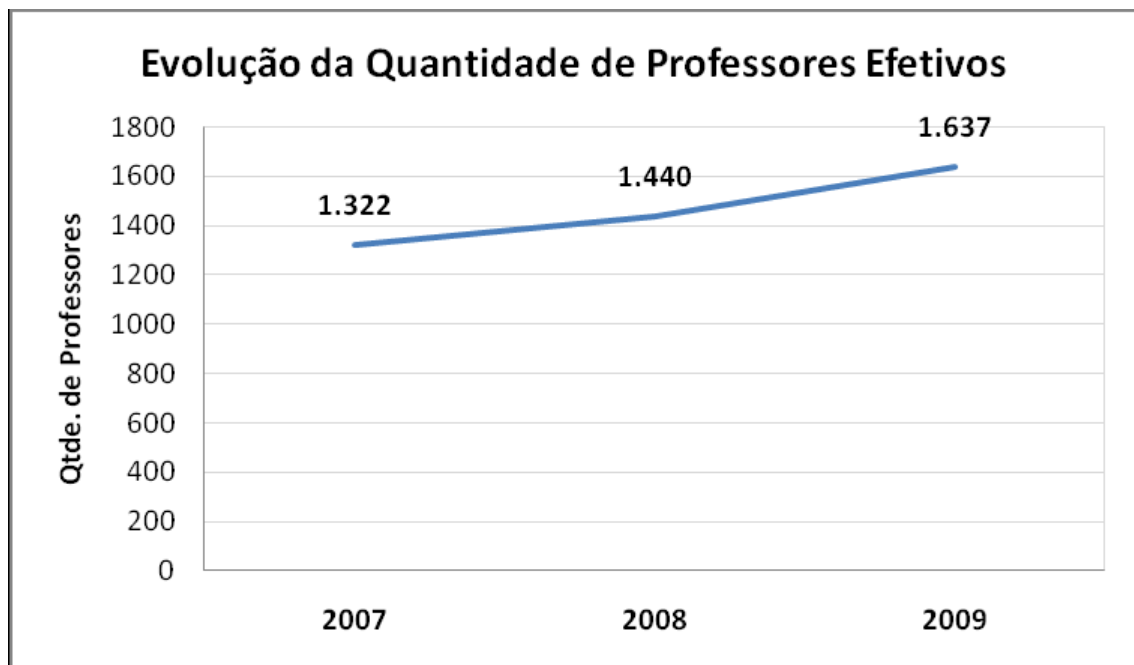
políticas implementadas no campo da assistência estudantil e das ações afirmativas, relacionadas ao sucesso ou fracasso nos índices de evasão.

2.1.3.2 A expansão da Universidade Federal do Ceará com o REUNI

De acordo com o relatório preliminar da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Ceará, datado de agosto de 2009, foi desenvolvido um conjunto de ações executadas e em execução na UFC em sua expansão:

1- Contratação de professores -

Gráfico 1 – Evolução da quantidade de professores efetivos.

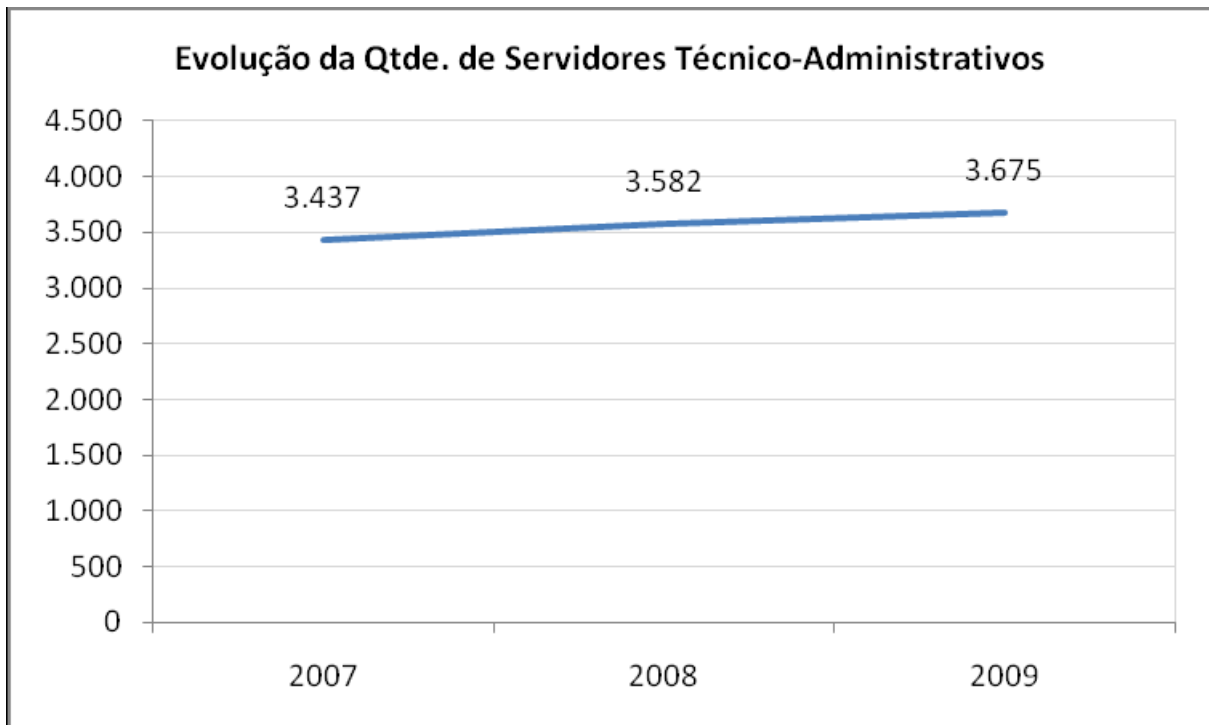


Fonte: PROGRAD-UFC/2009

Observa-se no gráfico acima, que com o projeto de expansão, o número de professores efetivos na UFC aumentou em 22,90%, entre 2007 e 2009.

2– Contratação de servidores técnico-administrativos:

Gráfico 2 – Evolução da quantidade de servidores técnico-administrativos -



FONTE: PROGRAD-UFC/2009

Com relação à contratação de servidores técnico-administrativos, a evolução foi inferior a de professores efetivos. Houve o aumento de 6,92% nas contratações, no intervalo entre 2007 e 2009.

3– Vagas ofertadas no exame vestibular –

Gráfico 3 – Vagas ofertadas na graduação



FONTE: PROGRAD-UFC/2009

No intervalo de 2007 a 2010, a UFC aumentou o número de vagas ofertadas na graduação em 73,30%. Considera-se uma expansão bastante significativa proporcionada pelo REUNI.

4- Assistência estudantil

Em 2009, foram implantadas 600 bolsas na graduação, distribuídas para incrementar as seguintes modalidades: Monitoria Iniciação à Docência: 104; Monitoria de Projetos Institucionais de Graduação: 95; Monitoria de Aprendizagem Cooperativa: 75; Bolsa de Informática: 40; Bolsa de Extensão: 80; Bolsa de iniciação acadêmica: 154; PET-UFC: 52.

5- Criação de cursos de graduação

a) Em 2008 foi aberto o primeiro curso de graduação do REUNI: o Curso de Oceanografia, do Instituto de Ciências do Mar - LABOMAR;

b) Em 2009 foram iniciados dois cursos: Ciências Sociais (Noturno) e Engenharia de Teleinformática (Noturno);

c) Criação de 19 novos cursos no ano de 2010, sendo 12 em Fortaleza e 7 no interior do Estado: Artes Cênicas (Fortaleza); Biotecnologia (Fortaleza); Ciências Ambientais (Fortaleza); Cinema e Áudio-Visual (Fortaleza); Comunicação Social (Cariri); Design de Produtos (Cariri); Educação Musical (Cariri); Engenharia Ambiental (Fortaleza); Engenharia de Energias Renováveis (Fortaleza); Engenharia de Materiais (Cariri); Engenharia de Petróleo (Fortaleza); Engenharia de Software (Quixadá); Finanças (Sobral); Fisioterapia (Fortaleza); Gastronomia (Fortaleza); Letras-Espanhol-Noturno (Fortaleza); Letras-Inglês-Noturno (Fortaleza); Redes de Computadores (Quixadá); Sistemas e Mídias Digitais (Fortaleza).

Constata-se que, com a criação desses cursos, houve, conseqüentemente, o aumento do número de vagas na graduação, fazendo-se necessária a admissão de professores e servidores técnico-administrativos, demandando a melhoria da infraestrutura com aumento de salas de aula, laboratórios, bibliotecas e sistemas informatizados de apoio.

A expansão da UFC, garantida pelos programas de apoio do MEC, implica a necessidade de um sistema de avaliação do ensino superior que realize o acompanhamento da evolução da qualidade desse ensino pela atualização de processos internos, promovendo a eficiência e facilitando o alcance das metas de desempenho.

2.2 Avaliação do Sistema de Ensino Superior

No âmbito da modernização do ensino, que afeta todas as instâncias do Estado e da sociedade brasileira hoje, destaca-se o movimento de avaliação do ensino superior. Não se trata de um movimento recente, que surge repentinamente no contexto da universidade brasileira, mas sim está atrelado a uma história que adquire sentido se entendida no contexto das políticas e crises do sistema de educação superior no Brasil, durante as últimas décadas e, principalmente quando se tenta enquadrar esse sistema às exigências do ajuste neoliberal do Estado e da economia.

2.2.1 A avaliação da educação

A avaliação educacional, formal, “estruturada e pública, em que as opções se baseiam em esforços sistemáticos para definir critérios explícitos e obter informações acuradas sobre as alternativas” (WORTHEN *et al.*, 2004, *apud* ROSA SILVA, 2007) só possui um século de tradição e se consolidou em meados do século XX.

A história da avaliação da educação, normalmente, é dividida por vários autores, como Guba e Lincoln (1982), Stufflebeam e Shinkfield (1987), dentre outros, em gerações, como se segue.

Na primeira geração (final do século XIX a 1920) predominou a visão tradicional, na qual a avaliação tinha como objetivo controlar, acompanhar, punir, e era realizada por meio da mensuração (vinculada à avaliação do desempenho escolar).

Na segunda geração (de 1920 a 1950) a óptica tradicional e os objetivos da avaliação eram basicamente os mesmos da primeira geração, mas, além da mensuração dos resultados, foram incorporados outros elementos. Em 1932, Ralph Tyler foi responsável por um estudo em que tencionava saber se os objetivos educacionais eram alcançados com os currículos e práticas pedagógicas vigentes. Conceitualmente, ocorreu uma mudança qualitativa no que diz respeito ao entendimento do processo avaliativo até então.

Na terceira geração (período de 1950 a 1980), a avaliação passou a ser realizada por meio de medição, descrição e, também, de julgamento. Do ponto de vista organizativo, a avaliação era realizada pelos departamentos governamentais responsáveis pelos projetos e pela execução das políticas de reforma. A grande preocupação era se as políticas estavam funcionando e se elas haviam alcançado os efeitos previstos. Nesse sentido, a avaliação passou a ser um instrumento para gerar informação e se converteu em uma ferramenta para a alocação de recursos públicos.

Desde o final dos anos 1970, a avaliação se tornou, de um mecanismo para gerar informações sobre os programas implementados, uma ferramenta de planejamento do orçamento do Estado. O foco da avaliação deslocou-se do aluno para os programas educativos. O objetivo da avaliação na terceira geração consistiu em fornecer informações para auxiliar a tomada de decisão, melhorar os serviços prestados, nos moldes de uma gestão para a obtenção de resultados. A ideia que justificava essa prática era a de os recursos públicos estavam sendo mal utilizados. Então, os países, em especial os em desenvolvimento, deveriam saber como trabalhavam as escolas. Os educadores deveriam, pois, prestar contas aos usuários (DIAS SOBRINHO, 2003).

Finalmente, na quarta geração das avaliações (década de 1990 até os dias atuais), predomina a visão democrática. A avaliação tem como objetivo disponibilizar informações para a sociedade e atender às necessidades do público, exercendo funções políticas e simbólicas importantes para o fortalecimento da democracia. A avaliação no contexto da visão democrática deve ser desenvolvida por meio de medição, descrição (como na visão tradicional), julgamento (como na visão gerencialista) e participação de vários atores (visão democrática).

Atualmente, há certo consenso de que a avaliação é uma atividade necessária para o planejamento e a gestão das instituições educativas, e é discutida por diversos autores, com diferentes enfoques.

2.2.2 As políticas para a avaliação superior no Brasil nos anos 1990

As políticas educacionais implementadas no Brasil nos anos 90 são demarcadas por interesses sociopolíticos, articuladas às mudanças no panorama contemporâneo, por via de determinantes históricos que norteiam a reforma do Estado brasileiro no seu papel minimizado e marcado pela interpenetração das esferas pública e privada em detrimento da primeira (DOURADO, 2002).

A expressiva revolução tecnológica, resultado de mudanças complexas e significativas no processo produtivo, são alterações de toda ordem implicando até mesmo novos horizontes geopolíticos do mundo sob a égide da globalização da economia, levando a exclusão social e a sua justificativa ideológica exibindo o neoliberalismo como a única possibilidade de ajuste e sobrevivência. Isso sinaliza que o processo resultante de uma nova fase de reestruturação capitalista é marcado por políticas de centralização, diversificação institucional e, principalmente, de privatização da esfera pública. (CARBONARI, 2004).

Destaca-se pois, a crítica ao Estado intervencionista e avaliador, feita pelos partidários do neoliberalismo, pelo desmonte das políticas de proteção como sendo o caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do estado. A defesa ideológica dessa reforma é justificada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado. Juntamente com essa lógica, notam-se ainda o enxugamento da máquina estatal e a transferência da produção de bens e serviços à sociedade e à iniciativa privada.

Para Dourado (2002), ao mesmo tempo, não se pode perder de vista a complexidade do quadro sociopolítico em que as tecnologias de informação e comunicação assumem papel significativo, como veículo formativo, considerando que imagens, sons, narrativas fornecem símbolos, mitos e recursos que favorecem a constituição do senso comum desagregado e funcional.

Não se pode deixar de mencionar também a importante participação dos organismos internacionais e o seu papel representativo nas políticas educacionais. O Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e as agências da Organização das Nações Unidas (ONU) revelam-se como importantes interlocutores na agenda brasileira dentro do campo educacional. A atuação do Banco Mundial pode ser evidenciada a partir da década de 1980, considerando a sua liderança na reestruturação e abertura das economias aos novos marcos do capital sem fronteiras. O seu papel centraliza-se, entre outras medidas, na difusão de documentos para a nova orientação, com vistas a articular a educação e a produção do conhecimento mediante a privatização e mercantilização da educação. Essas são condutas prescritas dentro de uma política educacional voltada para o ideário neoliberal, cuja óptica de racionalização deveria acompanhar o campo econômico.

A explosão da crise de endividamento no Brasil nos anos de 1980 abriu espaço para uma ampla transformação do papel desempenhado pelo Banco Mundial e pelo conjunto dos organismos multilaterais de financiamento, no que diz respeito às políticas educacionais, com fundamento no reducionismo economista, cujo escopo está centrado na visão unilateral de custos e benefícios, desenvolvendo a avaliação numa dinâmica controladora, sem preocupação com o desenvolvimento coletivo da comunidade acadêmica, apenas controlando o índice de aceitação dos serviços prestados (MACIEL, 2008).

Desse modo, tal concepção política assenta-se no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível, na realocação dos recursos públicos para a educação básica, na ênfase à avaliação e eficiência, induzindo as instituições à concorrência, na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço, entre outras medidas.

Nessa conjuntura, esses indicadores deixam transparecer o caráter utilitarista das concepções neoliberais do Banco Mundial para a educação, pois fragmenta, desarticula a luta pela democratização da educação em todos os níveis, entendida como um direito social inalienável.

Assim, é interessante destacar as recomendações do Banco Mundial cujas prescrições são claras no sentido de: 1) privatização desse nível de ensino, 2) estímulo à implementação de novas formas de gestão das IES, buscando outras fontes de recursos junto à iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes.

No contexto dos anos 90, as políticas educacionais no Brasil são direcionadas por mudanças mediante alterações jurídico-institucionais, destacando como passo decisivo nessas mudanças a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) - LDBEN, negligenciando parte das reivindicações encaminhadas pela sociedade civil, no que diz respeito à ruptura do espaço social da feitura da Lei, resultando em perdas históricas para os partidários da educação pública, incluindo o Plano Nacional de Educação (PNE).

Um dos eixos estruturais das políticas educativas contemporâneas está baseado em vários processos de avaliação, vinculado às mudanças econômicas e políticas mais amplas. Surgem, então, contrapostas a um processo de avaliação emancipatório voltado para o desenvolvimento institucional, políticas de avaliação da educação superior no Brasil centradas em superar a padronização e a mendida da produção acadêmica e nas atividades de ensino. Isso leva a considerar as ações do MEC como centralizadoras, caracterizadas pela ausência de interlocução do Ministério com os segmentos organizados da comunidade acadêmica e sindical, e pela adoção de avaliações criteriosais e normativas.

Para Carbonari (2004), o sistema de avaliação da educação superior no Brasil apoia-se fundamentalmente, nos seguintes pressupostos: implantação de um processo de “economização” da educação que altera objetivos, valores e processos educativos; amplia o poder de controle do Estado e altera o relacionamento entre as IES; promove mudanças na gestão universitária, na produção do trabalho acadêmico e na formação profissional. Apesar desse tipo de avaliação centralizadora estar voltada prioritariamente para o controle e para a definição de políticas que estimulam a expansão competitiva, na prática, no interior de cada IES onde cada uma tem maneiras específicas de construir os seus sentidos, ganha espaço para melhor definir suas prioridades e organizar seu efetivo desenvolvimento, em termos administrativos, políticos, éticos, pedagógicos e científicos.

2.2.3 Percursos da avaliação institucional no Brasil

Historicamente, a avaliação da educação superior no Brasil teve início na década de 70, com a instituição da política de avaliação da pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), especialmente voltada aos cursos de mestrado e doutorado, como consequência de tentativa de reforma do ensino superior por parte do governo militar.

No âmbito da avaliação dos cursos de graduação, datam de 1983 as primeiras ideias sobre o tema, com a instituição, pelo Ministério da Educação (MEC), do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), que enfatizava a gestão das instituições de ensino superior (IES), a produção e a disseminação dos conhecimentos. Desativado no ano seguinte, foi substituído por várias iniciativas governamentais, como a constituição da "Comissão de Notáveis" em 1985, e do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), em 1986 (POLIDORI *et al.*, 2000).

Entre o final da década de 80 e início dos anos 90, algumas universidades iniciaram experiências de autoavaliação, que contribuíram para criar um espaço de interlocução do MEC com as instituições federais, representadas pela Associação das Instituições Federais do Ensino Superior (ANDIFES). Pela mediação da ANDIFES, as experiências de autoavaliação subsidiaram a formulação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que teve o apoio da Secretaria de Ensino Superior (SESU/MEC), de 1993 a 1994.

A Avaliação Institucional (AI) tem início no processo que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) realiza, desde 1977, direcionada aos programas de pós-graduação *stricto sensu* (OLIVEIRA, 2007).

Em 1983, três grandes políticas são implantadas nas IES brasileiras, em especial nas federais, sendo elas: Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), Exame Nacional de Cursos (ENC) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

A primeira iniciativa de AI no patamar governamental, pensada para a educação superior brasileira, foi o PARU, concebido e realizado pela CAPES. Iniciou-se em 1983, durante o governo de João Figueiredo, ainda governo militar, e se estendeu até 1986, no governo José Sarney. Sua origem foi motivada pelo crescente número de matrículas na educação superior que se observa desde a década de 1980, desencadeando uma preocupação com a qualidade do ensino ofertado.

O PAIUB surge em um momento de ascensão dos movimentos sociais expressos na realização da Constituinte de 1988 e da primeira eleição direta para Presidente da

República em 1989. Esse programa enquadra-se em um modelo de Estado avaliador centrado na melhoria da qualidade dos serviços oferecidos pelas universidades, sem com isso, atrelá-los a uma concepção financeira ligada à premiação e/ou à punição.

Dentre outros objetivos, dois estavam subjacentes ao PAIUB: desfazer a imagem negativa da avaliação institucional e difundir a cultura da AI. Tinha como foco de atenção as instituições federais de educação superior (IFES).

A desativação do PAIUB teve como objetivo esconder o estado de sucateamento em que se encontravam as IFES brasileiras. Em seu lugar foi implantada a política de avaliação do ENC, mais conhecido como “Provão”.

Em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, intensificaram-se no Brasil as políticas de controle estatal, ligadas ao neoliberalismo. Foi nesse mesmo período que houve uma expansão desordenada da educação superior no Brasil, especialmente nos cursos de graduação. A política de ensino superior favorecia a abertura de instituições privadas. Era deixado para o mercado o papel de regular a abertura e permanência destas IES (GENTILLI, 2001, *apud* OLIVEIRA, 2007).

O ENC se caracterizou por uma política antidemocrática, imposta de cima para baixo e contrária aos princípios defendidos pelas IES junto ao PAIUB. Procurou extinguir o poder decisório da comunidade universitária, centralizando todo o processo de avaliação institucional no MEC.

O SINAES, que ora regula a avaliação da educação superior brasileira, surgiu em 2004. Foi o primeiro programa de avaliação de instituições apreciado e votado pelo Congresso Nacional, passando assim, de política de governo para política de Estado. O conceito de avaliação defendido por esse sistema centra-se nas categorias integração e participação.

O SINAES, apesar de pouco tempo de existência, já foi objeto de severas críticas. Uma questão muito discutida sobre a AI na educação superior centra-se na sua operacionalização. A esse respeito, o ANDES-SN (2004) aponta que o governo FHC se desresponsabilizou por investimentos na Educação Superior, mas manteve o controle sobre esta com uma política de avaliação. O governo Lula, por sua vez, teria aprofundado este controle via SINAES.

2.3. Avaliação das instituições de ensino superior brasileiro

A avaliação das instituições do ensino superior brasileiro é realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), que estabelece dez dimensões para que se realize a avaliação. Dessas, destacar-se-ão três, por serem referentes ao estudo que se propõe.

2.3.1 O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)

O SINAES é um programa de avaliação da educação superior que tem por finalidade permitir o acompanhamento da evolução da qualidade do ensino superior e para que o MEC conduza o processo de credenciamento ou renovação de credenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, em consonância com o Art. 9º, inciso IX, da Lei nº 9.394, de 1996. Sua coordenação se faz pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão do âmbito do Ministério da Educação, vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado (BRASIL, 2004).

Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) adota três macroprocedimentos visando a valorar o mérito e a excelência das IES que conformam o Sistema de Educação Superior brasileiro, a saber:

I. Avaliação Institucional - tem como objetivo primordial identificar o perfil e o significado da atuação da IES, por intermédio das suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais. Para alcançar o objetivo supramencionado, a Avaliação Institucional será composta por dois momentos distintos, porém complementares. O primeiro deles é denominado *autoavaliação institucional* ou *avaliação interna*, na qual os principais agentes responsáveis pela sua consecução pertencem à própria comunidade interna da IES. O segundo momento, rotulado de *avaliação externa*, será conduzido por agentes externos à IES. As duas sistemáticas visam a complementar-se e a produzir conhecimentos acerca de uma mesma realidade institucional.

II. Avaliação das Condições dos Cursos de Graduação - possui como objetivo principal identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes universitários, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, instalações físicas e organização didático-pedagógica do curso.

III. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) - tem como objetivo central aferir o desempenho dos estudantes universitários em relação aos conteúdos

programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento, bem como suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico da profissão, ligados à realidade brasileira e mundial.

O processo avaliativo do ENADE contempla, além das provas de desempenho em formação geral e componente específico, o Questionário Socioeconômico. Esse instrumento é de fundamental importância, já que permite o conhecimento e a análise do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes admitidos e concluintes, além da percepção sobre o ambiente de ensino-aprendizagem e acerca da organização do curso, do currículo e da atividade docente. Dessa forma, tal instrumento configura em um conjunto significativo de informações que podem contribuir para a melhoria da educação superior, tanto em relação à formulação de políticas públicas, quanto à atuação dos gestores de ensino e dos docentes.

Ao promover a avaliação, o SINAES deve assegurar: a) a avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos; b) o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos; c) respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos; e d) a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações. Os resultados da avaliação constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior.

O SINAES estabelece dez aspectos mínimos, rotulados como *dimensões institucionais*, que deverão ser alvo da autoavaliação.

I. A missão e o plano de desenvolvimento institucional.

Tal dimensão tem como grupo de indicador - os propósitos institucionais, a estrutura e o processo de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), sua aderência à realidade institucional, sua articulação com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a gestão e a avaliação institucional.

II. A política institucional voltada ao ensino, à pós-graduação, à pesquisa e à extensão.

São grupos de indicadores desta dimensão: o ensino de graduação, o ensino de pós-graduação, a pesquisa e a extensão. Para avaliar o ensino de graduação, os seguintes indicadores são analisados - as políticas institucionais para a graduação e suas formas de

operacionalização, bem como a articulação entre o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC).

III. A responsabilidade social da instituição.

Esta dimensão reúne os seguintes grupos de indicadores: 1) nas políticas institucionais, o compromisso da IES com os programas de inclusão social, ação afirmativa e inclusão digital e as relações da IES com o setor público, o setor produtivo e o mercado de trabalho; e 2) nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, a responsabilidade social nessas áreas.

IV. A comunicação com a sociedade.

Esta dimensão abrange a comunicação interna e externa. Na avaliação da comunicação interna, os indicadores são: canais de comunicação e sistemas de informações e Ouvidoria. Para avaliar a comunicação externa, os indicadores são os canais de comunicação e sistemas de informações e a imagem pública da IES.

V. A política institucional da gestão de pessoal.

A dimensão Políticas de Pessoal abarca as categorias: corpo docente e corpo técnico administrativo. Para a categoria “corpo docente”, tem-se, como conjunto de indicadores, 1) perfil do corpo docente; 2) condições institucionais; e 3) produtividade docente.

VI. A organização e a gestão da instituição.

Nesta dimensão, analisam-se as seguintes categorias: 1) políticas da gestão; 2) estrutura organizacional; e 3) mecanismos de participação do corpo social. Na primeira categoria há como indicadores: uso da gestão estratégica para antecipar problemas e soluções; modelo da gestão apropriado ao cumprimento das metas e planos de ação do plano operacional – uso da gestão e processo decisório adequados às finalidades educativas; grau de descentralização administrativa e financeira apropriado; políticas de capacitação, incentivos e benefícios e formas de operacionalização; estrutura e funcionamento do sistema de registro acadêmico; sistema de controle gerencial acoplado ao modelo da gestão, controle e recuperação de dados e atos institucionais; existência de um Manual de Normas e Procedimentos Acadêmicos e Administrativos em conformidade com a legislação vigente e com deveres e direitos para todos os segmentos da comunidade acadêmica, bem como conhecimento e cumprimento das normas internas pelos distintos segmentos acadêmicos.

VII. A adequação da infraestrutura física à missão da institucional.

Nesta dimensão, examinam-se as instalações gerais (espaço físico, estrutura voltada para o bem-estar da comunidade acadêmica, equipamentos e serviços); a biblioteca

(espaço físico e o acervo) e laboratórios e instalações específicas (espaço físico, equipamentos e serviços).

VIII. O planejamento e a avaliação institucional.

As seguintes categorias são analisadas: 1) adequação e efetividade do planejamento, com os indicadores: articulação entre o planejamento e a operacionalização do Programa de Planejamento Institucional (PPI), adequação e efetividade do planejamento geral da unidade, articulação entre o planejamento e os Projetos Pedagógicos dos Cursos; e 2) procedimentos de avaliação e planejamento, que têm como indicadores - articulação entre a avaliação e o planejamento, avaliação como ferramenta de acompanhamento do planejamento institucional, condições para o desenvolvimento de um processo efetivo de auto avaliação, participação e comprometimento da comunidade com o processo de auto avaliação, clareza das conclusões do processo de autoavaliação e resultados dos processos de autoavaliação.

IX. A política interna de atendimento aos estudantes universitários.

Esta dimensão tem como categorias os estudantes e egressos. Seus indicadores são: existência de programa de apoio psicopedagógico ao discente, existência de serviços de apoio e supervisão aos estudantes (tutoria e outros), existência de programas de mobilidade e intercâmbio, condições institucionais e produtividade discente. Para os egressos, há os indicadores - eficiência de formação, educação continuada e acompanhamento de egressos.

X. A sustentabilidade financeira institucional.

Essa dimensão tem como categorias sustentabilidade financeira, política de captação e alocação de recursos.

Dentre as dez dimensões institucionais estabelecidas pelo SINAES destacam-se, dentro do objetivo deste estudo, as relativas às práticas pedagógicas, considerando a relação entre a transmissão de informações e utilização de processos participativos de construção do conhecimento, bem como às práticas institucionais que estimulam a melhoria do ensino, a formação docente, a interdisciplinaridade, as inovações didático-pedagógicas e o uso das novas tecnologias no ensino, que constituem, ambas as práticas, aspectos diretamente relacionados à atuação docente.

2.3.1.1 A Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES)

A Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, assegura que a avaliação das instituições deverá utilizar procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a autoavaliação e a avaliação externa “in loco”. Seu objetivo é identificar o perfil e o significado da atuação das

instituições, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, avaliando diferentes dimensões, as quais envolvem não apenas aspectos internos, mas também da própria inserção da IES na sociedade. Para que estas múltiplas dimensões possam ser avaliadas, o MEC não mais utilizará somente comissões externas de avaliadores. O primeiro passo será a avaliação interna ou autoavaliação, realizada pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA) e, somente depois os documentos produzidos pela CPA, e outros aspectos, serão avaliados externamente, por uma comissão de avaliadores externos.

No que diz respeito à autoavaliação, prevê a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que, para a prestação de informações solicitadas pelo INEP, a IES tenha constituído CPA, com a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade, sendo vedadas composições que privilegiem a maioria absoluta de um dos segmentos. A CPA terá atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na IES. Desde setembro de 2004, a CPA é o órgão responsável pela avaliação interna (ou autoavaliação) da IES.

De acordo com o documento de orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições, constituem-se requisitos da autoavaliação: a) existência de uma equipe de coordenação e participação dos integrantes da instituição; b) compromisso explícito por parte dos dirigentes das IES; c) informações válidas e confiáveis; e d) o uso efetivo dos resultados (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2004). Efetivamente, a equipe de coordenação deve ser responsável pelo planejamento e organização das atividades, além de sensibilizar a comunidade e fornecer suporte aos diferentes setores da IES, e, desta forma, tentar manter o interesse pela avaliação, além de refletir sobre o processo. A promoção da participação dos integrantes da instituição também é considerada como requisito, pois o envolvimento dos diferentes *stakeholders* (interessados) auxilia na construção do conhecimento gerado na avaliação. O compromisso explícito dos dirigentes das IES em relação ao processo avaliativo, é na forma de apoio institucional, e não em participação como membros das comissões instaladas. A preocupação com informações válidas e confiáveis implica uma atenção específica em relação a coleta, processamento, análise e interpretação de informações. Por fim, os usos efetivos dos resultados, planejando ações em busca da melhoria institucional, deve estar assegurado.

Embora a metodologia, os procedimentos e os objetivos do processo avaliativo devam ser elaborados pela própria IES, segundo a sua especificidade e dimensão, ouvindo a comunidade, devem estar em consonância com as diretrizes da CONAES. Isto significa que não de obedecer a uma dinâmica de funcionamento que permita a regulação, sendo que o

processo em si foi organizado em três etapas: preparação, desenvolvimento e consolidação (BRASIL, 2004). A etapa de preparação contempla a constituição da CPA, o planejamento do projeto e a sensibilização da comunidade acadêmica e regional. O desenvolvimento consiste na concretização das atividades planejadas, de acordo com as orientações do CONAES. A consolidação refere-se à elaboração, divulgação e análise do relatório final, e a realização de um balanço crítico do processo avaliativo e de seus resultados.

Quanto à avaliação externa, de acordo com as diretrizes para a avaliação das IES, os resultados da avaliação interna, realizada pela CPA, serão submetidos ao olhar externo de especialistas de áreas/cursos, de planejamento e gestão da educação superior, na perspectiva de uma avaliação externa das propostas e das práticas desenvolvidas. Como a avaliação interna já segue um roteiro especificado pelo INEP, as ações de avaliação interna e externa devem ser realizadas de forma combinada e complementar, havendo em ambas plena liberdade de expressão e busca de rigor e de justiça. A avaliação externa é subdividida em duas etapas - uma visita dos avaliadores à instituição e a elaboração do relatório de avaliação institucional.

Durante a visita, e após a análise prévia do relatório de autoavaliação, os avaliadores externos devem conversar com os dirigentes, os docentes, os discentes e os técnico-administrativos, objetivando conhecer, em detalhes, como são desenvolvidas as atividades da IES. Poderão, neste momento, esclarecer as dúvidas que possam ter permanecido após a leitura do relatório de autoavaliação, e também poderão analisar os documentos e instalações da instituição.

Na segunda etapa, a comissão de avaliadores trabalha na elaboração do relatório de avaliação institucional, tendo por base os documentos da instituição, as informações advindas dos diversos processos avaliativos (ENADE e Avaliação de Cursos), as consultas desenvolvidas pelo MEC (censo, cadastros, relatórios CAPES), a realização de entrevistas e as demais tarefas desenvolvidas durante a visita, bem como o relatório de autoavaliação.

Assim, os resultados dessa avaliação serão encaminhados a CONAES na forma de um relatório, para a elaboração de seu parecer conclusivo. “Esse parecer [...] será a base para subsidiar a melhoria da qualidade acadêmica e o desenvolvimento de políticas internas da IES, bem como para a implantação ou manutenção de políticas públicas relacionadas à regulação do sistema de educação superior do país”. (BRASIL, 2004, p.13).

Caso os resultados da avaliação sejam considerados insatisfatórios, o SINAES prevê a celebração de um protocolo de compromisso entre o MEC e a respectiva instituição,

onde deverão constar os encaminhamentos, processos e ações que deverão ser adotados pela instituição com vistas à superação das dificuldades detectadas, bem como os prazos devidos.

2.3.1.2 A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG)

O segundo componente do SINAES é a sistemática de avaliação de cursos de graduação, que tem por objetivo a identificação das condições de ensino oferecidas aos estudantes, principalmente no que diz respeito ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

Um instrumento obrigatório na avaliação de cursos refere-se às visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento. A Avaliação dos Cursos de Graduação é um instrumento de acreditação, uma vez que é o responsável pelas autorizações e reconhecimentos de cursos de graduação. Na visão de Davok e Brotti (2004, p.7): “[...] esse instrumento de avaliação parece ser o único preservado pelo SINAES, dentre aqueles utilizados para a avaliação da educação superior até 2003, quando era denominado ACE; todavia, não há referência clara com relação a isso nos documentos do SINAES”.

Por fim, o terceiro componente refere-se à avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, realizado mediante aplicação do ENADE, um componente curricular obrigatório dos cursos de graduação que substitui o ENC, antigo provão.

Diferentemente do ENC, o ENADE é aplicado periodicamente, não em todo o universo, mas em amostras definidas pelo INEP. No lugar de uma prova no final do curso, são aplicadas duas, ao final do primeiro e do último ano de curso, acompanhadas de instrumentos de avaliação do perfil dos estudantes.

De acordo com Ristoff e Limana (2004, p. 1), “a nota do Enade não será considerada igual à qualidade do curso, ela também não será, por consequência, usada para fazer ranqueamentos”.

Os conceitos de desempenho dos alunos no ENADE são expressos em uma escala de cinco níveis, tomando por base padrões mínimos de desempenho préestabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Os resultados, todavia, não são tornados públicos, nominal e individualmente, cabendo ao INEP informar exclusivamente a cada aluno o resultado individual (DAVOK; BROTTI, 2004, p.8).

2.3.2 As dimensões II, V e VIII do SINAES e seus indicadores qualitativos

A dimensão institucional II do SINAES trata da política institucional voltada ao ensino, à pós-graduação, à pesquisa e à extensão. É uma das dimensões a ser trabalhada neste estudo pelo fato de referir-se à atuação do corpo docente nas IES.

Conforme estabelece o SINAES, a dimensão II tem como objetivo descrever e qualificar esse conjunto de atores (professores e pesquisadores), com respeito à formação acadêmica e profissional, sua situação na carreira docente, programas/políticas de capacitação e desenvolvimento profissional, compromissos com o ensino, a pesquisa e a extensão, distribuição dos encargos, adesão aos princípios fundamentais da instituição, vinculação com a sociedade, concursos e outras formas de admissão na carreira docente etc.

Os indicadores qualitativos dessa dimensão estão sugeridos da forma expressa na sequência.

- Avaliar a coerência da constituição e da formação do corpo docente com as funções essenciais da instituição.
- Avaliar as formas e a intensidade do envolvimento dos professores no cumprimento dos principais objetivos institucionais.
- Identificar e avaliar as políticas de formação continuada dos professores, mencionando quando for o caso, os incentivos claramente estabelecidos na carreira docente e as principais carências e dificuldades.
- Avaliar a articulação/desarticulação entre professores das diferentes disciplinas, dos distintos departamentos, cursos, centros ou áreas.
- Políticas de capacitação contínua do corpo docente que estimulam as práticas de pesquisa e de reflexão individual e coletiva sobre a própria atividade.

A dimensão institucional V do SINAES trata da política institucional de gestão de pessoal. É outra dimensão importante neste estudo por referir-se ao desenvolvimento profissional. Conforme estabelece o SINAES, a dimensão V tem como objetivo na autoavaliação institucional descrever e qualificar o conjunto dos servidores, considerando como importante a integração dos atores da comunidade universitária, servidores, alunos e professores; sua formação profissional, sua situação na carreira, programas/ políticas de capacitação e desenvolvimento profissional, compromissos com a distribuição dos encargos, adesão aos princípios fundamentais da instituição, vinculação com a sociedade, concursos e outras formas de admissão na carreira etc.

Os indicadores qualitativos dessa dimensão estão sugeridos da seguinte forma.

- Avaliar a coerência (ou incoerência) da constituição e da formação do corpo de servidores técnico-administrativos com as funções essenciais da instituição.

- Avaliar as formas e a intensidade do envolvimento dos servidores no cumprimento dos principais objetivos institucionais.
- Identificar e avaliar as políticas de formação continuada dos servidores, mencionando, quando for o caso, os incentivos claramente estabelecidos na carreira e as principais carências e dificuldades.
- Avaliar o desempenho geral profissional dos servidores técnico-administrativos.
- Avaliar formas de ingresso e progressão na carreira.
- Avaliar programas que tenham como compromisso melhorar a qualidade de vida do servidor.

A dimensão VIII do SINAES enfoca o planejamento e a avaliação institucional. Por tratar da infraestrutura como apoio ao fazer profissional, se insere neste estudo. Conforme estabelece o SINAES, a dimensão VIII tem como objetivo na autoavaliação institucional a análise da infraestrutura da instituição, em função das atividades acadêmicas de formação e de produção de conhecimentos. Considerar especialmente as salas de aulas, os laboratórios, as bibliotecas, restaurantes, áreas de lazer, transporte, tendo em conta o ensino, a pesquisa, a extensão e, de modo especial, as finalidades da instituição.

Os indicadores qualitativos dessa dimensão estão sugeridos da forma a seguir descrita.

- Avaliar os principais elementos da infraestrutura, considerando se correspondem às necessidades institucionais, tendo em vista os propósitos oficiais que dizem respeito às funções públicas da instituição.
- Avaliar se há políticas formalmente estabelecidas para a adequação da infraestrutura aos fins, em relação à utilização dos equipamentos, bibliotecas, hospitais, restaurantes, laboratórios, campos experimentais, áreas esportivas e de lazer, espaços livres etc.

Considera-se as dimensões II, V e VIII do SINAES norteadoras do estudo proposto, pela importância atribuída à docência e à qualidade da formação de alunos, com aspectos voltados para a atuação do corpo docente, desenvolvimento profissional e infraestrutura como apoio do fazer profissional.

No estudo deste capítulo, constatou-se que os principais motivos que levaram a educação superior a entrar na pauta da agenda do governo brasileiro são: a) a avaliação da educação foi instituída como parte de um modelo da gestão pública orientada para resultados; b) a avaliação da educação superior foi instituída como parte de um discurso difundido pelos organismos internacionais de que havia necessidade de tornar o ensino superior mais eficiente; c) a avaliação da educação superior foi instituída como mecanismo de controle de qualidade do ensino ofertado, em um contexto de expansão da educação superior.

Verificou-se, portanto, que a Avaliação Institucional assumiu papel fundamental no mundo de hoje para a redefinição de políticas públicas educacionais. Deve-se observar, no entanto, as exigências expressas por essa avaliação. A conjuntura socioeconômica mundial impõe à educação superior brasileira uma lógica de produtivismo e eficiência baseada em resultados.

Com a expansão do ensino superior apoiado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), nos últimos quatro anos, a UFC colhe os frutos do investimento em diversas áreas, com avanços em pesquisa, pós-graduação, cultura e infraestrutura. Conforme matéria publicada por Faustino (2011), na Revista Universidade Pública (UFC), vinte cursos de graduação foram criados, ocasionando a contratação de professores, elevando o número para 1.854, assim como servidores técnico-administrativos, totalizando 3.392. Hoje a UFC soma cerca de 27.000 alunos na graduação presencial, e mais de 6.500 alunos na graduação semipresencial, e ainda, 7.800 alunos na pós-graduação. Para abrigar cerca de 60 mil pessoas envolvidas na comunidade UFC, houve um incremento de 68% de área construída de 2006 até então. Esse avanço resulta na preocupação da UFC em garantir qualidade mínima, principalmente na atuação docente.

3 AVALIAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

A avaliação dos docentes do ensino superior é discutida há algum tempo, sendo alvo de alguma controvérsia. Somente dos anos 60 em diante, a avaliação dos professores começou a surgir de modo mais organizado (DANIELSON; MCGREAL, 2000). A discussão sobre a definição das dimensões a avaliar do trabalho do docente, o objetivo da avaliação, o modo de avaliar cada uma das dimensões, quem e quando se deve avaliar e ainda como utilizar os resultados da avaliação constituem questões em pauta nos estudos e pesquisas.

Nas últimas décadas, os sistemas educativos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e de alguns países da América Latina promoveram intensamente a avaliação, dando origem a mecanismos institucionais, criando vários organismos, desenvolvendo o planejamento sistemático e elaborando indicadores.

Hadji (1995) refere-se à avaliação de professores como uma tarefa complexa, pois implica uma visão clara do objeto avaliado - o professor, lembrando que esse se insere em um campo bastante vasto - o ensino. Encontrar, pois, uma definição para a avaliação docente é difícil em decorrência das diversidades de domínios práticos de aplicação de uma disciplina relativamente recente (SCRIVEN; STAKE *apud* WORTHEN E SANDERS, 2004).

Há um consenso entre os estudiosos em avaliação de que o fracasso ou o êxito de todo o sistema educacional depende em grande parte da qualidade do desempenho de seus docentes. E o cerne da avaliação de desempenho é a qualidade. Qualidade é a razão para melhorar o trabalho e a razão para o recompensar. É a qualidade que deve contar em todas as atividades e não a quantidade. A excelência, isto é, a qualidade está associada ao impacto do trabalho. A qualidade, porém, deve ser interpretada dentro de um contexto. Então, julgar as contribuições de um membro da academia depende da missão e dos objetivos da instituição e deve ser feita no contexto das responsabilidades e expectativas institucionais. O trabalho docente deve ser analisado em termos de trabalho da instituição como um todo (ABRANTES, 2000).

A avaliação deve servir para focar as discussões e alcançar melhorias. Um bom sistema de avaliação deve basear-se no compromisso de se querer melhorar e não no princípio do controle institucional. O ensino superior só beneficiará se a avaliação se orientar no sentido de se mover transpondo os resultados do trabalho dos docentes (por ex.: artigos publicados para avaliar a investigação científica e resultados dos exames para avaliar o ensino) e se incorporar o pensamento por detrás do trabalho e atividades em si mesmos.

Avaliar os docentes do ensino superior com vista ao seu desenvolvimento profissional é diferente de fazer a sua avaliação para mostrar a eficácia do ensino perante a sociedade.

A avaliação deve ser concebida como força positiva em vez de uma intrusão negativa. Pode-se fazer com o objetivo duplo de ajudar o indivíduo e desenvolver a instituição, mas a atitude de comprometimento *versus* a de controle deve ser a que fundamenta a ação (ABRANTES, 2000).

A definição da qualidade da contribuição de um docente é influenciada pela missão da instituição e esta ao transformar-se numa organização de aprendizagem, deve usar a avaliação dos docentes para fazer ajustamentos na sua missão, nas suas práticas, nas suas políticas.

Quando se aborda a avaliação de professores, é necessário refletir sobre um conjunto de aspectos que a enquadram e definem, nomeadamente a concepção do que significa ser profissional / professor e o modo como se encaram as funções e as dimensões inerentes à profissão docente.

A dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários. (...) O objeto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, porque difícil de definir. (HADJI 1995, p. 32).

Assim, um sistema de avaliação de professores encontra-se associado a determinadas visões de ensino e de professor (DARLING-HAMMOND; WISE; PEASE, 1983; SACHS, 2003; FLORES, 2005 *apud* FLORES E VIANA, 2007) e ao modo como essas concepções de ensino são traduzidas em padrões (*standards*), critérios e indicadores de avaliação (AVALOS E ASSAEL, 2006).

Vários países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) esboçaram e puseram em andamento, anos atrás, sistemas nacionais de avaliação docente. Trata-se de um processo lento, que obriga a percorrer várias etapas.

As tendências no plano internacional evidenciam grande diversidade nos programas e mecanismos de certificação e avaliação docente. Alguns recursos se concentram na formação inicial e contínua, outros nas provas durante o recrutamento e, em alguns casos, as medições aparecem no momento de ingressar na carreira docente. O motivo dessa diversidade são as normas que regulam a profissão, como se evidenciará pelas experiências e iniciativas bem-sucedidas em avaliação de alguns países da Europa, América do Norte e América Latina, demonstradas a seguir.

3.1 A avaliação do desempenho docente em países da Europa, América do Norte e América Latina

Em vários países, a preocupação em elevar os padrões de ensino e em melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos conduz os governos a introduzir reformas nas escolas e no trabalho dos professores com vistas a maior prestação de contas, entre as quais se destaca a avaliação dos professores (MIDDLEWOOD; CARDNO, 2001; AVALOS, 2004; AVALOS; ASSAEL, 2006; ASSEAL; PAVEZ, 2008).

Informa Flores (2007), que em Portugal foi introduzido um novo modelo de avaliação de professores cujo processo de implementação é marcado pela turbulência e contestação, embora, de um modo geral, se reconheça a necessidade de uma tal medida. Este fato pode ser justificado, entre outros fatores, pela ineficácia do modelo anterior (baseado essencialmente na autoavaliação), reconhecido na literatura sobre este domínio, no contexto português, como uma avaliação que “não avaliava”.

A legislação portuguesa que regulamentou a carreira docente foi publicada em 1990 (Decreto-Lei nº 139-A/90, 28 de Abril). Baseava-se no princípio da “carreira única”, isto é, comum aos professores e era composta por dez escalões, aos quais todos os docentes podiam aceder com base apenas no tempo de serviço e na obtenção de um determinado número de créditos de formação contínua (1 crédito=25 horas de formação). De um modo geral, tratava-se de um modelo meramente administrativo e burocrático que veio legitimar a iniciativa do governo no âmbito da reestruturação da carreira docente: “a avaliação do desempenho, com raras exceções apenas, converteu-se num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo”, diz-se no preâmbulo do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro que altera o Estatuto da Carreira Docente.

Em maio de 2006, surge uma proposta de revisão do estatuto da carreira docente e, com esta, a alteração da avaliação de desempenho dos docentes no sistema educativo português. Com o Decreto-Lei 15/2007, introduz-se o princípio da diferenciação e definem-se mecanismos de avaliação para os professores. A carreira docente surge estruturada em categorias hierarquizadas – “professores titulares” e “professores” – cabendo aos primeiros as funções de coordenação, supervisão e avaliação de outros professores. O acesso ao topo da carreira encontra-se limitado a um terço do número de lugares em cada escola, sendo que o recrutamento para a categoria de professor titular é feito mediante concurso nas seguintes condições: ter pelo menos 18 anos de serviço docente com avaliação de desempenho igual ou superior a Bom e ser aprovado/a em prova pública que incide “sobre a atividade profissional

desenvolvida pelo docente com vista a demonstrar a sua aptidão para o exercício das funções específicas da categoria de professor titular” (artigo 38º, Decreto-Lei nº 15/2007).

Além disso, o Decreto-Lei nº 15/2007 define as condições de acesso à profissão no sentido de seleccionar os candidatos a professor. Se, até agora, as instituições de ensino superior de formação de professores conferiam uma certificação académica e profissional, condição única de acesso à profissão, passou a ser também exigida aos candidatos a realização de uma “prova de avaliação de conhecimentos e competências” que tem como objetivo avaliar a preparação científica dos candidatos a professor.

Foi introduzido, ainda, o período probatório, que visa a “verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível” tendo a duração mínima de um ano. Durante este período, o professor, segundo o artigo 31º, Decreto-Lei nº 15/2007, é acompanhado e apoiado, no plano didático, pedagógico e científico, por um professor titular, detentor, preferencialmente, de formação especializada na área da organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores e com menção igual ou superior a Bom na última avaliação do desempenho.

É também com o Decreto-Lei nº 15/2007 que se introduzem alterações à avaliação de desempenho docente que deixa de estar baseada na autoavaliação (por meio de um relatório de reflexão crítica) para passar a incluir um conjunto de dimensões, nomeadamente a observação de aulas. Justifica-se, assim, um regime de avaliação de desempenho “mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva”, diz-se no preâmbulo do referido documento. A avaliação do desempenho visa “a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (artigo 40º do Decreto-Lei nº 15/2007). São ainda objetivos da avaliação do desempenho, de acordo com o artigo 40º do Decreto-Lei nº 15/2007: i) contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; ii) contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente; iii) permitir o inventário das necessidades de formação do pessoal docente; iv) detectar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente; v) diferenciar e premiar os melhores profissionais; vi) facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; vii) promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados dos alunos; viii) promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

A avaliação do desempenho docente realiza-se com base em quatro dimensões que constituem o perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto), a saber: i) vertente profissional e ética; ii) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) participação na escola e relação com a comunidade escolar e iv) desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Numa das suas recomendações (Nº3/CCAP/2008), o Conselho Científico para a Avaliação de Professores - CCAP (órgão nacional que monitora o processo de implementação da avaliação do desempenho docente e formula orientações e recomendações a este respeito) propõe a definição de padrões nacionais a partir do ano de 2009/2010 com base nas práticas desenvolvidas nas escolas, no debate e na investigação.

Em Portugal, as medidas tomadas pelo Ministério da Educação, referentes à carreira e à avaliação dos professores, promoveram mudanças profundas com implicações não só em termos pessoais e profissionais para os professores, mas também no que se refere à escola como organização, sobretudo às relações de trabalho entre os professores, que passaram a se basear nos princípios da hierarquização e diferenciação e não na paridade.

Também em Portugal, num estudo recente sobre a autoavaliação no contexto da avaliação do desempenho docente, realizado durante o processo de implementação do novo modelo de avaliação, Ribeiro (2008) concluiu que as expectativas dos professores em face do novo sistema de avaliação eram baixas, prevalecendo uma perspectiva negativa associada a fatores de desigualdade e ao impacto negativo no que diz respeito às relações entre colegas, à competição e à burocracia.

Pesquisa realizada por Abrantes e Valente em 2000, na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, sobre a avaliação do desempenho docente no ensino superior em algumas universidades do mundo, proporciona uma visão do processo de avaliação docente em outros países.

De acordo com a metodologia definida no estudo desses autores, foram realizados três estudos de caso. Os critérios previamente estabelecidos para a escolha das instituições/países a estudar foram: selecionar países que já tivessem experiência refletida neste domínio; no conjunto, os países escolhidos deveriam apresentar influências de diferentes tradições, nomeadamente anglo saxônica e francesa; um dos casos deveria incidir num país fora da Europa, nomeadamente os Estados Unidos da América ou o Canadá; os outros dois casos deveriam focar países da União Europeia; um destes dois últimos casos deveria dizer respeito a um país com uma dimensão comparável a Portugal.

Os países escolhidos para a pesquisa foram Reino Unido, Holanda e Canadá (Québec). Os estudos de caso realizados revelam que as instituições apresentam na sua cultura institucional uma elevada preocupação com o problema da avaliação e que existe uma forte pressão social no sentido de melhorar os padrões de qualidade do ensino. No Canadá, na Faculdade de Ciências e de Engenharia da Universidade de Laval, desde 1989, no plano institucional, é assumida uma política de avaliação do ensino decorrente de experiências e de recentes desenvolvimentos da investigação do ensino no contexto universitário. Essa política segue uma abordagem holística do ensino, aplica-se a todos os intervenientes implicados na formação dos estudantes e decorre da vontade da faculdade em assumir as suas responsabilidades em face da comunidade educativa e da sociedade em geral. Procura, assim, assegurar uma formação de qualidade, destacando o trabalho pedagógico dos seus docentes, e informar adequadamente as diferentes categorias da administração de modo a que possam apreciar os esforços e inovações do seu corpo docente em matéria de educação. Essa política, embora seja global para toda a universidade, assume expressões diversas de concretização de faculdade para faculdade.

A implementação dessa política levou à criação, em 1995, do *Bureau d'Animation et de Soutien à l'Enseignement* (BASE) que tem como principais funções a concepção de dispositivos próprios, a recolha, a análise e a divulgação dos resultados da avaliação, o apoio a professores e estudantes na resolução dos obstáculos ou dificuldades emergentes da própria avaliação e ainda a formação contínua dos docentes da faculdade.

Na Holanda, a avaliação é conduzida pela Associação das Universidades da Holanda (VSNU), uma organização privada de âmbito nacional. Os processos de avaliação dos cursos e da atividade de investigação estão totalmente separados. Ambos se baseiam numa combinação de autoavaliação com avaliação externa. No caso da avaliação dos cursos, o processo iniciou-se com base em um relatório do Ministério da Educação sobre autonomia e qualidade de ensino superior elaborado em 1985. O sistema começou a funcionar no ano seguinte. A avaliação da componente ensino baseia-se, fortemente, na autoavaliação, a qual é realizada de acordo com uma metodologia geral estabelecida pela VSNU, isto é, cada instituição prepara, para um dado curso, um relatório contendo indicadores e reflexões sobre vários tópicos. Este relatório é um elemento fundamental para a autorreflexão e para fornecer informação a uma comissão de avaliação.

Os dados relativos à avaliação do desempenho dos docentes contidos no estudo de caso dizem respeito especificamente à Universidade de Amsterdã. Enquanto a avaliação do desempenho dos docentes na vertente investigação é considerada mais objetiva e fácil, a

avaliação do desempenho na vertente ensino é considerada mais complexa dada a natureza do seu objeto. A avaliação do desempenho pedagógico dos docentes surgiu na década de 90, como que em resposta a uma pressão por parte do corpo discente, tendo sido adotado um procedimento geral para toda a universidade consistindo no preenchimento pelos estudantes, no final do período letivo de cada disciplina, de um questionário (UvAlon) anônimo.

O Reino Unido vive hoje o período pós-relatório Dearing publicado em 1997, intitulado *Higher Education and Learn Society*. Dentre as principais recomendações de natureza pedagógica do Relatório Dearing, destacam-se as seguintes:

- o financiamento e a promoção da qualidade do ensino superior de acordo com a qualidade pedagógica;
- a investigação e desenvolvimento no âmbito das práticas de ensino e de aprendizagem, bem como a estimulação da inovação pedagógica;
- a formação pedagógica dos docentes e a acreditação desses programas de formação.

Estas recomendações decorrem, entre outros fatores, da duplicação da população universitária que se verificou na última década, da tendência para redução do investimento público e da promoção do ensino politécnico tradicionalmente mais orientado para as vertentes pedagógicas.

Anteriormente ao relatório Dearing, as instituições se preocupavam com as práticas de ensino, criando, elas próprias, dispositivos de avaliação da qualidade daquelas práticas e dos seus docentes numa perspectiva de reforço da autoconfiança e de melhoria da relação pedagógica.

Apesar do elevado grau de autonomia que caracterizava o sistema do ensino superior inglês, foi criado em 1997 o *Institute of Learning and Teaching*, com o objetivo de fornecer apoio aos docentes e/ou instituições em matéria de desenvolvimento de competências pedagógicas.

Outro estudo a respeito da avaliação de professores foi realizado por Vaillant (2010) em países como Estados Unidos, Austrália e Canadá. E, segundo a pesquisadora, os Estados Unidos contam com o maior número de experiências concretas de avaliação de desempenho docente. Por volta dos anos 80, quase todos os Estados utilizavam mecanismos de avaliação que tinham por objetivo o controle, acreditação e certificação dos programas de formação inicial de docentes. No final dos anos 90, foi difundido um relatório (KEY, 1998 *apud* VAILLANT, 2010)) com um diagnóstico da situação de cada Estado em matéria de certificação da formação e da profissão docente, incluindo uma série de requisitos para o ingresso e promoção na carreira docente, em função do desenvolvimento profissional. O

relatório comprova que quase todos os Estados utilizam uma prova escrita para a obtenção do título docente além de confirmar que uma alta percentagem de governos estatais aplica algum tipo de prova durante os primeiros anos do exercício profissional, dirigida às competências básicas para o ensino e aos conhecimentos disciplinares. O Relatório assinala também que na maior parte dos Estados a avaliação docente está baseada em provas, muitas vezes acompanhadas de *portfolios*, e em alguns casos a observação faz parte do mecanismo utilizado para a certificação da formação ou docência.

Vaillant (2010) também destaca as iniciativas de avaliação docente na Austrália, que em 1998, com base em um relatório do governo (AUSTRALIA, 1998 *apud* VAILLANT, 2010), foram estabelecidas normas para o desempenho da profissão docente e colocados em andamento vários métodos para melhorar a qualidade dos planos de desenvolvimento profissional docente nas escolas e fortalecer a capacidade dos professores de dar conta do que fazem e por quê. O modelo de avaliação utilizado contém quatro etapas que normalmente se desenvolvem durante um período de dois anos: planejamento preliminar, coleta de dados, entrevista e acompanhamento. Cada ciclo começa com uma reunião de revisão e planejamento entre o docente e o avaliador, em que estabelecem o foco da avaliação e a origem dos dados que serão utilizados. Com a evidência coletada, são estabelecidos planos futuros de desenvolvimento profissional. Durante o segundo ano é feito o acompanhamento para analisar o apoio ao docente e o avanço na obtenção das metas previamente estabelecidas. A determinação de padrões é fundamental tanto para a qualidade do ensino como para estabelecer metas de longo prazo; esse processo é feito por um corpo profissional de nível nacional.

No Canadá, ainda segundo Vaillant (2010) existem diversas iniciativas na área de avaliação docente, porém uma das mais conhecidas é a da Província de Alberta, onde, em 1998, foram adotadas novas políticas registradas no documento *Teacher Growth, Supervision and Evaluation Policy*. As etapas da carreira docente são registradas numa série de normas legislativas. O primeiro passo é a obtenção de diploma provisório outorgado aos que têm grau em educação e em outra disciplina de livre escolha, e que finalizem com êxito um programa de formação. A segunda etapa é a obtenção de titulação permanente para aqueles candidatos com dois anos de experiência no ensino. E, finalmente, a terceira etapa, na qual cada docente prepara um projeto anual de desenvolvimento profissional.

Sobre a avaliação docente na América Latina, Schulmeyer (2007) sintetiza em documento as experiências do “Encontro Regional sobre avaliação Docente” realizado em Santa Cruz de La Sierra, Bolívia, em 2001. Neste encontro, foi constituído oficialmente o

“Grupo de Interesse sobre Avaliação Docente” do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE). As informações sintetizadas no documento são relativas aos países: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, México, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai.

Nesse estudo, as reformas educacionais amparadas em leis e decretos desenvolveram estratégias de transformação nos centros formadores de docentes, ainda que de maneira específica, e nem todas elas dispõem de bases que facultem a realização de avaliações em matéria de formação e desempenho docente. Em três dos treze países estudados, não existe uma legislação que normatize e regule a aplicação da avaliação docente: Brasil, Guatemala e Paraguai. No Peru, embora exista a legislação, a avaliação não é obrigatória para todos os docentes. Os sistemas educacionais desses países começaram a instalar e a desenvolver seus sistemas nacionais de avaliação a partir de 1980. Na maioria deles, a principal preocupação sempre foi a avaliação do rendimento escolar e a indagação de fatores associados à eficácia escolar, tendo todos a clareza de que a informação esteve sempre orientada para melhorar o serviço educacional público (LLECE, 1997). Paralelamente, foram desenvolvidos em quase todos os países processos de reforma que levaram junto, em vários deles, a ideia de estabelecer ou melhorar a avaliação docente como política educacional.

Segundo a autora supracitada (SCHULMEYER, 2007), dos países que forneceram informação sobre a avaliação do desempenho do docente, não foi evidenciada unidade quanto a para que avaliam, pois, indistintamente, aparecem entre os objetivos a melhoria do ensino, o pagamento por mérito e o aumento da responsabilidade. Percebe-se que não é nada frequente o objetivo de elevar o desenvolvimento profissional dos professores.

Ao concluir o relato sobre os 13 países latino-americanos que participaram do estudo-diagnóstico, Schulmeyer (2007) chegou às seguintes conclusões: I- A avaliação docente, em seus três momentos – avaliação de postulantes, de formação inicial e de desempenho profissional, não é uma política educacional de longa data e tradição na América Latina; II - Embora já existam disposições legais que sustentem a aplicação dessa política educacional na maioria dos países estudados, elas não são aplicadas em uma parte importante deles; III - No entanto, existem sindicatos de educadores em países latino-americanos que mantêm uma atitude de rechaço à implementação da avaliação docente, o que revela que há muito por fazer para conseguir que esse tipo de política educacional tenha a viabilidade política que requer; IV - Requer-se um maior esforço na América Latina para alcançar um processo de profissionalização crescente e sustentável dos docentes, e para isso a avaliação de seu desempenho pode contribuir de maneira decisiva, sobretudo se centrar em seu

desenvolvimento profissional; V - Cerca de 31% dos países estudados realizam observação direta de aulas (classes) para avaliar o desempenho profissional do docente.

Para Vaillant (2010), o que aparece como constante na América Latina é o fato de que cada vez que se tenta fazer uma avaliação sistemática a primeira reação dos docentes é considerá-la uma ameaça. Juan Carlos Navarro (2003, *apud* VAILLANT, 2010) analisa a atitude docente ante a avaliação, afirmando que:

[...] prevalece um sentido geral de insatisfação quanto à capacidade de os sistemas educacionais utilizarem os resultados das avaliações de maneira efetiva, orientando políticas e reformas nacionais que atinjam a escola e a sala de aula de maneira construtiva e prática.

Por seu lado Tenti (2003 *apud* VAILLANT, 2010), com base em dados obtidos de um questionário aplicado a docentes da Argentina, Peru e Uruguai, também considera que em quase toda a América Latina as avaliações foram resistidas por importantes grupos de docentes. Desse estudo, destaca principalmente que: I-A opinião crítica dos docentes se refere fundamentalmente aos mecanismos e procedimentos utilizados na avaliação; II- Os docentes reconhecem como agentes válidos na avaliação, suas autoridades formais; III- As avaliações de desempenho estariam evidenciando diferenças nos conhecimentos, competências, atitudes, que atentam contra certo “igualitarismo formalista” dentro do corpo docente.

Para Vaillant (2010), na América Latina são ainda escassas as experiências em matéria de avaliação docente; no entanto, salienta a experiência exitosa do Chile: há três programas orientados à avaliação docente criados pelo Ministério da Educação: o Sistema de Avaliação do Desempenho Profissional Docente (Docente Más), que é uma avaliação de caráter obrigatório e avalia os professores que se desempenham como docentes em estabelecimentos “municipalizados”, com caráter eminentemente formativo, procurando melhorar o trabalho pedagógico dos docentes; o Programa de Atribuição de Excelência Pedagógica (AEP), que tem o propósito de certificar a excelência pedagógica dos docentes que trabalham na sala de aula, objetivando o fortalecimento da qualidade da educação por meio de reconhecimento do mérito profissional dos docentes; e o Sistema Nacional de Avaliação de Desempenho (SNED), que faz uma seleção bianual dos estabelecimentos com melhor desempenho em cada região, estimulando e premiando as ações que melhoram a qualidade da educação administrada pelos estabelecimentos municipais e particulares.

Observa-se, que na maioria dos países que conta com um sistema de avaliação externa de desempenho docente, dois são os propósitos da avaliação: (i) melhorar e assegurar qualidade de ensino (função formativa); e (ii) utilizar as informações colhidas para classificar ou selecionar docentes e decidir sobre sua vida profissional, com repercussão em seu salário,

promoção, ou até definição de seu futuro como docente (função somativa). Evidencia-se que dificilmente os sistemas de avaliação docente explicitam o modelo teórico no qual se embasam. Em geral, observa-se é que qualquer proposta de avaliação docente parte de uma concepção do que é um bom docente.

Os países que desenvolvem um sistema de avaliação utilizam um conjunto de instrumentos para obter informações sobre o desempenho docente. Os procedimentos mais frequentes utilizados para avaliação do desempenho docente são: observação em aula; entrevistas ou questionários ao docente; questionários dirigidos aos alunos; testes e provas padronizadas; portfólio do professor; aplicação de provas de rendimento aos alunos; instrumentos de autoavaliação.

Percebem-se, pelas experiências internacionais, alguns cuidados na construção dos sistemas de avaliação: participação de professores, sindicatos e comunidade educacional; atenção aos princípios de equidade, transparência e justiça para ter credibilidade; imagem construtiva da avaliação a favor do professor e de sua atuação profissional; articulação da avaliação docente com a avaliação da instituição; a busca de melhoria da qualidade da docência.

3.2 – A avaliação docente na Universidade Federal do Ceará

As tentativas de implantação da avaliação docente na Universidade Federal do Ceará iniciaram-se em 1988, com a Resolução N°14/CEPE, de 15 de junho, que “Disciplina a progressão funcional dos integrantes da Carreira do Magistério Superior e de 1º e 2º graus”, destinada especialmente aos docentes da UFC que tencionem ascender na carreira. Estabelece que

Art. 10 – Cada docente candidato à Progressão Funcional encaminhará relatório ao órgão em que estiver lotado, no qual descreverá todas as atividades desenvolvidas durante o interstício, anexando-lhe as comprovações que se fizerem necessárias. (RESOLUÇÃO N°14/88-CEPE).

Alguns critérios são definidos nessa Resolução: desempenho didático; orientação de estudos e trabalhos acadêmicos; participação em bancas examinadoras; cursos, estágios e estudos; produção científica, técnica ou artística; atividades de extensão; participação em órgãos colegiados; exercício de funções administrativas. Ressalta, ainda, a assiduidade, a responsabilidade e a qualidade dos trabalhos desenvolvidos.

Com o intuito de melhor orientar os aspectos a avaliar no Relatório, foi elaborado e aprovado documento legal chamado indicação N°1/88-CEPE em que estão discriminados

grupos de atividades importantes nas quais os docentes devem estar envolvidos, tais como: atividades de ensino; cursos e estágios; produção científica, técnica ou artística; atividades de extensão; e atividades de administração.

Considerando-se que o foco deste estudo é a avaliação docente voltada para as atividades pedagógicas, torna-se importante citar os critérios para as atividades de ensino referentes ao desempenho didático dessa Resolução: disciplinas ministradas em período regular; disciplinas ministradas em período especial; execução de projeto de melhoria do ensino; avaliação do desempenho didático feita pelos alunos.

Em 1994, a Resolução Nº 57, aprovada pelo CEPE em 12 de dezembro, passou a estabelecer outros detalhamentos sobre a progressão funcional dos docentes:

Art. 1º - A progressão funcional dos docentes integrantes da Carreira de Magistério Superior, de uma classe para outra, exceto para a classe de Professor Titular ocorrerá por Titulação ou mediante avaliação de desempenho acadêmico. (RESOLUÇÃO Nº57/94-CEPE).

No artigo 6º dessa Resolução, destaca-se a importância atribuída à avaliação da atuação docente realizada pelos discentes, reiterando a obrigatoriedade de inserir os resultados obtidos mediante a aplicação de instrumentos avaliativos devidamente aprovados pelo CEPE.

É exigido também que o docente elabore um relato de suas atividades, ou seja, o antigo Relatório que passa a ser chamado de Memorial, conforme o artigo 7º:

Art. 7º - O requerimento de progressão por avaliação de desempenho acadêmico será encaminhado pelo interessado ao Chefe do respectivo Departamento, instruído com Memorial, no qual constem as atividades acadêmicas desenvolvidas durante o período intersticial, acompanhado da respectiva documentação. (RESOLUÇÃO Nº57/94-CEPE).

As Resoluções Nº14/CEPE, de 15 de junho de 1988, e Nº 57/CEPE, de 12 de dezembro de 1994, comentadas acima, tratam da avaliação docente voltada preponderantemente à progressão funcional. Observa-se que consta na Resolução Nº 57 a indicação da avaliação docente realizada pelos discentes, como uma forma de avaliar os resultados do trabalho docente nas disciplinas ministradas.

Verificou-se, entretanto, nas Resoluções referentes à avaliação da docência, que o principal instrumento avaliativo refere-se ao Questionário anexo à Resolução Nº18/1990 CEPE, destinado à avaliação do desempenho didático do docente pelos alunos, o qual permanece, até então, sendo utilizado na Universidade. Essa Resolução, datada de 28 de agosto de 1990, em seu *caput* “Aprova processo e questionário para avaliação do desempenho didático do docente pelos alunos”.

O Questionário de Avaliação do Desempenho do Professor, também denominado de Questionário Padrão por ser referência oficial de avaliação docente realizada pelos alunos, passa a ser uma das principais referências institucionais de avaliação dos docentes.

Na Resolução Nº18/1990-CEPE, o Art. 1º - inciso I determina que a avaliação do desempenho didático do professor, constituída do Questionário-Padrão “seja realizada por disciplina, uma vez por semestre e em dia coincidente com a 2ª Avaliação Progressiva, imediatamente antes da aplicação desta e sem a presença do professor”. Determina ainda que:

V – O retorno da informação ao professor deverá ser feito de forma individual pelo Chefe, logo após a entrega das notas dos alunos pelo docente, e tem por objetivo contribuir para melhorar o desempenho acadêmico do professor.

VI – O resultado das avaliações, além de integrar o componente de desempenho didático para a progressão, deverá ser discutido pelo Colegiado do Departamento, Coordenação de Curso ou Comissão de Avaliação, objetivando melhorar a qualidade do processo didático. (ART. 3º - RESOLUÇÃO Nº18/90-CEPE).

Observa-se no Artigo 3º, que a implementação da avaliação de desempenho docente tem como objetivo não apenas instrumentalizar para a progressão funcional, mas também subsidiar o acompanhamento e a orientação para que as ações didáticas sejam refletidas e redimensionadas sempre que preciso.

No Questionário-Padrão é solicitado ao aluno que “Coloque um círculo em torno do grau que representa o desempenho do professor, em cada item”, para os quais disponibiliza a seguinte pontuação: 2 – 4 – 6 - 8 – 10.

Os aspectos a serem avaliados são:

- 01 - Transmite claramente para os alunos o programa ou o plano de ensino da disciplina, no início das atividades letivas.
- 02 - Torna evidentes, para os alunos, os objetivos da disciplina.
- 03 - Cumpre, sistematicamente, o horário previsto para as aulas.
- 04 - Demonstra clareza e objetividade na abordagem do conteúdo ensinado.
- 05 - Esclarece as dúvidas formuladas pelos alunos.
- 06 - Mostra segurança no conhecimento do conteúdo.
- 07 - Incentiva a participação do aluno.
- 08 - Orienta previamente os alunos sobre as datas e formas de todas as avaliações.
- 09 - Elaborar as avaliações correspondendo, sempre, em conteúdo e nível da dificuldade, à matéria lecionada.
- 10 - Comenta com os alunos os resultados das avaliações progressivas. (ANEXO DA RESOLUÇÃO Nº18/90-CEPE).

No âmbito da Avaliação Institucional da UFC, no período de 1997 a 2003, observa-se na leitura das resoluções, que sempre houve o empenho em iniciativas referentes à avaliação de desempenho da Instituição com a preocupação na avaliação do desempenho docente, possivelmente por considerar que a ação docente prepondera sobre as demais.

Mas, é com a Autoavaliação Institucional implementada pelo SINAES, que se torna mais evidente a preocupação em conhecer mais diretamente o trabalho dos professores.

3.3 – As perspectivas de melhoria na avaliação docente da UFC

Com a implantação do SINAES em 14 de abril de 2004, a UFC propõe em março de 2005 um Projeto para a autoavaliação institucional que compreende a avaliação institucional como:

[...] processo que permite a reflexão acerca da realidade estudada e que nos exige, todos os atores implicados, o compromisso com o conhecimento e com o conseqüente aprimoramento dessa mesma realidade (ANDRIOLA, 2003; BELLONI, 1999). Nesse contexto, para que a Universidade seja uma instituição que aprenda consigo mesma deverá, obrigatoriamente, abrir-se às indagações resultantes da avaliação, isto é, aceita a informação, válida e rigorosa, que possibilite instaurar consciência institucional voltada ao compromisso com o aprimoramento constante, função de todo e qualquer ato ou ação avaliativa. (ANDRIOLA, 2002 *apud* PROJETO DE AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, UFC, 2005).

Verifica-se que a Universidade propõe-se o compromisso com a melhoria contínua de suas ações, buscando avaliá-las e, com os resultados obtidos das avaliações, poder aprimorá-las. Nesse Projeto, há uma referência à avaliação docente na UFC, que declara:

Pautada em um modelo ultrapassado de avaliação de desempenho, assim mesmo, cumpriu sua função de nortear a atuação docente. Não obstante, dada a necessidade da corporação em se autoprotger, a avaliação docente tem sido alvo de muitas críticas e, com o passar do tempo, tem perdido a sua função educativa e indutora. Isso porque a sistemática avaliativa não tem servido aos seus reais propósitos de julgar o mérito da atuação dos docentes e de lhes retroalimentar quanto a esse relevante aspecto. Serve, atualmente, unicamente como um dos critérios necessários à progressão docente. Sendo assim, além de estar pautada num modelo avaliativo de visão muito restrita, os seus resultados sequer têm cumprido as duas funções para os quais existem: *iluminar e retro- alimentar os docentes acerca da sua atuação em sala de aula*. Necessário faz-se, portanto, repensar, urgentemente, a prática avaliativa dos docentes da UFC.

Evidencia-se um novo olhar da Universidade em relação à avaliação docente voltado para a reflexão contínua e socializada com vista à melhoria das competências profissionais e humanas dos sujeitos, juntamente com a melhoria da Instituição.

Com a adesão da UFC ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, em 19 de outubro de 2007, novas ideias foram apresentadas e muitos diálogos se iniciaram para a renovação acadêmica. O Projeto proposto prevê

investimentos em componentes de qualidade, treinamento e avaliação docente. Muitas metas incluem renovação pedagógica e uso de novas tecnologias no ensino.

Na proposta da UFC para o Programa REUNI, está inserido um Plano de Acompanhamento dos Indicadores de Qualidade, que propõe acompanhar a mudança na avaliação docente e averiguar as ações responsáveis por melhorias na qualidade do ensino, de tal modo que essas ações sejam incentivadas e aplicadas para professores cujas disciplinas não obtiverem resultados satisfatórios de avaliação.

As propostas do SINAES e do REUNI prestigiam a excelência e a produtividade promovendo uma mudança radical na mentalidade universitária, que se defronta com novos desafios. Na busca da excelência e da responsabilidade social, a Universidade alcança um novo patamar estratégico no desenvolvimento da sociedade.

A avaliação institucional torna-se imprescindível no apoio ao enfrentamento dos novos desafios. A cultura avaliativa voltada para o aperfeiçoamento da atividade docente é fundamental para a realização plena do ensino superior como função social.

4 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA AVALIAÇÃO DOCENTE

Os projetos de avaliação institucional nas universidades envolvem a avaliação do desempenho docente pelo fato de se reconhecer a necessidade de uma cultura avaliativa voltada para o aperfeiçoamento da atividade docente, não só pelo que representa em termos de realização pessoal, mas principalmente porque o desempenho docente é fundamental para a realização plena do ensino superior enquanto função social.

O que seria necessário avaliar no desempenho docente, no sentido de contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico, revertendo-se para a instituição como um todo? Percebe-se então, a relevância do aprofundamento na aula universitária, *locus* da avaliação do desempenho docente.

A aula é parte do todo, está inserida na universidade, que por sua vez está filiada a um sistema educacional que também é parte de um sistema socioeconômico, político e cultural mais amplo. (...) A aula universitária é a concretude do trabalho docente propriamente dito, que ocorre com a relação dialógica entre professor e alunos. (VEIGA *et al.*, 2002, p. 175).

Para essas autoras, a aula universitária torna o trabalho docente mais evidente, criando e recriando o processo educativo.

O que avaliar no desempenho docente conduz à determinação das funções docentes no ensino superior, mas antes disso, a identificação do conceito de professor universitário torna-se necessário. Para o INEP, o professor de educação superior é um profissional que planeja, supervisiona e avalia atividades docentes de nível superior, e sua função docente é educativa, diretamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem, que exige formação pedagógica e prática de ensino (fonte: www.inep.gov.br/thesaurus). Percebe-se, com origem nos conceitos do INEP, o papel do professor na qualidade do processo de ensino-aprendizagem na educação superior.

Vasconcelos (2000) considera que o professor deve conhecer todas as nuances e possibilidades de sua profissão a fim de bem exercê-la, e revela três domínios para a docência do ensino superior: a formação técnico-científica, que é o domínio sobre o conteúdo da disciplina; a formação prática, centrada na relação teoria e prática; e a formação pedagógica, abrangendo aspectos do planejamento do ensino como a definição dos objetivos gerais e específicos, o conhecimento do mercado de trabalho, a seleção dos conteúdos, atividades e recursos de ensino, bem como a relação professor-aluno.

Tardif (2002) define o professor ideal como alguém que (1) conhece sua matéria de ensino, entendida como a área do conhecimento em que atua, a disciplina que leciona e o

programa conforme consta no currículo; (2) possui conhecimentos relativos às Ciências da Educação e à Pedagogia e (3) desenvolve um saber prático oriundo de sua experiência profissional docente propriamente dita. Tal prática se traduz numa pluralidade quando, na docência acadêmica, o professor é também um profissional da área em que ensina. Dito de forma simplificada, o professor é aquele cuja docência se constrói equilibradamente sobre os saberes do conhecimento específico, da Pedagogia e da experiência. É um saber plural, constituído pelo amálgama de um eixo específico, um apoio pedagógico e um sustentáculo experiencial. A ênfase maior a um desses pontos axiais vai influenciar de forma diversa a prática desenvolvida.

O eixo específico é responsável pelo domínio do conhecimento da especialidade profissional, de onde se originam os saberes disciplinar e curricular da área de atuação do professor. O saber disciplinar é produzido pelos pesquisadores e cientistas e está em permanente reelaboração na sociedade e na Academia. É fonte da formação profissional, e para se constituir em disciplinas, é alvo de modificações, recortes e adaptações, transformando-se em saber curricular. Resultam daí os conteúdos que integram os programas de ensino, em consonância com as especificidades de cada curso.

O substrato pedagógico é o que caracteriza a profissão de professor por tratar de conteúdos específicos da docência; envolve fundamentos pedagógicos, voltados para o aluno que aprende, para a forma como ele aprende e se relaciona consigo mesmo, com os outros e o próprio saber; fundamentos epistemológicos, que tratam da natureza do conhecimento, e fundamentos filosóficos, que se detêm na visão de homem e de mundo. Tais alicerces se articulam naturalmente ao significado da educação na sociedade, entendida como prática social vinculada a um projeto histórico, o que, na maioria das vezes, não é do conhecimento de profissionais de outras áreas.

Esse eixo ainda possibilita a compreensão de referenciais e paradigmas que embasam as práticas docentes, bem como das demandas da sociedade contemporânea, em especial em relação às novas tecnologias da informação e do conhecimento. Auxilia no entendimento de que o ensino está responsabilmente articulado à aprendizagem, embora sejam processos distintos, e de que os saberes específicos da docência são construídos, melhorados e ampliados num processo de formação continuada. Inclui ainda conhecimento de noções específicas sobre sistema escolar e sua gestão, organização curricular, legislação e relação da ação docente com o projeto pedagógico e o marco referencial institucional (BOCCHESE, 2002).

O eixo experiencial refere-se ao saber da experiência docente. Reúne crenças, concepções prévias, conhecimentos implícitos resultantes da tradição pedagógica, da vivência como aluno, como professor ou profissional de uma área específica, e ainda do contato com colegas mais experientes.

Esse é também um componente da formação profissional e um fundamento da epistemologia da prática, um campo emergente do conhecimento profissional docente oriundo, ao mesmo tempo, do conhecimento prático e das ciências da educação. O saber acumulado historicamente pelo coletivo de professores, na inteligência de Porlán e Toscano (2001), também exerce forte impacto nesse eixo.

O professor, portanto, necessita fundamentar sua prática nos saberes da docência – saberes científicos, pedagógicos e experienciais – os quais, em diálogo com os desafios do cotidiano, sustentam e possibilitam o desenvolvimento da identidade de um profissional reflexivo, crítico e pesquisador, articulado a contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social.

Percebe-se, então, que avaliar o desempenho docente engloba muitos aspectos sobre os quais é preciso refletir no sentido de se obter clareza em relação aos critérios que permeiam essa avaliação.

Neste trabalho, a avaliação do desempenho docente está centrada no eixo pedagógico, destacando-se a atuação docente na sala de aula, enfocando-se quatro dimensões: Planejamento pedagógico, Didática, Comportamento docente e Sistemáticas avaliativas adotadas. É reconhecida a importância de outra dimensão: Emprego de novas tecnologias, pelo impacto no processo ensino-aprendizagem. A atuação de professores nessa área do conhecimento é uma exigência que se impõe, mas, mesmo assim, na proposta desta pesquisa, não se incluirá essa dimensão pelo fato de não estar ainda especificada na literatura pedagógica como mais um eixo do conhecimento profissional docente.

Dimensão I – Planejamento das atividades de ensino.

A representação mais tradicional de aula universitária é a que a descreve como um espaço limitado a quatro paredes, onde ocorrem a transmissão e a assimilação de conhecimentos formalizados. A experiência pedagógica é sempre um encontro e, como tal, um desequilíbrio entre os que dela participam, podendo tornar-se um momento de parceria ou de resistência, dependendo da relação entre o projeto do professor e o do aluno (MEIRIEU, 2002).

Ao se preparar para a atividade pedagógica, o professor toma como ponto de partida o objeto do ensino e da aprendizagem, bem como o horizonte aonde ele pretende chegar.

Por já ter vivido experiências gnosiológicas, pedagógicas e didáticas, ele se autoriza a selecionar abordagens e procedimentos de ensino, mesmo antes de se encontrar com os alunos. Entretanto, essa experiência prévia não significa que ele domine todas as dimensões e todos os recursos desse conhecimento para ensiná-lo. Por isso Freire e Shor (2000) afirmam que o professor sempre reaprende o material ao estudá-lo com os alunos. Articula conhecimento, projeto e objetivos: esse é o seu compromisso e o momento em que se revelam suas teorias pessoais e suas convicções. O professor cria ferramentas e um espaço novo para que o aluno ocupe, por adesão deliberada, o seu lugar nesse encontro pedagógico: o lugar de seu protagonismo.

Essas ferramentas podem se mostrar sob a forma de reorganização, revisão ou validação de conteúdos, com base em novos estudos ou em pesquisas, de integração com acontecimentos científicos, tecnológicos ou políticos que demandam o apoio da teoria estudada, a qual ilumina a prática e é melhor compreendida pelos alunos.

Dimensão II – Didática

Zabalza (2004) comenta que conhecer bem a disciplina é uma condição fundamental no trabalho docente, mas não é fundamental, pois deve haver uma aproximação dos conteúdos às estratégias para fazer com que os alunos aprendam. Além disso, o ensino é uma atividade interativa realizada com determinados sujeitos, os estudantes, cujas características e disposição se revelam muito variadas. Isso, segundo Zabalza (2004), leva a um novo âmbito de competências que o docente deve ter: analisar um tópico, detalhá-lo e torná-lo compreensível; observar qual a melhor maneira de se aproximar dos conteúdos e abordá-los; selecionar as estratégias metodológicas adequadas e os recursos que maior impacto possam ter como facilitadores da aprendizagem; organizar as ideias, a informação e as tarefas para os estudantes; saber identificar que o aluno sabe; ser capaz de estimular os alunos a aprender, a pensar e a trabalhar em grupo, transmitir-lhes a paixão pelo conhecimento, rigor científico, atualização.

Dimensão III – Comportamento docente

A começar pelo fato de que lecionar é um ato envolvendo contato, durante o qual as pessoas se comportam de certa maneira, é bastante razoável supor que esses comportamentos exerçam a sua influência. A esse respeito, Moreira (1988) desenvolveu uma revisão da literatura, procurando discutir os principais achados sobre o comportamento

docente que influem na avaliação do professor pelo aluno. A pesquisa desencadeou um vasto elenco de variáveis, de importância diferenciada. A percepção social dos professores ou a medida em que conhecem as opiniões e sentimentos dos alunos revelou-se em um antigo estudo (GAGE; SUCI, 1951 *apud* MOREIRA, 1988) como não relevante para a avaliação do professor. Certos traços, como voz, maneirismos pessoais, aparência, senso de humor e equilíbrio eram independentes, em outro estudo (WEAVER, 1960 *apud* MOREIRA, 1988) em relação ao aproveitamento do aluno. Isaacson, McKeachie, Milholland (1963 *apud* MOREIRA, 1988) determinaram que de uma extensa lista de fatores de personalidade (franqueza, energia, cordialidade, responsabilidade, organização etc) apenas aqueles relativos ao aspecto “cultura” (sensibilidade artística, abertura mental, imaginação) correlacionavam-se significativamente com a avaliação da “habilidade geral de ensinar”. Já Hildebrand, Wilson e Dienst (1971, *apud* MOREIRA, 1988) ressaltaram a importância do senso de humor do professor, enquanto Bendig (1955, *apud* MOREIRA, 1988) encontrou alta correlação positiva entre fluência verbal e avaliação da competência. Eventualmente, certos alunos desejam professores com alto grau de mérito cognitivo (DELLA PINA; GAGE, 1955 *apud* MOREIRA, 1988) orientados em auxiliar os alunos a atingir objetivos cognitivos, enquanto outros procurarão mérito afetivo e professores eficazes em ajudar os alunos a satisfazer necessidades socioemocionais.

Dimensão IV- Sistemáticas avaliativas

Independentemente do significado atribuído à avaliação pelo professor, ela condiciona os processos de ensino e de aprendizagem e, reciprocamente, a concepção de ensino e de aprendizagem determina a forma de avaliar. A avaliação faz parte de toda ação pedagógica, a qual, por sua vez, se realiza fundamentada em avaliações. Ao planejar sua aula, num processo proativo, o professor estabelece um julgamento acerca do conteúdo a ser estudado e a forma de fazê-lo, sobre o aluno, o tempo disponível, os melhores procedimentos com base em critérios de tempo, economia, adequação, entre outros.

Ao avaliar, o professor deverá coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas cognitivas e afetivas dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido, atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem e tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes com base nessas informações. (LUCKESI, 1991).

A avaliação é, pois, uma constante na ação educativa, entendida como base para a ação do professor e como fonte de informações a respeito da aprendizagem que se está realizando.

Embora se reconheça na avaliação a necessidade de informar no tocante ao desempenho do aluno, ela não se reduz a isso. Em qualquer momento do processo são necessárias informações claras sobre aspectos relevantes do objeto da avaliação, de forma que tais aspectos sejam compreendidos em suas causas. Esse esforço terá significado se gerar um diagnóstico que possibilite a tomada de consciência do ponto em que se encontra a aprendizagem do aluno e do que falta para chegar ao pretendido, encaminhando a realização de intervenções mediadoras do professor.

A avaliação é, pois, imprescindível à aprendizagem, porque aponta para revisão de programas, propõe novas indagações, mostra incompletudes e indica outros caminhos. Deve estar presente ao longo do processo, não se podendo reduzir a um momento final de uma prática.

Sendo o corpo docente de uma IES a principal fonte do conhecimento acadêmico (ALMEIDA, 2001), pode-se considerar a qualidade do ensino como determinada, basicamente, pelas ações que norteiam os processos de ensino e aprendizagem e os alunos como os principais fornecedores de informação sobre a efetividade do professor (BEM, 2004).

Assim, a avaliação sistemática, pelos alunos, da prática pedagógica dos professores, em sala de aula, passa a ter importância primordial para o aprimoramento desta prática e para a melhoria da qualidade do ensino ministrado nas IES. É nesse âmbito de utilização dos resultados obtidos com a avaliação dos alunos, para o aperfeiçoamento da prática docente e para a elevação da qualidade do ensino nas IES, que se insere este trabalho.

4.1 A avaliação do professor pelo aluno

Um dos componentes do processo de avaliação institucional é o levantamento da opinião discente sobre as atividades didático-pedagógicas de seus professores. Tarefa complexa, pois ao professor cabe, por vezes, não satisfazer seus alunos e suas expectativas imediatistas. Por isso, a prática docente constitui área de difícil acesso aos pesquisadores, considerando-se os inúmeros fatores determinantes do processo ensino-aprendizagem.

O foco da qualidade de ensino e do sucesso da aprendizagem está diretamente ligado à atuação do professor em sala de aula e em suas atividades acadêmicas. Os pressupostos de estratégias de sala de aula devem ser frutos de muita reflexão, pois pode nem sempre uma situação de ensino necessariamente significar que os processos de aprendizagem realmente ocorreram.

Para Anastasiou (2003), deve ser provocada uma situação que estabeleça parceria entre professor e aluno - condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessária à formação do aluno durante o cursar da graduação; a aula entendida como momento e espaço privilegiado de encontro e de ações, deve ser constituída na ação conjunta de professor e aluno. O relacionamento entre os professores e alunos deve ser estreitado como parceria, ocasionando uma cumplicidade de ações, objetivando um maior aproveitamento. Os professores precisam acompanhar o desenvolvimento das fronteiras tecnológicas para contribuir e interagir com o aluno.

Segundo Castanheira (2005), atualmente, com a globalização, têm-se um acadêmico diferenciado, que não aceita aprender por aprender. Um acadêmico que exige novas metodologias e técnicas de aprendizado para atender às necessidades de uma nova realidade que se impõe.

Cunha M.(1995) em uma pesquisa menciona que os alunos tendem a valorizar a prática do professor que se preocupa em organizar o seu curso e organizar suas aulas, estabelecendo também empatia com os estudantes:

Para os nossos alunos atuais, o BOM PROFESSOR é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem um bom relacionamento com o grupo. (CUNHA M., 1995, p. 72).

No campo da educação brasileira, nas últimas décadas, estão sendo produzidas políticas educacionais que provocam repercussões sobre o trabalho docente.

Guimarães (2004) faz uma revisão da literatura produzida no Brasil sobre as pesquisas desenvolvidas que se relacionam às mudanças provocadas no âmbito da docência universitária:

Estudo da sala de aula (André, 1994; Oliveira, 1993); interdisciplinaridade (Fazenda, 1991, 1997); produção do saber didático e sua resignificação na formação do professor (Pimenta, 1994, 1997a, 1999). (GUIMARÃES, 2004, P.39).

Cunha M. (1995), em suas pesquisas sobre a prática do bom professor, as inovações no espaço da sala de aula e os impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência, percebe que os processos avaliativos estão modificando as relações no interior das universidades, de modo que o sucesso da docência passa a ser dimensionado com base no grau de alcance dos parâmetros dos atos regulatórios definidores das práticas educativas, bem como os indicadores de qualidade.

A avaliação da qualidade do ensino tem se apresentado com uma preocupação referente a sua operacionalização, conforme declara Pasquali (1984): uma tarefa de grande complexidade. Apesar disso, no caso específico do ensino no nível superior referente à

avaliação docente realizada pelo aluno, consoante Aleamoni (1999), em 80 anos de pesquisa foi produzida uma volumosa literatura, com mais de 1500 títulos, revelando que essa avaliação teve que superar uma série de objeções por parte dos professores que se posicionavam contrários a tais procedimentos. Os resultados dessas pesquisas foram muitas vezes conflitantes sobre a importância das variáveis indicadoras de características do trabalho do professor do ensino superior, tais como gênero, notas dos alunos, *status* dos alunos, *status* acadêmico do professor e tamanho da classe. A análise crítica da literatura permitiu considerar a avaliação do professor pelo aluno, quando bem planejada, construída e administrada, como um elemento importante para a melhoria da qualidade do ensino.

Confirma-se, então, que os alunos, ao serem considerados os melhores juízes para a avaliação do ensino que recebem (SCRIVEN, 1995), possuem capacidade para realizar a avaliação e, portanto, não devem ser considerados participantes mudos na melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

A aplicação de questionários aos alunos, inferindo suas percepções a respeito da qualidade do ensino ministrado, é encontrada na bibliografia consultada como um instrumento de captação de informação (FELDMAN, 1989; COHEN, 1987; CASHIN, 1995 *apud* MORAIS, 2005). A avaliação dos alunos também é assumida como indicador válido do desempenho dos docentes (RAMSDEN, 1991; SIMÃO, 2003 *apud* MORAIS, 2005), constituindo-se também como medida da satisfação discente e da qualidade do ensino ministrado (BIGGS, 1999; MARSH, 1987; SANTIAGO *et al.*, 2001 *apud* MORAIS, 2005).

Para alguns autores, a avaliação do ensino pelos alunos legitima-se pelo fato de serem esses os primeiros agentes da aprendizagem, e como usuários têm o direito de participar, em certa medida, na avaliação do ensino (FELDER, 2004 *apud* MORAIS, 2005).

Na perspectiva de Murray (1984), só os alunos são capazes de julgar se os comentários dos docentes aos seus exames ou trabalhos são úteis ou não, ou se os materiais de apoio utilizados em prol da aprendizagem são adequados ou não.

Fatores e aspectos associados às práticas e ao comportamento dos docentes com efeitos positivos ou negativos sobre os alunos afetam o ensino-aprendizagem (REGO E SOUSA, 2000). Esses autores referem-se ao *feedback* da aprendizagem contingente e justa; entusiasmo e dinamismo; diálogo e práticas reflexivas; atuação amistosa do docente; interesse e disponibilidade para atender os alunos; aulas estimulantes e desafiantes; clareza das explicações; pontualidade, credibilidade e confiabilidade nas avaliações; promoção da autonomia e da aprendizagem ativa. Por tal razão, o sucesso da atividade docente reflete a

qualidade das condições de ensino-aprendizagem e a qualidade da interação estabelecida com os alunos.

Cohen (1980) sugere seis dimensões associadas ao ensino de qualidade: competência em métodos específicos de ensino, empatia com os alunos, estrutura e organização adequada, grau de dificuldade apropriado, relacionamento com os alunos e *feedback* aos alunos.

Braskamp e Ory (1994) identificaram seis fatores encontrados nos questionários de avaliação docente: organização e planejamento da disciplina; clareza e competência de comunicação; interação da turma e relação individual; grau de dificuldade e carga de trabalho; avaliação (notas e classificação); e percepções de aprendizagem.

Segundo Cantero et al. (2002), estudos realizados estabeleceram como fatores principais na avaliação docente: clareza na organização, interpretação e explicação; discussão e apresentação de pontos de vista diferentes; estímulo do interesse e motivação dos alunos; atenção e interesse pelos alunos; manifestação de entusiasmo.

Observa-se serem muitos os fatores que conduzem ao “o que avaliar” no desempenho docente em sala de aula. Torna-se importante nesse processo identificar-se “como avaliar”, “quais critérios” utilizar na avaliação da atuação do professor em sala de aula.

4.2 A avaliação diagnóstica da avaliação docente

Avaliar o desempenho dos professores é um processo que implica observação, descrição, análise, e interpretação da atividade profissional para tomar decisões relativas ao professor – de ordem pedagógica, administrativa, salarial ou outras (RODRIGUES; PERALTA, 2008).

Segundo Hadji (1995, p. 31) a avaliação do desempenho docente reside na relação entre o que existe e o que é esperado, entre um desempenho real (referido) e um desempenho esperado (referente). Avaliar é assim um ato de “leitura de uma realidade observável”, fundamentada por intermédio de informações provenientes de diferentes fontes.

A avaliação pode ser desenvolvida, segundo Scriven (1967), mediante uma lógica formativa ou somativa. A primeira consiste na obtenção e *feedback* de informação, de uma forma sistemática, no decurso de um processo, tendo em vista a sua melhoria. A segunda caracteriza-se por atribuir o mérito ou valor a um processo concluído, sendo utilizada para selecionar e responsabilizar. Estabelecendo uma analogia entre estas duas modalidades na avaliação do desempenho docente, depreende-se que a avaliação formativa conduz o docente

para uma perspectiva de desenvolvimento profissional, enquanto a avaliação somativa se orienta para a tomada de decisões administrativas, relativas à contratação, promoção ou demissão dos docentes (SIMÕES, 2000), tendo por base a sua responsabilização e, portanto, a prestação de contas, com o objetivo de verificar o impacto dos sistemas educacionais, das escolas e dos resultados dos alunos, mediante normas de referência resultantes dos testes por estes realizados.

Na opinião de Simões (2000), existem fragilidades nos modelos orientados para a prestação de contas, pois estabelecem perfis de competência que podem provocar tensões entre a vontade de os docentes participarem em atividades de desenvolvimento profissional e o receio do seu desempenho ser utilizado para a sua punição.

Nos modelos formativos, orientados para o desenvolvimento profissional, a avaliação é conduzida por observadores com formação que conferem *feedback* aos docentes avaliados no sentido da melhoria das suas práticas. Estes modelos, apesar de se centrarem no aperfeiçoamento docente, baseado nas suas necessidades, têm algumas diferenciações relativamente aos processos. O modelo de Shinkfield, citado em Ribeiro (2008), apesar de ser predominantemente formativo, baseado no aperfeiçoamento das competências dos docentes e na melhoria das aprendizagens dos alunos, identifica alguns propósitos somativos, onde são considerados competências mínimas e deveres dos docentes, responsabilizando-os pela sua eficácia.

O questionamento que se faz é se a coexistência de propósitos formativos e somativos, em um mesmo sistema, não poderá dificultar a sua aplicação. A esta questão, Winter (1987, *apud* DAY, 1993, p. 100), refere o seguinte:

Enquanto o modelo de produto procura gerar avaliações autoritárias (exatas) do desempenho do professor (que servirão de base para prescrições posteriores), o modelo de processo procura estimular uma aprendizagem eficaz do professor. Neste último caso, não se trata de produzir informação sobre o trabalho dos professores, mas sim de produzir ideias que estes possam utilizar para aperfeiçoar o seu próprio trabalho.

Sendo assim, se poderia considerar um modelo “misto”, integrador, próximo do de Shinkfield, com um propósito formativo, porque dá ênfase à autoavaliação, ao aperfeiçoamento das competências dos docentes e à melhoria das aprendizagens dos alunos, e com um propósito somativo, porque considera importante o desenvolvimento de competências mínimas e deveres dos docentes.

Segundo Pacheco e Flores (1999, p.175), a avaliação responde a uma dupla finalidade: de progressão e certificação, em função do contexto de trabalho, e de melhoria da aprendizagem profissional, no âmbito do desenvolvimento pessoal. Ambas as finalidades se

inter-relacionam num permanente diálogo de contrários, entre o formativo e o somativo ou entre o julgamento e o desenvolvimento, direcionando-o para a formação continua.

Neste sentido, alguns estudos mostram que o fator mais influente na aprendizagem dos alunos é o professor (TUCKER; STRONGE, 2005). Sabe-se que a expressão oral e não verbal, o conhecimento pedagógico e dos conteúdos, a capacidade para utilizar estratégias de ensino e o entusiasmo pelo ensino e pelos alunos, podem contribuir para a qualidade do processo de ensino e para a melhoria dos resultados dos alunos.

O *Performance Evaluation Program* (PEP), desenvolvido em 2000 nos EUA, enfatiza a relação entre o desenvolvimento profissional e a melhoria do progresso e aproveitamento do aluno. Trata-se de um programa que integra componentes principais como observações formais, observações informais e definição de objetivos acadêmicos, propondo “um instrumento básico para a avaliação do desempenho docente – o portfólio profissional do professor”. (RODRIGUES; PERALTA, 2008).

A definição de objetivos relaciona o ensino do professor ao progresso e aproveitamento do aluno. Por um lado, os professores estabelecem objetivos quantificáveis anuais em relação ao progresso acadêmico dos seus alunos (lógica somativa, de responsabilização), e por outro os professores são ajudados a refletir para melhorar as suas práticas com vista a atingir os objetivos formulados (lógica formativa, de desenvolvimento profissional). Existem princípios orientadores para a definição de objetivos, tais como: identificar a área de conteúdos a tratar; recolher uma matriz de dados para o desempenho do aluno; estabelecer os principais objetivos de desempenho do aluno; selecionar estratégias pedagógicas para atingir os objetivos; desenvolver o ensino tendo por base essas estratégias; e avaliar o progresso do aluno mediante a comparação dos resultados finais com a matriz de dados.

A conjugação de um sistema de formação com um sistema de carreiras representa um desafio para a avaliação docente. A ausência de consenso entre os dois sistemas parece ter pouca relação com questões técnicas/instrumentos, embora estas devam ser utilizadas de forma contextualizada. A dificuldade está fundamentalmente na finalidade, isto é, na resposta à pergunta: o que vamos avaliar? (RODRIGUES; PERALTA, 2008).

Na concepção de Iwanicki (1990, *apud* RIBEIRO, 2008), a implicação do docente avaliado em todo o processo é fundamental para a eficácia da avaliação orientada para o desenvolvimento profissional e melhoria da escola.

De acordo com Gane (1986, *apud* DAY, 1993, p. 101), para valorizar a autonomia dos professores, os sistemas de avaliação devem ser “elaborados numa perspectiva

organizacional; evolutivos e dinâmicos; prontamente aceitos pelo corpo docente; simples do ponto de vista da documentação a produzir e assistidos por uma formação adequada”.

No entender de Rodrigues e Peralta (2008), a avaliação do desempenho dos professores for desligada do seu processo de formação e de desenvolvimento profissional, não o aproveitando como processo formativo experiencial, e se aos professores, os principais interessados no seu desenvolvimento e na melhoria das aprendizagens dos seus alunos, não for dada informação de retorno (*feedback*) sobre o seu desempenho, quer durante o processo, no sentido da sua melhoria, quer no momento da avaliação final, de modo a que possa refletir sobre as causas, consequências, progressão em função dos objetivos definidos, necessidades futuras, essa avaliação será mais um exercício burocrático e terá apenas uma função de controle.

Na opinião de Day (1993), a avaliação do desempenho docente poderá ter êxito e contribuir para a qualidade do ensino se o modelo de processo conseguir sobrepor-se ao modelo de produto, tomando em consideração a autonomia do professor . Somente desta forma se procurará produzir a compreensão do trabalho docente, conduzindo ao reforço da sua cultura profissional. Neste âmbito, assume grande importância a autoavaliação, realizada de forma contínua com o auxílio do portfólio individual, e a avaliação partilhada, com a intenção de acompanhar sistematicamente o professor no seu desenvolvimento profissional, devendo ser essas não só orientadas para as necessidades prescritas, mas essencialmente para as necessidades sentidas e manifestas por parte dos docentes nos contextos onde exercem as suas funções, de forma que umas e outras possam, deste modo, ser por eles consensualizadas e apropriadas. Só desta forma a avaliação poderá revestir um carácter essencialmente formativo e contribuir, quer para o desenvolvimento profissional, quer para a melhoria das aprendizagens.

4.3 Os critérios para a avaliação de professores

Em qualquer sistema de avaliação, o estabelecimento de critérios avaliativos que sirvam de base para a avaliação se revelam imprescindíveis. Nenhum sistema de avaliação de professores está completo sem um conjunto de critérios claros, precisos, que, conjuntamente definam o ensino de qualidade (DANIELSON; MCGREAL, 2000).

Dias Sobrinho (1997) argumenta que todo processo formal e intencional de avaliação deve ter definição de critérios, normas e referenciais claros, a fim de orientar a elaboração de juízos de valor, com a função de transformar a realidade avaliada.

Os professores devem ser avaliados com base no critério, tipo de avaliação cujo objetivo é identificar o desempenho do indivíduo segundo um parâmetro-padrão de desempenho e não com base na norma, cujo objetivo é avaliar o desempenho de um indivíduo em relação ao desempenho de outros na mesma medida (POPHAM; HUSEK, 1969 *apud* PALLAZO, 2008). Considerando-se dessa maneira, não haverá comparação entre os melhores e piores professores na instituição, mas serão identificados os docentes que alcançaram ou não os padrões profissionais (ODDEN; KELLEY, 2002 *apud* PALLAZO, 2008).

Para Medley citado por Simões (2000, p.55), “um critério é um aspecto ou dimensão da qualidade a avaliar, que é avaliada e comparada com um padrão ou nível arbitrário dessa qualidade como base para a avaliação”.

Simões (2000) considera a clareza, a precisão e a relevância norteadores dos critérios de avaliação, e esses não podem ser ambíguos, generalistas ou vagos na sua formulação. Destaca a ideia de que um critério não pode ser demasiado específico ou pouco relevante, pois pode não captar a essência de um bom ensino e conseqüentemente de um bom desempenho.

Scriven (1988) realiza uma análise detalhada dos conhecimentos e competências básicas de um bom professor, e destaca os seguintes aspectos para a avaliação dos professores: o conhecimento da matéria, o domínio de competência de formação, o domínio de competência de avaliação e o profissionalismo para com a escola e a comunidade.

A avaliação pedagógica é uma tarefa comum nas instituições de ensino superior, havendo organizações nacionais que podem conferir um reconhecimento profissional do nível mínimo, ou de excelência, de desempenho pedagógico, como é o caso da *Higher Education Academy* (HEA), no Reino Unido. A HEA também colabora com as instituições de ensino superior na acreditação de cursos de formação pedagógica de docentes do ensino superior, entre outras tarefas. A avaliação pedagógica demonstra desenvolvimentos e, apesar de não ter atingido o estado de maturidade da avaliação científica, já possui instrumentos suficientes para permitir concretizar uma avaliação credível.

A HEA considera que a avaliação docente deve ser realizada com base em critérios previamente estabelecidos, e define esses critérios com amparo em três níveis de proficiência: atividades docentes, conhecimento-base (pedagógico geral e da disciplina) e valores profissionais do docente.

No Brasil, como já citado em capítulo anterior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) adota três macro procedimentos visando a valorar o mérito e a excelência das IES que conformam o Sistema de Educação Superior brasileiro. O processo

avaliativo do ENADE, um desses macro procedimentos, contempla, além das provas de desempenho em formação geral e componente específico, o Questionário Socioeconômico. Esse instrumento é de fundamental importância, já que permite o conhecimento e a análise do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes admitidos e concluintes, além da percepção sobre o ambiente de ensino-aprendizagem e a organização do curso, do currículo e da atividade docente. Dessa forma, tal questionário configura um conjunto significativo de informações que podem contribuir para a melhoria da educação superior, tanto em relação à formulação de políticas públicas, quanto à atuação dos gestores de ensino e dos docentes.

5 A AVALIAÇÃO DA AVALIAÇÃO DOCENTE

A meta-avaliação é conceituada como investigação sistemática cujo objetivo é emitir um julgamento acerca da qualidade, relevância, pertinência e méritos de uma avaliação. A meta-avaliação consiste em analisar o processo de avaliação, é a avaliação da avaliação. Stufflebean e Shinkfield (1987) consideram que é necessária uma meta-avaliação para se poder atribuir um valor a qualquer processo avaliativo. Para esses autores, o objetivo da meta-avaliação é assegurar a qualidade dos serviços avaliativos e sinalizar o caminho para o aperfeiçoamento da profissão, promovendo maior compreensão do processo avaliado.

Por intermédio da meta-avaliação, pode-se detectar possíveis falhas, abusos, incongruências, desajustes e problemas expressos durante a avaliação. Com isso, tem-se uma confirmação, ou não, da validade do processo, da qualidade dos dados e do rigor dos métodos empregados para obter informação. O princípio básico é que “uma boa avaliação requer que o próprio processo de avaliação seja avaliado”. (STUFFLEBEAN, 1981, P. 150).

Um enfoque esclarecedor das atividades exigidas em um estudo de meta-avaliação é identificado na definição operacional demonstrada por Stufflebean (1981, P. 151): “meta-avaliação é o processo de delinear, obter e utilizar informações descritivas e de julgamentos sobre a utilidade, praticidade, ética e a adequação técnica de uma avaliação, de modo a orientá-la e relatar ao público interessado seus pontos fortes e fracos”.

Com substrato nessa definição de Stufflebean (1981), delineiam-se duas funções da meta-avaliação: a formativa, de orientar a avaliação, e a somativa, de relatar aos interessados os pontos fortes e fracos. A meta-avaliação formativa está presente na realização do processo avaliativo, acompanhando seu progresso, fornecendo *feedback*, de modo a assegurar a qualidade da avaliação. A meta-avaliação somativa consiste na análise do projeto de avaliação após sua conclusão, e tem a função de tornar públicos os resultados, confirmando “a confiabilidade das conclusões e das recomendações da avaliação”. (STUFFLEBEAN, 1981, p. 151).

A meta-avaliação, portanto, permite o acompanhamento, a reflexão e a consolidação da própria avaliação, a comparação entre os objetivos alcançados e os propostos, a discussão perante a comunidade acadêmica, propiciando a condução e recondução de objetivos e metas.

5.1 A meta-avaliação da avaliação docente

A avaliação dos docentes integra um processo amplo da avaliação institucional nas Universidades brasileiras. Embora o SINAES sugira uma metodologia, as Universidades são incentivadas a desenvolver os próprios caminhos no processo de autoavaliação. A diversidade metodológica daí oriunda dificultou os processos de meta-avaliação e de comparabilidade dos resultados, ensejando a cada realidade a criação de sua sistemática avaliativa e a preparação de bases de uma cultura de avaliação.

A autoavaliação institucional, por ser multidimensional, pressupõe a avaliação de disciplinas, autoavaliação e avaliação externa de cursos, avaliação e autoavaliação de departamentos, avaliação da gestão universitária e também a avaliação do desempenho docente, que não pode estar isolada por fazer parte de um processo mais amplo que exemplifica a natureza sistêmica da avaliação institucional e liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo.

Mediante o estudo de meta-avaliação docente, busca-se responder a questões como: a quem serve a avaliação docente? O instrumento de avaliação facilita a identificação das necessidades e interesses dos alunos e professores? O que se está avaliando? Quando ocorre a avaliação? Como são utilizados os resultados?

A meta-avaliação docente é um processo de se obter informação pre-determinado por um delineamento de suas fontes, que fornecerão subsídios para julgar a utilidade, a praticidade, a ética e a adequação técnica da prática avaliativa. Esses quatro critérios são expressos por Sousa (1996), com o intuito de orientar o julgamento da qualidade da avaliação, com apoio nos trabalhos de Stufflebeam e Shinkfield, assim delineados:

[...] ser útil, isto é, estar dirigida aquelas pessoas e grupos envolvidos ou relacionados com o objeto da avaliação, proporcionando assim, condições para que se possam identificar o que vai bem e o que não vai bem com esse objeto. (...) deve também disponibilizar não só informações acerca de vantagens e desvantagens, mas também, soluções para o aperfeiçoamento da educação.

...ser factível, isto é, deve empregar procedimentos avaliativos que possam ser utilizados sem muitos problemas, mas que tomem, em consideração e apliquem controles racionais sobre as forças políticas que possam interferir, de alguma maneira, ao desenvolvimento da avaliação.

...ser ética, isto é, deve estar baseada em compromissos explícitos que assegurem a necessária cooperação, a proteção dos direitos das partes envolvidas e a honradez dos resultados.

...ser exata, isto é, deve descrever com clareza o objeto em sua evolução e em seu contexto, revelando as vantagens e os limites do plano de avaliação, dos procedimentos e das conclusões. (P.45).

A meta-avaliação da avaliação docente visa a dar oportunidade aos professores e à gestão universitária de identificarem seus pontos positivos e negativos, o que caracteriza a

ação somativa da meta-avaliação. A promoção da retroalimentação contínua sobre a qualidade da avaliação corresponde à função formativa da meta-avaliação, conforme Greco (1997).

Em um estudo de meta-avaliação docente, é necessária a identificação dos interessados nesse estudo, assim como os interessados em seus resultados. E, conforme Guba e Lincoln, citados por Firme (1994, p.56), a meta-avaliação interessa a três grupos:

[...] aqueles que coordenam ou dirigem o programa ou projeto, imprimindo-lhes sua filosofia; aqueles que são destinatários e portanto beneficiários do empreendimento, vivenciando seu cotidiano; aqueles que são vítimas, ou seja, que podem ter sido afetados pelo processo avaliativo, por falhas na sua condução, por efeitos impensados, ou por perdas que deveriam ser evitadas”.

Portanto, um estudo de meta-avaliação deve ser do proveito daqueles comprometidos com a busca de melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e o alcance do propósito mais relevante, que é, conforme Sousa (1996, p.14), o “aperfeiçoamento da aprendizagem dos alunos, da atuação do professor e do programa/currículo escolar”.

5.2 Modelos meta-avaliativos

Por não haver consenso entre os avaliadores sobre o melhor conjunto de critérios para a meta-avaliação, ocorreu, nos Estados Unidos, no final da década de 1970, um projeto com o intuito de produzir um conjunto amplo de diretrizes, adaptado expressamente para as avaliações educacionais, contendo diretrizes sobre as quais havia concordância geral em termos de qualidade da avaliação (WORTHEN *et al.*, 2004, p.595). Desse projeto, resultou a criação do Comitê Misto sobre Diretrizes para a Avaliação Educacional (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*) formado em 1981. Esse comitê definiu 30 critérios norteadores, agrupados em quatro grandes categoriais ou padrões: utilidade, viabilidade, propriedade e precisão.

A formulação dessas diretrizes fornece uma linguagem comum para facilitar a comunicação e a colaboração num estudo avaliatório; um conjunto de regras gerais para lidar com um grande número de problemas específicos da avaliação; um quadro de referência conceitual com o qual se estuda o mundo da avaliação, que costuma produzir confusão; um conjunto de definições operacionais para guiar a pesquisa e o desenvolvimento do processo de avaliação; uma declaração pública do que é mais moderno no campo da avaliação educacional; uma base de autorregulação e responsabilização dos avaliadores profissionais; e

um apoio para o desenvolvimento da credibilidade do campo da avaliação educacional. (*JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION*, apud WORTHEN *et al.*, 2004).

A realização da meta-avaliação objetiva apreciar se o processo de avaliação interna implementada pelas IES transpõe as exigências legais estabelecidas, e verificar se atinge os objetivos propostos em seu programa institucional de avaliação, tornando-se um processo gerador de mudanças e de consolidação da identidade da instituição. Para tanto, foram identificadas, com a leitura de trabalhos referentes à meta-avaliação, duas orientações principais para a sua realização, ou seja, dois modelos. O primeiro refere-se aos procedimentos e critérios formais para a realização de uma meta-avaliação propostos por avaliadores americanos, como Scriven, Stake e Stufflebeam (WORTHEN *et al.*, 2004), com origem na década de 1960.

O modelo meta-avaliativo, segundo Stufflebeam (1974), objetiva principalmente checar os problemas oriundos do processo avaliativo, identificando suas tendências, erros técnicos, dificuldades administrativas e abusos. Dessa forma, o autor define meta-avaliação como um procedimento para descrever uma atividade avaliativa, julgando-a com base em um conjunto de ideias que constituem uma boa avaliação.

O segundo modelo para a realização da meta-avaliação foi o proposto pela *American Evaluation Association* (SHADISH *et al.*, 1995, apud WORTHEN, 2004). De acordo com esse autor, os princípios deste modelo estão guiados mais para a forma de atuação do avaliador, sob a óptica do respeito e preocupação com a sociedade. Para tanto, compreende um conjunto de cinco princípios destinados ao avaliador: investigação sistemática; competência; integridade/honestidade; respeito pela pessoa; e responsabilidades pelo bem-estar geral e público.

Observa-se que a primeira proposta de modelo, produzida pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, está mais voltada para a análise do mérito e da relevância da avaliação, enquanto a segunda, da *American Evaluation Association*, está focada no modo de ação do avaliador. Em síntese, pode-se asseverar que o primeiro modelo traz uma série de diretrizes aplicáveis aos diferentes processos avaliativos no intuito de avaliar o mérito e a relevância dos processos de avaliação. O segundo modelo, por sua vez, direciona seus esforços na promulgação de princípios orientadores apenas no que diz respeito ao modo de agir dos avaliadores, sem se voltar para o processo.

Os dois modelos são relevantes tanto para a avaliação quanto para a meta-avaliação. Portanto, julga-se que, para alcançar os objetivos deste trabalho, a proposta da

meta-avaliação, que utiliza os critérios e as diretrizes gerados pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1994), é a mais adequada. Desse modo, considera-se, de acordo com Firme e Letichevsky (2002), que a meta-avaliação deva ter como propósito fundamental

[...] assegurar a qualidade da avaliação que, por sua vez, tem na sua essência julgar o mérito e a relevância de seu foco de atenção, através de um processo de indagação sistemática – o mérito no que se refere às qualidades intrínsecas do objeto e a relevância no que se refere ao impacto e à repercussão do objeto - foco em questão. Em síntese, se a avaliação é principalmente o julgamento do mérito e da relevância de uma instituição ou de um curso, programa ou sistema, a meta-avaliação é a avaliação do mérito e da relevância dessa avaliação. (p.291)

Percebe-se, portanto, que a meta-avaliação constitui importante mecanismo de julgamento do mérito e da relevância das atividades avaliativas desenvolvidas. Assim, torna-se possível e necessário realizar uma investigação cuidadosa das características do projeto implementado, identificando as qualidades e os aspectos que necessitam aprimoramento. Ao pretender avaliar o mérito e a relevância da avaliação desenvolvida, identificando seu valor, importância e necessidade quanto ao propósito de sua realização (STUFFLEBEAM, 1974), a meta-avaliação transforma-se em uma atividade essencial para o fortalecimento de uma cultura de avaliação consolidada por um referencial teórico consistente e por uma prática não punitiva, que visa ao desenvolvimento da IES.

Considera-se de fundamental importância o trabalho elaborado pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, ao estabelecer um referencial para realizar a meta-avaliação. A formulação dessas diretrizes pode auxiliar efetivamente na produção de mecanismos geradores de informações essenciais para uma análise crítica dos programas de avaliação desenvolvidos pelas inúmeras instituições educacionais. Dessa forma, é possível, a partir desse conjunto de princípios norteadores, a geração de instrumentais e procedimentos que têm por objetivo identificar as reais contribuições dos processos de avaliação desenvolvidos e também as falhas e equívocos ocorridos.

5.3 A importância dos *standards* de avaliação

Com o propósito de orientar o desenvolvimento dos *standards* de avaliação, o *Joint Committee* (SANDERS, 1994) conceitua *standard* como princípios consensualmente aceitos pelos profissionais de avaliação, que quando observados, enaltecem a qualidade e a justiça da avaliação. Os *standards* têm o propósito de guiar o desenho, o emprego e a crítica dos programas, projetos e materiais da avaliação educacional. Enquanto os *standards*

aconselham como julgar a adequação das atividades em avaliação, eles não detêm critérios específicos para tais julgamentos. Os *standards* constituem princípios orientadores, e não padrões técnicos específicos, ou regras mecânicas, a empregar automaticamente, seguindo manual de instruções, porque não são igualmente importantes e aplicáveis em todas as situações, e por vezes, podem entrar em confronto ou a competição entre si.

Por representarem o estado da arte no âmbito do trabalho de avaliação, e contribuírem para promover a qualidade da avaliação, os *standards* por si não garantem essa qualidade (*JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCACIONAL EVALUATION*, 1994).

Os *standards* auxiliam na planificação da avaliação, na seleção de planos de avaliação alternativos, na monitoração, regulação e controle da implementação da avaliação, na própria avaliação da adequação e da qualidade global da avaliação, a meta-avaliação, representando uma agenda de questões de investigação sobre a avaliação, que repercutirá na melhoria da atividade de avaliação.

Os *standards* estão organizados em quatro importantes atributos de avaliação - Utilidade, Viabilidade, Propriedade e Precisão. Cada um desses atributos é composto por um conjunto de padrões que abordam os princípios e as diretrizes gerais que o processo avaliador deve atender para que possa ter legitimidade política e técnica e produzir informações exatas e válidas. Cada *standard* pode conter mais de um dos quatro atributos, pois são inter-relacionados e complementares por ser a avaliação, por natureza, uma atividade complexa e sistêmica.

5.3.1 Os Standards e seus padrões

O *Joint Committee* apresenta 30 diretrizes para a avaliação de programas, que são agrupadas de acordo com sua contribuição potencial para cada um dos quatro atributos estabelecidos. O atributo utilidade mostra-se em primeiro lugar por ser considerado, pelo *Joint Committee*, primordial para qualquer avaliação.

Os atributos e diretrizes de avaliação a seguir, foram traduzidas livremente do livro *The Program Evaluation Standards* (SANDERS, 1994).

1 – Utilidade - Os padrões de utilidade têm por objetivo garantir que a avaliação atenda às necessidades de informação dos interessados direta ou indiretamente envolvidos no processo de avaliação. São sete os padrões que englobam o atributo utilidade: Identificação dos interessados, Credibilidade dos Avaliadores, Abrangência e Seleção da Informação,

Identificação de Valores, Clareza dos Relatórios, Oportunidade e Disseminação dos Relatórios, e Impacto da Avaliação.

U1 – Identificação dos grupos de interesse - As pessoas envolvidas com a avaliação ou afetadas por ela devem ser devidamente identificadas, para que suas necessidades possam ser atendidas, e devem ser, efetivamente, envolvidas no processo avaliador a fim de minimizar as possibilidades de resistências, de desvios de interesse e de boicotes à avaliação. O efetivo envolvimento dos interessados oportuniza o melhor atendimento de suas necessidades de informação e, conseqüentemente, resultados úteis para a tomada de decisão, bem como assegura a estabilidade e continuidade do processo avaliador.

U2 – Credibilidade dos avaliadores - Para que os resultados tenham o máximo de credibilidade e aceitação, as pessoas responsáveis pela avaliação devem ser confiáveis e competentes para conduzir o processo avaliador. A equipe de avaliação deve assegurar a sua credibilidade desde o início do processo avaliador, mantendo comunicação contínua com os interessados e desenvolvendo o seu trabalho com perícia e imparcialidade. A aceitação e o uso dos resultados e recomendações para a tomada de decisão dependem em muito da habilidade da equipe de avaliação projetar e administrar o processo avaliador, levando em consideração: as forças sociais, políticas e ideológicas presentes no contexto da avaliação; as necessidades de informação dos interessados; a utilidade da avaliação; e a integridade e adequação técnica da redação e apresentação dos relatórios. A credibilidade do avaliador tem relação com as suas características, tais como experiência profissional, competência técnica, integridade e habilidade de relacionamento interpessoal. Nem sempre, todavia, um avaliador, individualmente, reúne todas essas características. Nesse sentido, considerando-se que a educação tem dimensão multidisciplinar, também será necessário formar uma equipe multidisciplinar para a avaliação educacional.

U3 - Abrangência e seleção da informação - A informação coletada deve ser suficientemente abrangente de modo a tratar de questões pertinentes ao programa e dar respostas às necessidades e interesses dos interessados. A informação a ser produzida pelo processo avaliador deve abranger as várias dimensões do objeto avaliado. É importante definir e documentar, contudo, a delimitação da coleta de dados da avaliação sob criterioso julgamento, priorizando um conjunto potencial de dados julgados importantes e necessários, de forma que sejam contempladas as sugestões dos interessados e respondidas as perguntas de avaliação. Nem toda informação produzida pela avaliação tem utilidade imediata ou é usada e aplicada em curto prazo pelos interessados. É preciso discernir a informação desnecessária daquela que não tem uso prático imediato. Com efeito, é importante consultar os

planejamentos operacional, tático e estratégico da instituição, a fim de também identificar informações que podem ser necessárias para subsidiar decisões em médio e longo prazos. As informações produzidas pela avaliação podem contribuir para o esclarecimento e ampliação da teoria concernente ao objeto avaliado.

U4 – Identificação de valores - As perspectivas, procedimentos e justificativa usados para interpretar as descobertas da avaliação devem ser cuidadosamente descritos, de modo a deixar bem claras as bases que sustentam os juízos de valor. Para emitir juízos sobre a qualidade de um programa, é necessário interpretar os dados à luz de um referencial teórico pertinente e defensável a respeito daquilo que tem valor e mérito. Os dados podem ser quantitativos ou qualitativos, de processo ou de produto, formativos ou somativos. Realizar a interpretação dos dados envolve decidir quem fará os julgamentos e determinar e justificar os procedimentos e abordagens teórico-metodológicos que serão adotados para produzir informações, isto é, para julgar o valor e o mérito do objeto sob avaliação. A avaliação pode ser baseada em valores, como também pode ser livre de valores e/ou de valor plural. Em uma avaliação baseada em valores, a equipe de avaliadores escolhe alguma posição de valor que orientará a análise dos resultados. Uma avaliação livre de valores pressupõe que a equipe de avaliação não adota nenhuma referência como base para a interpretação dos dados, apenas levanta os dados, fornece as informações, mas não faz recomendações. Nesse caso, trata-se apenas de levantamento e tratamento de dados.

U5 – Clareza dos relatórios - Os relatórios da avaliação devem descrever com clareza o programa sob avaliação e seu contexto. Devem igualmente descrever os propósitos, procedimentos e descobertas da avaliação, disponibilizando a informação essencial e a tornando facilmente inteligível. A clareza dos relatórios é essencial para as pessoas envolvidas e afetadas pelo processo avaliador entenderem, darem credibilidade e fazerem bom uso da informação da avaliação. O relatório deve informar os propósitos da avaliação, o que foi avaliado, como a avaliação foi conduzida, que dados e informações foram obtidas e quais as conclusões e recomendações. Os relatórios da avaliação podem ter diferentes formatos (técnicos ou de resumo) e ser mostrados em múltiplas mídias, conforme as necessidades. Relatórios muito concisos e objetivos podem ser julgados obscuros e não responsivos às perguntas da avaliação e, da mesma forma, relatórios muito extensos e prolixos, poderão não ser lidos. Relatar deve ser uma ação contínua, ocorrendo naturalmente por meio do frequente contato do avaliador com os interessados.

U6 – Oportunidade e disseminação dos relatórios - Descobertas significativas ocorridas durante o processo avaliador e os relatórios da avaliação devem ser relatados aos

usuários preferenciais, para que possam ser utilizados no momento oportuno. Os interessados preferenciais têm o direito de ser informados, periodicamente, de forma oral ou escrita, dos resultados da avaliação, porque são legalmente os responsáveis pelo programa avaliado e fontes de informação de dados e, principalmente, para que a informação possa ser utilizada oportunamente. Assim sendo, relatórios parciais devem ser produzidos para que a informação possa estar disponível no momento em que decisões precisam ser tomadas, pois é inútil uma informação que, embora relevante, não esteja disponível no momento oportuno. A autoridade e a responsabilidade pela disseminação da informação devem ser divididas entre a equipe de avaliação e os interessados.

U7 – Impacto da avaliação - As avaliações devem ser planejadas, conduzidas e relatadas de modo a encorajar o acompanhamento constante pelos interessados tornando mais provável o uso efetivo da avaliação. O impacto de uma avaliação se refere à influência que ela exerce sobre as decisões e ações dos interessados. Cabe à equipe de avaliação orientar os interessados a usarem os resultados em ações que visem a melhorias, para haver melhor aceitabilidade e os resultados da avaliação terem maior uso prático, os valores dos interessados devem ser considerados nas conclusões e recomendações.

2 - Viabilidade - As diretrizes de viabilidade objetivam assegurar que uma avaliação seja realista, prudente, diplomática e moderada. Os *designs* de avaliação devem ser planejados de maneira que sejam operáveis em seu ambiente natural, evitando-se o desperdício de recursos no desenvolvimento do processo. Em vista disso, o *Joint Committee* expressa três padrões relacionados ao atributo viabilidade: Procedimentos Práticos, Viabilidade Política e Custo-Benefício.

V1 – Procedimentos Práticos - Os procedimentos avaliativos devem ser práticos, para reduzir ao mínimo os transtornos durante a busca das informações necessárias. Os procedimentos que serão utilizados no processo de coleta e interpretação dos dados, na análise e julgamento do valor e mérito do objeto avaliado, e na apresentação dos resultados e recomendações da avaliação, devem ser práticos e adequados para produzir a informação requerida pelos interessados. A equipe de avaliação tem que justificar a escolha dos métodos e das técnicas do processo avaliador, registrando no projeto como as fontes de dados serão escolhidas; quais e como os instrumentos de coleta de dados serão administrados; como serão registrados, armazenados e recuperados os dados e informações; como serão analisados os dados; e como serão informados os resultados. A metodologia da avaliação está diretamente relacionada ao tipo de dado, à informação que se quer produzir, às restrições dos recursos disponíveis e ao contexto do objeto avaliado.

V2 – Viabilidade Política - A avaliação deve ser planejada e conduzida de modo a levar em conta as diferentes posições dos vários grupos de interesse, possibilitando assim obter a sua cooperação, bem como minimizar e neutralizar possíveis tentativas de algum desses grupos restringir as operações ou deturpar ou aplicar mal os resultados. O objetivo desta diretriz é recomendar que a avaliação seja planejada e conduzida de modo a levar em conta os valores e as diferentes posições políticas dos interessados, de modo que o processo não seja boicotado e os resultados não sejam deturpados ou mal empregados. Cabe à equipe de avaliação buscar a convergência dos diversos grupos de interesse para os mesmos fins, por meio da superação dos conflitos de interesse e das resistências. A equipe de avaliação deve proporcionar aos interessados a oportunidade de expressarem as posições e preocupações em relação à avaliação e, ao mesmo tempo, assegurar-lhes que ela será administrada e conduzida com total imparcialidade.

V3 – Custo-Benefício - A avaliação deve ser eficiente e produzir informações suficientes e valiosas, de modo a justificar os recursos investidos. Esta diretriz parte do princípio de que o custo da avaliação deve ser o menor possível sem comprometer a qualidade do processo, isto é, o processo avaliador deve ser eficiente. Uma avaliação possui uma boa relação custo-benefício se os seus benefícios se igualarem ou excederem os seus custos. Os custos se referem ao valor de todos os recursos usados na avaliação e os benefícios denotam o valor dos resultados. A análise do custo-benefício de um processo avaliador deve se iniciar com a elaboração de um plano orçamentário que privilegie os custos fixos e variáveis da avaliação, acrescidos de uma reserva técnica para cobrir possíveis despesas extraordinárias, mantendo equilíbrio entre os recursos gastos na avaliação e aqueles despendidos no objeto avaliado. Nas preocupações com o custo-benefício, contudo, não podem impedir que métodos de avaliação adequados sejam utilizados.

3 - Propriedade - As diretrizes de propriedade tem por objetivo assegurar que a avaliação seja conduzida legalmente e eticamente, e com adequada atenção ao bem-estar das pessoas envolvidas no processo, bem como daqueles afetados pelos resultados. São oito os padrões do atributo Propriedade: Orientação para o Serviço, Acordos Formais, Direito dos Sujeitos, Interações Humanas, Aferição Completa e Justa, Apresentação de Resultados, Conflitos de Interesse, e Responsabilidade Fiscal.

P1 – Orientação para o Serviço - As avaliações devem ser projetadas de forma a ajudar as organizações a dar atendimento efetivo às necessidades de todos os que delas dependem. A avaliação deve justificar a responsabilidade social do objeto avaliado, fornecendo informações para auxiliar os gestores na definição dos objetivos organizacionais,

na implementação de ações para a melhoria dos objetos que tiverem deficiências, e na prestação de contas à sociedade (*accountability*). O processo avaliador deve considerar a finalidade, os objetivos e metas institucionais, e as opiniões dos interessados. As informações da avaliação devem servir para o aperfeiçoamento, evitando-se assim que programas educacionais sejam cancelados antes que se procure melhorar a sua qualidade e que programas educacionais que não atendam às necessidades dos interessados tenham continuidade.

P2 – Acordos Formais - As obrigações das partes envolvidas no processo avaliador (o que deve ser feito, como, por quem, quando) devem ficar registradas por escrito, de modo a exigir que as partes aceitem as condições do acordo ou que formalmente as renegociem. Acordo formal significa estabelecer as políticas e diretrizes gerais do processo avaliador, registrando por escrito as expectativas, responsabilidades e direitos e deveres de quem solicitou e de quem realizará a avaliação. Nas avaliações externas, principalmente, o acordo formal é uma importante ferramenta que pode evitar decisões unilaterais. Nele se incluem as principais responsabilidades do pessoal que irá administrar e participar da avaliação; da aprovação dos planos de avaliação; da proteção dos direitos dos sujeitos; da coleta, organização e recuperação dos dados; da edição e disseminação dos relatórios; e do financiamento da avaliação. Nas avaliações internas, as condições para garantir o bom andamento do processo avaliador podem ser registradas em memorandos, em atas de reuniões ou em outro documento interno.

P3 – Direito dos Sujeitos - As avaliações devem ser projetadas e conduzidas de modo a respeitar e proteger os direitos e o bem-estar dos sujeitos. Esta diretriz preconiza que, além dos direitos previstos na legislação, também devem ser respeitados os direitos baseados na prática ética, no bom senso e na cortesia. Os direitos legais dos sujeitos incluem (a) o consentimento para a participação; (b) a prerrogativa de eles se retirarem do processo sem prejuízo e sem discriminação no tratamento ou no serviço; (c) a privacidade de opiniões e informações; (d) o sigilo de informação; e (e) a proteção da saúde e da segurança. Os direitos de ética, bom senso e de cortesia incluem: (a) o direito a alguma preparação física e emocional para o desenvolvimento das atividades de avaliação; (b) o direito de limitar o tempo e de decidir a hora certa para se envolver; e (c) o direito de evitar experiências prejudiciais ou constrangedoras. A violação dos direitos dos sujeitos pode causar oposição ao processo avaliador e descrédito às conclusões e recomendações da avaliação, assim como levar a equipe de avaliação a sofrer sanções de ética profissional. Portanto, o processo avaliador deve ter diretrizes claras, expressas em acordo formal, para proteger os direitos dos

sujeitos. Uma diretriz importante é o respeito pelo anonimato dos interessados que fornecerem as informações. Os interessados têm o direito de receber informação sobre os propósitos da avaliação, seu monitoramento, sua continuidade ou descontinuidade e sobre as melhorias implementadas no objeto avaliado.

P4 – Interações Humanas - Os avaliadores devem respeitar a dignidade e os valores humanos em suas interações com as pessoas associadas à avaliação, de modo a não intimidar ou magoar os participantes. Este padrão está muito próximo do anterior e sustenta que a equipe de avaliação deve ter bom relacionamento interpessoal e boa comunicação com os envolvidos no processo avaliador, pois as atividades de avaliação podem e têm a capacidade de refletir positiva ou negativamente sobre a saúde emocional e profissional dos envolvidos, assim como sobre os resultados da avaliação.

P5 – Aferição Completa e Justa - A avaliação deve ser completa e justa em seu exame e registro das forças e fraquezas do programa sob avaliação, permitindo reforçar os seus pontos fortes e lidar com os seus aspectos problemáticos. Ela deve ser equilibrada no sentido de informar tanto os aspectos positivos quanto os negativos do objeto avaliado, pois os pontos fortes poderão servir para corrigir os pontos fracos e as ações desencadeadas para corrigir os pontos fracos podem, inadvertidamente, diminuir pontos fortes se esses não foram identificados. Os relatórios da avaliação devem trazer as informações reais sobre os pontos fortes e fracos do objeto sob avaliação; manipular dados ou deixar de exibir informações, com o propósito de atender a interesses individuais ou de grupos específicos, é inadmissível. É possível considerar, todavia, perspectivas alternativas de interpretação e julgamento dos dados, porém não se pode relatar resultados especulativos com a finalidade de alcançar equilíbrio entre os pontos fortes e fracos do objeto avaliado. Ademais, é preciso informar adequadamente os métodos usados na avaliação e o impacto que a identificação dos pontos fortes e fracos possa ter sobre os resultados e conclusões da avaliação.

P6 – Apresentação de Resultados - As partes formalmente envolvidas na avaliação devem garantir que as pessoas afetadas por ela tenham acesso a todas as descobertas, bem como às limitações pertinentes, devendo ficar assegurado a elas o direito legal de serem informadas dos resultados. Este padrão sugere que os interessados tenham assegurado o direito legal de serem informados dos resultados da avaliação e das limitações que se referem àqueles resultados que não podem ser divulgados porque podem ferir os direitos das pessoas que participam do processo avaliador. Os envolvidos no processo avaliador, no entanto, têm o direito de informação acerca das conclusões da avaliação e da metodologia de coleta, interpretação e análise dos dados, pois os interessados, que não

tiverem acesso a essas informações, poderão criar resistências ao processo por não terem tido a oportunidade de examiná-las criticamente e, sobretudo, não poderão fazer uso construtivo dos resultados ou podem ser prejudicados por ações e conclusões parciais e de pouca credibilidade.

P7 – Conflitos de Interesse - Devem ser discutidos abertamente e honestamente, para que eles não comprometam os processos e resultados da avaliação. Os conflitos de interesse existem num processo avaliador quando os interesses pessoais ou financeiros da equipe de avaliação e dos interessados influenciam e afetam o processo de avaliação e seus resultados. A administração dos conflitos de interesse torna-se mais imprescindível em avaliações internas, porque é maior a possibilidade de haver influências de relações pessoais e de amizade nas atividades da avaliação. Nas avaliações externas pode haver conflitos de interesse em função da competitividade do sistema de mercado. É preciso encontrar meios consensuais com os interessados para evitar influências negativas ao processo.

P8 – Responsabilidade Fiscal - A alocação de recursos e os gastos do avaliador devem refletir procedimentos adequados e também responsáveis, além de serem prudentes e éticos, para que os gastos sejam apropriados e justificáveis. É importante que todas as questões relativas às finanças do processo avaliador, como os custos diretos e indiretos da avaliação, receitas e despesas, as regras para a aquisição de materiais e serviços, e a situação funcional da equipe de avaliação, sejam especificados no acordo formal. Os recursos assegurados devem ser utilizados com parcimônia, para que o processo transcorra sem dificuldades financeiras e não corra o risco de ser interrompido. O orçamento deve ser suficientemente flexível, para permitir realocações de recursos, quando necessário, e realizar uma avaliação de qualidade e concluí-la com êxito.

4 – Exatidão/Precisão - Este atributo tem como objetivo assegurar que a avaliação revele e transmita informações tecnicamente adequadas sobre os aspectos que determinam valor e mérito da instituição sob avaliação. Isso implica que sejam coletados dados sobre o maior número possível de aspectos a ele relacionados, além dos julgamentos estarem logicamente ligados aos dados. São doze padrões do atributo Precisão: Documentação da Instituição, Análise Contextual, Propósitos e Procedimentos Descritos, Fontes de Informação Defensáveis, Informação Válida, Informação Confiável, Informação Sistemática, Análise de Informações Quantitativas, Análise de Informações Qualitativas, Conclusões Justificadas, Relatório Imparcial, e Meta-Avaliação.

E1 – Documentação da Instituição - O programa sob avaliação deve ser descrito e documentado claramente e com exatidão, para que possa ser identificado com clareza. Esse

padrão recomenda que a equipe de avaliação tenha amplo conhecimento do programa sob avaliação, do projeto inicial à implementação. Os dados referentes ao programa devem incluir aspectos relacionados às características do pessoal operacional, aos custos, aos procedimentos das atividades, ao local, às instalações, ao ambiente e à finalidade, aos objetivos e às metas dele, para que os interessados possam avaliar se o programa foi bem implementado, se atingiu seus objetivos, se foi eficiente e eficaz, e se o seu cancelamento implicaria perdas para as partes envolvidas e atingidas. A descrição do programa avaliado, no conteúdo e na forma, deve dar atenção às discrepâncias entre as suas características inicialmente planejadas em relação as suas características atuais.

E2 – Análise Contextual - O contexto no qual a instituição existe deve ser examinado detalhadamente, de modo a identificar suas prováveis influências sobre a instituição. Faz-se necessária a compreensão desse contexto para que a avaliação seja realística e responsiva às condições que a cercam. O conhecimento do contexto é necessário para ajudar os interessados e a equipe de avaliação a interpretar os resultados da avaliação, assim como a decidirem quando e onde conduzir a avaliação. A análise do contexto da instituição deve incluir todos os fatores reconhecidos que possam influenciar o desenvolvimento de suas atividades.

E3 – Propósitos e Procedimentos Descritos - Os propósitos e procedimentos da avaliação devem ser monitorados e descritos detalhadamente, para que possam ser identificados e aferidos. São os propósitos de uma avaliação explicitados em seus objetivos e na justificativa do uso dos resultados, e a sua descrição deve responder: como, quando e onde os resultados serão úteis para tomar decisões. A descrição dos procedimentos do processo avaliador deve responder: quantos, como, com que e onde os dados serão coletados, organizados, analisados, relatados e divulgados, a fim de satisfazer os propósitos da avaliação. Os pontos convergentes e divergentes sobre os propósitos e procedimentos precisam ser identificados e avaliados e devem passar por periódicas revisões, a fim de verificar se os planos originais estão sendo apropriados, em que extensão estão sendo implementados, e/ou se estão sendo alterados. No relatório final, deverá constar o plano metodológico que realmente foi seguido, de maneira que os resultados e recomendações possam ser julgados e interpretados adequadamente.

E4 – Fontes de Informação Defensáveis - As fontes de informação utilizadas na avaliação de um programa devem ser detalhadamente descritas, para que a adequação da informação possa ser aferida. As fontes de informação de um processo avaliador podem ser pessoas, documentos oficiais e técnicos, audiovisuais, eventos, o contexto, entre outros. Para

desvelar e explorar essas fontes de informação, as pessoas podem ser submetidas a questionários, testes, entrevistas; documentos e materiais audiovisuais e falas podem ser submetidos a análise de conteúdo; fatos e contextos podem ser observados, auxiliando a identificação de opiniões e perspectivas diferentes sobre o programa avaliado. Os métodos usados para selecionar as fontes de informação, os métodos de coleta de dados, os critérios usados para encerrar a coleta de dados (saturação, redundância etc.), além de qualquer característica especial observada nos dados obtidos, devem ser documentados e justificados no relatório da avaliação. A justificativa deve ser suficiente para os interessados poderem aferir a adequação da informação que visa a responder às perguntas de avaliação.

E5 - Informação Válida - Os procedimentos de coleta de informação devem ser desenvolvidos e implementados de modo a assegurar que a interpretação final seja válida para o uso pretendido. A validade diz respeito à probidade ou integridade das informações e conclusões do processo avaliador. As informações e conclusões precisam ser validadas empiricamente, com base em evidências, critérios e padrões explícitos que permitam a sua interpretação e o seu julgamento. Essa validação está diretamente relacionada aos propósitos e às perguntas da avaliação, às necessidades de informação dos interessados e ao instrumental metodológico de coleta, interpretação e análise dos dados. A fim de evitar que o processo colete dados desnecessários e para garantir resultados adequados e isentos de erro, a validade da metodologia pode ser averiguada com pré-testes ou projetos-piloto. O uso de múltiplos procedimentos e fontes de informação também valida a informação. Os resultados e conclusões obtidos pela combinação de vários procedimentos têm maior validade, porque as vantagens de uma abordagem podem compensar as desvantagens de outra. Não há um só plano metodológico para produzir informação válida, pois a avaliação é sempre um exercício multidimensional e, assim, a metodologia usada também deve ser.

E6 - Informação Confiável - Os procedimentos de coleta de informação devem ser escolhidos ou desenvolvidos e implementados de modo a assegurar que a informação obtida seja suficientemente confiável para o uso pretendido. As diretrizes deste padrão têm muita similitude com as da Informação Válida. Este padrão prescreve que o termo “confiável” se refere ao grau de consistência da informação obtida pelo processo de coleta de dados. As informações de um processo avaliador são suscetíveis a diferentes fontes de erros, que podem estar relacionados a fatores metodológicos e/ou a fatores do contexto do programa sob avaliação. Na averiguação da confiabilidade da informação, é preciso levar em consideração todas as possíveis fontes de erro, a fim de identificar explicitamente os aspectos que podem afetar os resultados. As similitudes entre os padrões Informação Confiável e Informação

Válida, no entanto, não garantem a confiabilidade e a validade da informação simultaneamente, pois nem toda informação confiável, que é isenta de erros de coleta de dados, interpretação e análise, é válida para os interessados tomarem suas decisões.

E7 - Informação Sistemática - A informação coletada, processada e relatada num processo avaliador deve ser sistematicamente revisada e todos os erros devem ser corrigidos. A informação produzida por uma avaliação, por maior que tenha sido o cuidado na coleta e análise dos dados, não está livre de erros e, por isso, ela deve ser sistematicamente revisada antes que seja disponibilizada aos interessados. Os dados devem ser sistematicamente coletados e processados, e a informação, antes de ser divulgada, deve ser revisada. Considerando o valor dessas informações, elas deverão ser armazenadas em arquivos de segurança, porém de fácil recuperação.

E8 – Análise da Informação Quantitativa - A informação quantitativa em uma avaliação deve ser apropriada e sistematicamente analisada, para que as perguntas avaliativas possam ser efetivamente respondidas. A avaliação por meio de métodos quantitativos tem como objetivo trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis, utilizando-se da teoria da probabilidade e de outros procedimentos estatísticos de análise de dados. As informações quantitativas geram questões que podem ser aprofundadas qualitativamente. Em virtude disso, é recomendável reconhecer e explorar a complementaridade entre análises quantitativas e qualitativas e apoiar as interpretações e conclusões em ambas. Nem todas as avaliações precisam usar análises estatísticas e, tampouco, ser estudos experimentais ou quase experimentais comparativos.

E9 – Análise da Informação Qualitativa - A informação qualitativa em uma avaliação deve ser apropriada e sistematicamente analisada, para que as perguntas avaliativas possam ser efetivamente respondidas. Ao contrário da informação quantitativa, a informação qualitativa evita números e lida com narrativas, descrições e interpretações da realidade, cujos dados e informações podem ser provenientes de documentos, entrevistas e observações *in loco*. Os dados qualitativos podem ser quantitativa e qualitativamente analisados, o que dará maior profundidade e nova perspectiva às interpretações. A análise qualitativa na avaliação é o processo de compilar, interpretar e analisar a informação, cujo resultado é apresentado em forma de narrativa que deve estabelecer uma compreensão dos dados articulada ao contexto em que foram coletados e responder às perguntas de avaliação. A essência deste padrão é enriquecer a compreensão dos fenômenos e objetos sob avaliação e evitar conclusões equivocadas. A metodologia qualitativa requer que seja mantida uma atitude flexível e aberta e que admita outras discussões e interpretações da realidade, que possam ser igualmente

válidas e aceitas, contudo, não dispensa a clara definição de critérios orientadores da interpretação e análise dos dados.

E10 – Conclusões Justificadas - As conclusões tiradas da avaliação devem ser explicitamente justificadas, para que os grupos de interesse possam aferi-las. Os julgamentos e recomendações apresentados no relatório da avaliação devem ser defensáveis e justificados, de forma que os interessados recebam informação suficiente para determinar se as conclusões são consistentes ou se devem ser revistas ou desconsideradas. As conclusões de uma avaliação, da mesma forma como em outras pesquisas científicas, devem ser justificadas e comprováveis pelos dados pertinentes, que devem, sempre que possível, estar em apêndice do relatório ou acessíveis de outro modo, para que verificações possam ser feitas quando houver dúvida. As conclusões e recomendações também devem considerar todo o contexto do programa, de maneira que reflitam, de forma precisa e coerente, todos os aspectos avaliados e justifiquem o custo do processo avaliador. Por fim, as conclusões devem se limitar àquelas situações, períodos, pessoas, contextos e propósitos aos quais os resultados da avaliação se referem.

E11 – Relatório Imparcial - Os procedimentos de relatório devem prever salvaguardas contra distorções produzidas por sentimentos pessoais e por preconceitos de alguma das partes para com a avaliação, de modo que os relatórios reflitam com justeza as descobertas avaliativas feitas. Distorções nas informações constantes nos relatórios da avaliação podem ocorrer quando alguns resultados são favorecidos em detrimento de outros, quando informações são omitidas ou os relatórios não refletem todas as perspectivas que foram avaliadas. A divulgação dos relatórios não deve ocorrer com base na natureza dos resultados e, tampouco, deve ser delegada ou permitida a pessoas não autorizadas. A redação dos relatórios, as conclusões e as recomendações da avaliação não podem ser influenciadas por pressões, conflitos de interesse e preconceitos das pessoas envolvidas ou atingidas pelo processo avaliador, de forma que as informações da avaliação possam ser utilizadas, efetivamente, na tomada de decisões. É preciso garantir relatórios precisos e confiáveis, que retratem sem distorções a realidade avaliada.

E12 – Meta-avaliação - A própria avaliação deve ser avaliada formativa e somativamente, a partir destes e de outros padrões, para que a sua condução seja apropriada e, uma vez concluído o processo, para que seus pontos fortes e fracos possam ser examinados minuciosamente pelos interessados. A avaliação da avaliação é necessária para decidir pela continuidade de programas avaliativos que estejam atendendo aos propósitos planejados e realizar modificações, aperfeiçoar ou cancelar programas que não estejam correspondendo às

expectativas. A meta-avaliação pode ter papel formativo ou somativo e seguir os mesmos critérios e sistemática de aplicação das diretrizes do *Joint Committee*. A meta-avaliação é útil para detectar se o processo avaliador está fornecendo informações suficientemente confiáveis e precisas para a tomada de decisão. É, contudo, um recurso necessário para que o processo avaliador possa ser corrigido e melhorado, sendo possível que a própria meta-avaliação seja sujeita a refutação e nova avaliação.

Baseando-se nas quatro categorias estabelecidas acima pelo *Joint Committee* e suas diretrizes apresenta-se uma proposta meta-avaliativa do processo de avaliação docente na UFC. Para tanto, elaborou-se um instrumento fundamentado nos *standards* do programa de avaliação do *Joint Committee* a ser aplicado aos professores e alunos de duas unidades de ensino da UFC. Tem-se como finalidade principal avaliar alguns aspectos relacionados à importância e utilização das informações geradas pela avaliação docente, à qualidade e à adequação dos procedimentos para obtenção e tratamento dos dados, bem como aos mecanismos empregados para a divulgação e o acesso aos seus resultados, o que será desenvolvido nos capítulos seguintes.

6 MÉTODO DE PESQUISA

Quando alguém examina e julga a realização e a eficácia, esse alguém está engajado na avaliação. Quando esse exame da eficácia é conduzido sistematicamente e empiricamente através de cautelosa obtenção e análise criteriosa dos dados esse alguém está engajado na pesquisa em avaliação. (PATTON, 1990, tradução nossa).

Para Patton (1990) a avaliação é pesquisa aplicada ou um tipo de “ciência ação” (ARGYRIS *et al.*, 1985 *apud* PATTON, 1990, tradução nossa). Distingue-se, então, a pesquisa em avaliação da pesquisa acadêmica básica. O propósito da pesquisa acadêmica básica é gerar teoria e descobrir a verdade, isto é, o conhecimento em prol do desenvolvimento científico. E o propósito da pesquisa aplicada em avaliação é informar ação, e aplicar o conhecimento para solucionar os problemas sociais e humanos. A pesquisa básica é julgada por sua contribuição à teoria e explicações do porquê das coisas ocorrerem da maneira como ocorrem. A pesquisa aplicada avaliativa é julgada por sua utilidade em tornar as ações e intervenções humanas mais efetivas e por sua utilidade prática para os tomadores de decisão e outros que se empenham em ações para melhorar o mundo.

Patton (1990) considera que existem diversas formas de pesquisa qualitativa, e a forma mais comum é a tradição *Verstehen* (hermenêutica). Essa abordagem pressupõe que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. Coerente com essa posição, Patton (1990) indica três características que considera essenciais aos estudos qualitativos: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística. A visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função do entendimento das inter-relações que emergem de um dado contexto. Na abordagem indutiva, o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que as dimensões e categorias de interesse emerjam progressivamente durante o processo de análise de dados. Na investigação naturalística, a intervenção do investigador é reduzida ao mínimo. Portanto, com base no exposto, pode-se assegurar que esta pesquisa busca responder a algumas questões em avaliação, usando métodos qualitativos com uma abordagem indutiva e naturalística.

6.1. Sujeitos da pesquisa

Minayo (2001), ao discutir sobre a questão da amostragem na pesquisa qualitativa, afirma que nessa há uma preocupação menor com a generalização. Na verdade, há a necessidade de maior aprofundamento e abrangência da compreensão. Então, para essa abordagem, o critério fundamental não é o quantitativo, mas sua possibilidade de incursão. Ou seja, é essencial que o pesquisador seja capaz de compreender o objeto de estudo.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 2001). O primeiro passo para realizar uma análise é definir os sujeitos que serão pesquisados, ou seja, definir a amostragem da pesquisa. Quanto à escolha do número de entrevistados, Minayo (2001) considera que o critério de representatividade da amostragem na pesquisa qualitativa não é numérico. A quantidade de pessoas entrevistadas deve, no entanto, permitir que haja a reincidência de informações ou saturação dos dados, situação ocorrida quando nenhuma informação nova é acrescentada com a continuidade do processo de pesquisa. A continuação da pesquisa torna-se, portanto, pouco produtiva ou até mesmo inútil, dependendo do período de insistência na continuidade.

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Como sujeitos da pesquisa, além de identificar os problemas, analisam-nos, discriminam as necessidades prioritárias e propõem ações mais eficazes (CHIZZOTTI, 1991).

Para Minayo (2001), pode ser considerada uma amostra ideal aquela que reflete as múltiplas dimensões do objeto de estudo. A amostragem boa é, portanto, aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas definições.

Apesar de todas as diferenças entre os diversos métodos qualitativos, a adequação do emprego de amostras pequenas nas pesquisas qualitativas é consensual. Números de participantes são raramente estipulados *a priori*, na medida em que o principal critério usado para determinar se as entrevistas realizadas são suficientes para a investigação de um determinado assunto é o da saturação da informação. Por saturação da informação entende-se o fenômeno que ocorre quando, após um certo número de entrevistas, o entrevistador começa a ouvir, de novos entrevistados, relatos muito semelhantes àqueles que já ouviu, havendo uma rarefação de informações novas.

Seidman (1998) e Turato (2003) referem sobre saturação dos dados como “ponto de saturação”. Seidman (1998) relata que alguns pesquisadores chegam a tentar identificar

quando isso acontece em suas pesquisas. Douglas (1985, *apud* SEIDMAN, 1998), por exemplo, acentua que uma amostra ideal teria 25 participantes.

Os sujeitos participantes deste estudo são professores e estudantes da Universidade Federal do Ceará, pertencentes a dois Departamentos: de Administração (DA) e de Engenharia Hidráulica e Ambiental (DEHA), de unidades acadêmicas distintas: Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC), e Centro de Tecnologia (CT), respectivamente. O critério de escolha dos cursos para a participação na pesquisa baseou-se na utilização do instrumento de avaliação docente determinado pela UFC, na constância do uso desse instrumento nos referidos departamentos, e por serem os cursos pertencentes a diferentes áreas de ensino.

Quadro 1 - Perfil dos docentes participantes da pesquisa

DEPARTAMENTO	GÊNERO	IDADE	TITULAÇÃO	TEMPO NO MAGISTÉRIO	TEMPO DE DOCÊNCIA NA UFC
DEHA 14 professores	Masc.- 11 Fem.- 03	30-40 anos: 02 41-50 anos- 05 51-60 anos- 02 61-70 anos- 05	Doutores: 14	01- 05 anos- 02 06-10 anos- 02 11-15 anos- 03 16-20 anos- 03 +20 anos- 04	01- 05 anos- 07 06-10 anos- 0 11-15 anos- 01 16-20 anos- 02 +20 anos- 04
DA 11 professores	Masc.- 08 Fem.- 03	30-40 anos- 02 41-50 anos- 04 51-60 anos- 04 61-70 anos- 01	Doutores: 09 Mestres: 02	01-05 anos - 0 06-10 anos - 02 11-15 anos - 05 16-20 anos - 0 +20 anos - 04	01- 05 anos - 03 06 -10 anos - 04 11-15 anos - 0 16-20 anos - 0 +20 anos - 04
TOTAL 25 professores	76% masc. 24% fem.	30-40 anos-16% 41-50anos- 36% 51-60 anos-24% 61-70 anos-24%	Doutores: 92% Mestres: 8%	01-05 anos- 8% 06-10anos- 16% 11-15 anos-32% 16-20anos- 12% +20 anos- 32%	01-05 anos - 40% 06-10 anos - 16% 11-15 anos - 4% 16-20 anos - 8% +20 anos - 32%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Evidencia-se no perfil dos 25 professores participantes da pesquisa um maior número de homens (76%); com a maior média de idade variando entre 41 a 60 anos (64%); a titulação de doutorado de 92%; com 76% atuando no magistério há mais de dez anos; e 56% exercendo a docência na UFC há menos de dez anos.

Quadro 2 - Perfil dos discentes participantes da pesquisa

DEPARTAMENTO/ CURSO	GÊNERO	IDADE	SEMESTRE LETIVO	Nº DE SEMESTRES DE PARTICIPAÇÃO DA AVALIAÇÃO DOCENTE
DEHA Engenharia Civil 26 alunos	Masc.:29 Fem.: 07	19-24 anos: 34 25-30 anos: 02 +30 anos: 0	3º sem.: 22 4º sem.: 02 5º sem.: 05 9º sem.: 07	3 sem.: 22 4 sem.: 02 5 sem.: 05 9 sem.: 07
DA Secretariado Executivo 22 alunos	Masc.:02 Fem.: 20	19-24 anos: 14 25-30 anos: 07 +30 anos: 01	3º sem.: 01 5º sem.: 21	3 sem.: 01 5 sem.: 21
TOTAL 58 alunos	53.44% masc. 46.56% fem.	19-24 anos :82.70% 25-30 anos: 15.51% +30 anos: 1.79%	3º sem.: 39.65% 4º sem.: 3.44% 5º sem.: 44.82% 9º sem.: 12.09%	3 sem.: 39.65% 4 sem.: 3.44% 5 sem.: 44.82% 9 sem.: 12.09%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Participaram da pesquisa 58 alunos, dos quais 31 do gênero masculino e 27 do feminino; com a maior média de idade (82.7%) entre 19 e 24 anos; cursando entre o 3º e o 9º semestre letivos; e tendo participado da avaliação docente no mínimo em três semestres letivos.

6.2 Procedimentos e técnicas de coleta de dados

Um dos raros pontos de consenso entre pesquisadores qualitativos consiste em considerar o pesquisador como o principal instrumento de pesquisa. Segundo Sanday (1984, p.20) “o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como o principal e mais confiável instrumento de observação, seleção, coordenação e interpretação”. Para Guba e Lincoln (1989), o que credencia o investigador como o principal instrumento de pesquisa é sua extrema adaptabilidade, e acrescentam que essa valorização do instrumental humano faz com que se dê preferência às técnicas nas quais o pesquisador emprega diretamente os seus sentidos, falando com as pessoas, observando seu comportamento, lendo seus documentos.

6.2.1 Coleta e organização dos dados - desenho do questionário

Segundo Mezomo (1999, p. 55), “uma adequada coleta de dados e sua interpretação apoiam a instituição na superação dos obstáculos que possam ocorrer na busca

da melhoria da qualidade, e ajudam as pessoas a verem como suas ações afetam as dos outros em um processo”.

A fim de averiguar a opinião dos professores a respeito do instrumento de avaliação docente utilizado atualmente pela UFC, assim como o uso dos resultados obtidos por esse instrumento e a importância desses resultados para o aprimoramento da atuação docente, elaborou-se um questionário para captar as opiniões dos docentes e dos discentes. O instrumento de pesquisa auxiliou a se investigar as opiniões dos docentes acerca do instrumento usado para a avaliação do professor; a identificar os impactos da avaliação na atuação docente considerando-se a perspectiva do próprio avaliado e do avaliando (o discente); e a propor uma revisão do instrumento de avaliação docente.

A formulação de questões de meta-avaliação não são as que norteiam a avaliação em curso na Instituição, ou seja, questões que levantam informações, que permeiam a formulação de juízos de mérito (qualidade intrínseca da Instituição) e de relevância (resultados de impacto e repercussão da Instituição em um âmbito mais amplo). As questões de meta-avaliação, embora análogas porque examinam mérito e relevância, são distintas no seu foco, uma vez que seu objeto de atenção não é a avaliação propriamente dita, mas sim, diretamente, a avaliação da avaliação (FIRME; LETICHEVSKY, 2002).

Com suporte nos aspectos a serem avaliados, optou-se pela elaboração de questionários, que segundo Barbosa Filho (1980) são procedimentos muito utilizados para obter informações. São usados para obtenção de dados como atitudes, interesses, valores, comportamentos, julgamentos e opiniões. Os questionários apresentam as mesmas questões para todas as pessoas, garantem o anonimato e podem atender a finalidades específicas de uma pesquisa. Aplicado criteriosamente, esse instrumento representa elevada confiabilidade.

Para recolher informação sobre a percepção dos docentes e discentes em torno da qualidade do instrumento de avaliação docente da UFC, recorreu-se a um desenho de dois questionários, com oito questões cada qual (Apêndices A e B). O questionário, com perguntas semiestruturadas, organizadas e separadas por grupo de respondentes, para se obter melhor compreensão, foi o instrumento considerado como a melhor opção dentre outras, pois as questões a formular foram previamente definidas, obedecendo-se uma sequência pre-determinada. É de se salientar que a formulação prévia das questões foi realizada de modo a assegurar que essas fossem realmente questões abertas permitindo aos participantes da pesquisa que exprimissem na sua linguagem e se manifestassem de forma livre, não condicionados pela formulação da questão. Patton (1990), refere as vantagens associadas a esse tipo de instrumento pelo fato de permitir reduzir o efeito de “enviesamento” que pode

ocorrer nas entrevistas, quando existem vários entrevistadores, bem como evitar o problema de obter informação mais abrangente a partir de certas pessoas, e informação menos sistemática e profunda a partir de outras.

As questões de meta-avaliação devem levantar informações sobre o mérito e a relevância da avaliação, na medida em que ela possua qualidade interna na sua condução (mérito) e que seja verdadeira no seu propósito (relevância), evidenciando o cumprimento de seus padrões ou *standards*, agrupados em suas categorias de utilidade, viabilidade, propriedade e precisão (*JOINT COMMITTEE*, 1994). Tais questões são propostas para serem utilizadas ao longo da tarefa, caracterizando a meta-avaliação formativa, ou na sua conclusão, configurando a meta-avaliação somativa.

Pertinentes às questões de meta-avaliação estão os critérios necessários à formulação de juízos de valor em relação ao objeto alvo, no caso a avaliação docente. Fez-se, então, a seleção dos *standards* mais pertinentes à situação avaliativa, revendo-se os 30 *standards* de avaliação delineados no capítulo anterior deste estudo, e verificando-se quais deles seriam específicos para o objetivo da meta-avaliação que se propõe.

A elaboração dos itens dos questionários foi baseada em três dos quatro atributos estabelecidos pelo *Joint Committee*, que norteiam os fundamentos essenciais para avaliar a própria avaliação: utilidade, precisão e propriedade.

A distribuição dos itens relativos aos atributos referentes à avaliação realizada pelos docentes está no quadro 3.

Quadro 3 - Atributos e questões docentes.

ATRIBUTOS	QUESTÕES
Utilidade	Q2, Q4, Q5
Propriedade/Adequação ética	Q3, Q6, Q7
Exatidão/Precisão	Q1, Q8

Fonte: Elaborado pela autora.

A distribuição dos itens relativos aos princípios referentes à avaliação realizada pelos discentes encontra-se no quadro 4.

Quadro 4 - Atributos e questões discentes.

ATRIBUTOS	QUESTÕES
Utilidade	Q3, Q4
Propriedade/Adequação ética	Q5, Q6, Q7, Q8
Exatidão/Precisão	Q1, Q2

Fonte: Elaborado pela autora.

6.2.2 Processo de tratamento dos dados: análise de conteúdo

Sobre a análise de conteúdo, diferentes autores, como Bogdan e Biklen (1982) e Patton (1990), descrevem variados procedimentos para a análise de material obtido mediante entrevista, de observação participante e de revisão documental. Guba e Lincoln (1986) também sugerem a análise de conteúdo como alternativa para examinar as informações colhidas durante estudos avaliativos, principalmente aquelas obtidas por exame de documentos e de instrumentos não reativos de medida.

Os achados qualitativos são mais longos, mais detalhados, e variados em conteúdo; a análise é difícil porque as respostas não são nem sistemáticas nem padronizadas. Ainda assim, as respostas abertas permitem que se entenda o mundo conforme visto pelos sujeitos da pesquisa. O propósito de agrupar as respostas às perguntas abertas é de capacitar o pesquisador a entender e capturar o ponto de vista de outras pessoas sem predeterminar esses pontos de vista por via de uma seleção prévia das categorias do questionário (PATTON, 1990). Conforme Lofland (1971, *apud* PATTON, 1990), “Para se captar os participantes ‘em suas próprias palavras’ deve-se aprender suas categorias para interpretar de forma clara e coerente o fluxo da realidade crua. Isso sem dúvida é o primeiro princípio da análise qualitativa”.

Autores como Patton (1990), Guba e Lincoln (1986) sugerem que o primeiro passo na análise de dados qualitativos é a construção de um sistema de categorias. Para tais categorias, deverá haver um exame do material disponível, procurando-se identificar tópicos, temas e padrões relevantes. O que não fica claro nessas sugestões é o método a ser utilizado para a identificação dos temas e tópicos dos dados.

A meta-avaliação do processo de avaliação docente em estudo foi realizada por intermédio da análise das categorias “utilidade”, “precisão” e “propriedade”. A categoria “viabilidade” não foi incluída na avaliação por meio dos questionários por se considerar que os objetivos de seus padrões sejam pertinentes à gestão do processo, pois buscam assegurar que a avaliação seja realista, prudente, diplomática e econômica.

6.2.3 Apresentação e análise interpretativa dos dados

No primeiro momento, procedeu-se à análise dos itens dos instrumentos, referentes à concordância quanto aos *standards* propostos. Então, foram selecionadas as respostas dos grupos de docentes por tempo de atuação na UFC, e grupos de alunos por semestre de estudo na UFC. Considerou-se a maior concordância para a análise dos dados qualitativos levantados nos questionários, representados por percentuais. Após a organização das transcrições utilizou-se a análise de conteúdo com o objetivo de se identificar as opiniões dos docentes e discentes. O método de análise aplicado foi o indutivo, que, segundo Patton (1990) envolve a descoberta de termos, temas e categorias em um conjunto de dados. O resultado da análise serviu de base para a elaboração das conclusões e recomendações.

A utilidade como primeira instância de orientação para uma avaliação busca atender os requisitos das abordagens constantes no livro *Utilization Focused Evaluation*, Patton (1986), centrada no consumidor, democrática e construtivista. O atributo utilidade presta-se também para delinear a distinção entre avaliação e pesquisa.

6.2.3.1 Opinião dos docentes

1-Quanto à abordagem “utilidade” da avaliação docente.

Standards analisados

1a - Credibilidade dos avaliadores

Esse *standard* considera que para os resultados terem o máximo de credibilidade, as pessoas que avaliam devem ser confiáveis e competentes para conduzir a avaliação. A questão de número 2 do questionário realizado com os docentes pergunta se os alunos estão preparados para avaliar os docentes. Observou-se que, na visão de 28% dos docentes, os alunos estariam aptos ou preparados para avaliá-los. As transcrições revelam as opiniões dos docentes que responderam “não” a essa questão, considerando-se dois aspectos a partir das respostas: necessidade de conscientização/orientação e desqualificação da opinião dos discentes.

Quadro 5 - Opiniões docentes referentes aos alunos como avaliadores.

CATEGORIA	RESPOSTAS IDENTIFICADORAS	%
Necessidade de conscientização/orientação discente.	<p>“Deveria haver conscientização dos alunos por uma equipe”;</p> <p>“Alunos tem dúvidas, desconhecem o porquê avaliar”;</p> <p>“Trabalhar para o aluno valorizar esse processo”;</p> <p>“Os alunos teriam condições de avaliar os professores se fossem sensibilizados e tivessem oportunidade de discutir o próprio instrumento de avaliação. Apenas receber um formulário e preenchê-lo pode ocasionar avaliações duvidosas”;</p> <p>“É fundamental que os alunos percebam o instrumento como algo que tenha um propósito prático, bem estabelecido”;</p> <p>“Alguns alunos não entendem bem o conteúdo das questões, enquanto que outros não se sentem motivados a participar do processo tendo em vista sua percepção da ineficácia dos resultados”.</p>	32%
Desqualificação da opinião dos discentes.	<p>“Alguns alunos não levam a sério”;</p> <p>“Alguns utilizam como instrumento de vingança”;</p> <p>“As respostas dependem muito mais do relacionamento empático entre as partes do que realmente uma avaliação”;</p> <p>“A avaliação acaba sendo focada na simpatia pessoal”;</p> <p>“Em geral, realizam as avaliações privilegiando premissas”;</p> <p>“A imaturidade do aluno é elemento caracterizador”;</p> <p>“Levam em consideração apenas o aspecto pessoal, respondem sem o conhecimento adequado. Muitos deles desconhecem o verdadeiro objetivo dessa avaliação, e assim preenchem sem seriedade e responsabilidade”</p> <p>“Em alguns casos, os alunos avaliam mais a simpatia do professor que sua competência”.</p>	40%

Fonte: Elaborado pela autora.

1b - Oportunidade e disseminação dos relatórios e impacto da avaliação.

O *standard* “oportunidade e disseminação dos relatórios” determina que as descobertas significativas ocorridas durante o processo avaliativo devem ser relatadas aos usuários preferenciais, para que elas sejam utilizadas no momento oportuno. O *standard* “impacto da avaliação” determina que o relato da avaliação deve encorajar o acompanhamento constante dos interessados, tornando mais provável o uso efetivo da avaliação. Esses dois *standards* foram verificados na questão de número 4 do questionário

docente, quando se indaga se os resultados da avaliação modificam a atuação do docente em sala de aula.

Verificou-se que 56% dos docentes modificam sua atuação em sala de aula em decorrência dos resultados da avaliação. O restante dos docentes realizou algumas considerações, transcritas a seguir:

“Em alguns aspectos”;

“Alguns itens da avaliação possibilitam mudanças”;

“Alguns pontos dão indícios para melhoria, mas a avaliação deve ser sempre contextualizada, avaliada frente ao desempenho dos alunos e seu comportamento em sala de aula, e outros aspectos”;

“Quando há fundamento na análise do aluno”;

“É possível que ocorram mudanças. Depende do teor da avaliação”;

“Nem sempre! Depende muito da magnitude do porcentual dos discentes que relataram um determinado ponto, em sua visão, negativo”.

1c – Abrangência e seleção da informação.

O enfoque desse *standard* é sobre a informação coletada, que deve ser suficientemente abrangente de modo a tratar de questões pertinentes à Instituição e dar respostas às necessidades e interesses dos avaliados e outros grupos de interesse especificados. A questão de número 5 do questionário docente indaga se o instrumento utilizado na avaliação docente abrange todos os critérios necessários para a avaliação. Verificou-se que 76% dos professores consideram que os critérios utilizados na avaliação docente “não” são abrangentes, necessitando de melhoria sob alguns aspectos: amplitude da abrangência e qualidade dos itens. A seguir, no quadro 6, algumas das considerações feitas sobre cada aspecto.

Quadro 6 - Melhoria dos critérios avaliativos.

CATEGORIA	RESPOSTAS IDENTIFICADORAS
Abrangência reduzida	“Abrange parte dos critérios mais relevantes”; “Muito resumido”; “Os critérios devem ser repensados para envolver de forma mais ampla os diversos aspectos da avaliação”.
Baixa qualidade dos itens.	“Os objetivos são formais e não de avaliação da atuação docente”; “Questionário muito antigo e pouco útil”; “Não oportuniza informações qualificadas”; “É superficial e vago”; “Itens confusos com opção de respostas inadequadas”; “O critério de notas não é adequado”.

Fonte: Elaborado pela autora.

2 – Quanto à abordagem “Propriedade” da avaliação.

Standards analisados

2a – Avaliação completa e justa

A avaliação deve ser completa e justa no momento de examinar e registrar os principais pontos positivos e limitações do instrumento avaliado, possibilitando a valorização dos aspectos de sucesso e a correção das falhas. Nesse *standard*, verificam-se as sugestões de melhoria para o instrumento de avaliação docente, na opinião dos docentes, (questão de número 6 do questionário). Identificou-se a predominância de quatro categorias de sugestão: necessidade de conscientização dos alunos, relação professor/aluno, aspectos didático-pedagógicos e tipos de questão e escala de medição. A seguir, o quadro 7 apresenta as transcrições de resposta e percentuais.

Quadro 7- Sugestão de melhoria.

CATEGORIAS	RESPOSTAS IDENTIFICADORAS	%
Necessidade de conscientização dos alunos	“Conscientizar os alunos sobre a importância da avaliação”; “Explicar aos alunos o que significa a avaliação e inserir os comentários realizados pelos alunos”; “Orientação dos alunos”; “O aluno deve fazer uma autoavaliação”. “Definir propósitos e usos da avaliação, com gerenciamento. O instrumento é questão secundária”; “Que fosse desenvolvido por uma comissão multidisciplinar, considerando também a participação de alunos”; “Não considero razoável que o desempenho do professor, em sua carreira docente, deva ser prejudicado por ‘acidente’ de avaliação”;	28.5%

<p>Relações professor-aluno</p>	<p>“Pela natureza da avaliação, devem ser incorporadas perguntas sobre a relação interpessoal com os alunos. Além disso, a fim de dar mais profundidade à avaliação, creio serem necessárias questões abertas, de maneira que o aluno possa ampliar a resposta e prover mais informações”;</p> <p>“Defendo duas modificações de âmbito genérico: Primeiro que os itens objeto da avaliação não se restrinjam apenas aos aspectos cognitivos, mas que incluam, também, pontos relacionados com a postura do professor em sala de aula, capacidade de relacionamento e equilíbrio emocional. Segundo, que o processo de avaliação seja contínuo e em tempo real, para conhecimento imediato do professor, com uma consolidação ao final do semestre”.</p>	<p>9.5%</p>
<p>Aspectos didático-pedagógicos</p>	<p>“Apoio para o professor melhorar sua metodologia e dividir experiências com os colegas”;</p> <p>“A avaliação deve representar a dinâmica da disciplina e o aprendizado do aluno”;</p> <p>“Deveria ser elaborado um questionário com um numero de quesitos que representasse de uma forma mais completa a atividade docente e discente dentro da sala de aula na perspectiva do curso”;</p> <p>“Acho que precisaríamos explorar mais os aspectos didáticos, a relação do aluno com o professor e o conteúdo, e abrir espaço para sugestões. Para suprir essa lacuna sempre peço aos alunos que opinem, por escrito, o que foi bom, o que pode melhorar e as sugestões de melhoria”;</p> <p>“O instrumento deveria focar, de forma mais detalhada, o processo de ensino aprendizagem e o cumprimento do conteúdo a ser ministrado. Além disso, seria interessante falar sobre os resultados obtidos, se atingiram as metas propostas no início do ano letivo”.</p>	<p>19%</p>
<p>Tipos de questão e escala de medição</p>	<p>“Analisar se os itens são adequados para diversas pontuações”;</p> <p>“Deveria ser on-line, sem pessoas envolvidas na aplicação”;</p> <p>“Uma avaliação com justificativas esclarecia melhor a opinião do aluno”;</p> <p>“Mudar as perguntas tornando-as objetivas”;</p> <p>“Deveria ser elaborado um questionário com um número de quesitos que representasse de uma forma mais completa a atividade docente e discente dentro da sala de aula na perspectiva do curso”;</p> <p>“A avaliação carece de "trabalho estatístico" sério, com validação, sobretudo de eliminação de dados de outliers e ‘sabotadores’. Outra questão seria uma análise comparativa com os valor es totais do curso, e subtotais por ‘turma/semestre’, disciplinas da mesma área. Certamente o formulário poderia ser melhorado, com</p>	<p>43%</p>

	<p>adição de mais questões, mas fundamentalmente o questionário deveria ser "explicado" para os alunos";</p> <p>“Não usar escala, como hoje é feito, em questões dicotômicas. Por exemplo: O professor entrega o programa da disciplina no início do semestre? Ou é sim ou é não. Não pode ter escala para uma resposta dessa natureza”;</p> <p>“Inserir questões sobre o alcance dos objetivos da disciplina e sua aplicabilidade para compor o perfil profissional do aluno em consonância com a missão do curso”;</p> <p>“Desprezar <i>outliers</i>”.</p>	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

2b – Apresentação de resultados

As partes formalmente envolvidas na avaliação devem garantir que as pessoas afetadas por ela tenham acesso a todas as descobertas, bem como às limitações pertinentes, devendo ficar assegurado o seu direito legal de ser informado dos resultados. A pergunta de número 3 do questionário docente indaga como e quando o professor é informado dos resultados da avaliação. Conforme as respostas dos professores, os resultados são apresentados em planilhas, ou resumos, ou em forma de tabela, ou relatórios assinados pelos chefes de departamento, ou por escrito, de forma impessoal. Em relação a “quando” são entregues os relatórios, os professores foram unânimes ao afirmar que após o final de cada semestre são informados dos resultados. Um dos professores sugeriu: “Devem ser revistos periodicidade e tempo de retorno do resultado”.

2c – Direitos dos sujeitos

As avaliações devem ser desenhadas e conduzidas de modo a respeitar e proteger os direitos e o bem-estar dos sujeitos. A questão de número 7, do questionário docente, pergunta se, na opinião dos professores, a avaliação docente é conduzida de forma ética, levando em consideração o bem-estar dos envolvidos bem como dos afetados pela avaliação. Para a maioria dos professores respondentes (84%), a ética nos procedimentos é preponderante. Para os 16% restantes há sempre exceções, como:

“A avaliação é procedimento burocrático. Nesse sentido, a noção ética fica bastante reduzida à aplicação em si da avaliação. Seria necessário compreender melhor o que se compreende por ético, neste momento”;

“Às vezes não, principalmente naquelas situações em que os questionários da avaliação são distribuídos e recebidos dos discentes pelo próprio professor”.

3 – Quanto à abordagem “Precisão” da avaliação

Standards analisados

3a – Propósitos e procedimentos descritos.

Os propósitos e procedimentos da avaliação devem ser descritos de maneira clara e monitorados para que sejam facilmente identificados e examinados. A questão de número 1 do questionário docente indaga o objetivo ou o propósito da realização da avaliação docente na percepção dos professores. Foram observadas na análise duas categorias de respostas: promoção funcional e aperfeiçoamento da prática docente.

Quadro 8 - Objetivos da avaliação docente.

CATEGORIAS	RESPOSTAS IDENTIFICADORAS	%
Promoção funcional	“Promoção funcional, não há mecanismo de aperfeiçoamento”; “Trâmites burocráticos; não retrata o perfil do professor”; “Subsídio à promoção funcional”; “Além de ser tratada como um feedback para o professor, também é utilizada como requisito necessário à progressão funcional do mesmo”; “Apenas para compor processos de estágio probatório e/ou de progressão horizontal dos docentes”; “Para a maioria, pela progressão funcional. Para outros, para, de fato, melhorarem seu desempenho”; “Questões formais e burocráticas, visto que para progressão funcional exige-se uma avaliação.”; “Fazer uma avaliação qualitativa dos professores, a qual serve como parte integrante dos processos de progressão funcional. Também é um instrumento de autoavaliação por parte dos professores”. “Em nosso sistema, para cumprir tabela; alguns podem fazer análise crítica e aperfeiçoar a didática”; “Na prática, serve apenas para orientar processos de progressão funcional de parte dos ocupantes de determinadas referências de cargo.	56%
Aperfeiçoamento da prática docente	“Docente conhecer as falhas do aprendizado do aluno”; “Verificar a comunicação professor/aluno”; “Melhoria do ensino”; “Controle da qualidade das aulas”; “É realizada com o objetivo de identificar o grau de satisfação do aluno com o professor.	44%

	<p>Também tenta identificar o comportamento do professor quanto a frequência, assiduidade, matéria lecionada, cumprimento de horário”;</p> <p>“A avaliação tem como objetivo possibilitar ao aluno expressar sua percepção do professor ao mesmo tempo em que permite ao professor ter um <i>feedback</i> acerca do seu trabalho. Isso possibilita mudanças e aperfeiçoamento do trabalho do professor”;</p> <p>“Feedback; possível melhoria por parte do professor”;</p> <p>“Com o objetivo de ajustar nosso trabalho, segundo as observações dos alunos”;</p> <p>“Aferir o desempenho do docente em um conjunto articulado de atributos pessoais e profissionais relevantes”.</p>	
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

3b – Meta-avaliação

A própria avaliação deve ser avaliada formativa e somativamente a partir desses *standards* ou de outros padrões, para que a sua condução seja apropriada e, uma vez concluído o processo, para que os grupos de interesse possam examinar minuciosamente as suas forças e fraquezas. A verificação deste *standard* foi obtida pela questão de número 8 do questionário docente, que indaga se os resultados da avaliação docente permitem um repensar nas ações da gestão acadêmica. Para 24% dos professores os resultados não são refletidos pela gestão acadêmica; para 32% proporcionam um repensar. Outras respostas são evasivas, indicando um desconhecimento; outras são sugestivas, como:

“Uma boa leitura pode propiciar um repensar”;

“Fornece indícios ao gestor, mas sem um processo sério de validação estatística e conceitual (orientando todos os alunos sobre os conceitos), o uso dos resultados brutos é uma formalidade”;

“Como o instrumento apresenta restrições de escopo e de níveis de avaliação, fica complicado extrair dos resultados informações que possibilitem decisões efetivas para o aperfeiçoamento dos docentes”;

“Os resultados da avaliação docente que ora se apresenta não estão sendo utilizados no processo de gestão acadêmica, apenas no que diz respeito ao cumprimento de sua aplicação. Entretanto, acredito que, de uma forma ou de outra, os resultados já falam por si só, já são capazes de demonstrar alguns aspectos da nossa realidade do ensino acadêmico”.

6.2.3.1.1 Síntese das opiniões dos docentes

Na opinião dos docentes da UFC participantes da pesquisa, os resultados da avaliação docente permitem parcialmente o aprimoramento da prática docente pois os professores percebem os alunos, como avaliadores, de forma restrita em razão da falta de orientação e conscientização recebidas relativas à ação de avaliar os professores, assim como à desqualificação da opinião dos alunos. Outro fator que, segundo os professores, dificulta a utilização dos resultados é a não promoção de resultados abrangentes e fidedignos em virtude de o instrumento utilizado para a avaliação ter uma baixa qualidade dos itens, e pelos tipos de questões e escala de medição não adequados. Sendo assim, o instrumento de avaliação não recolhe todos os dados necessários para o aprimoramento da prática docente, necessitando de melhorias, as quais são sugeridas pelos professores, momento em que se verifica a preocupação destes com um instrumento que possa produzir resultados para a reorientação dos aspectos didático-pedagógicos e das relações interpessoais professor/aluno.

Embora nem todos os professores considerem o objetivo da avaliação docente como um auxílio ao aperfeiçoamento da prática, preocupam-se com o *feedback* proporcionado pelos resultados da avaliação em prol da melhoria de suas práticas em sala de aula.

Quanto aos resultados da avaliação docente proporcionarem um repensar nas ações da gestão acadêmica, as respostas dos professores foram variadas e controversas não indicando a existência concreta de análise dos resultados, dessa avaliação, pela gestão acadêmica, que pudessem favorecer os professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.

6.2.3.2 Opinião dos discentes

1 – Quanto à “utilidade” da avaliação docente

Standards utilizados

1a - Impacto da avaliação

Esse *standard* tem o objetivo de verificar se a avaliação docente produz o impacto necessário para que os resultados se traduzam em ações e políticas para a melhoria do processo. Verificou-se que, para 66% dos estudantes, a avaliação docente não proporcionou mudanças na atuação docente (questão de número 3 do questionário discente). Indagados sobre quais mudanças os estudantes esperam que ocorram no ensino, propiciadas pela

avaliação docente (questão de número 4), algumas categorias foram verificadas, conforme quadro 9:

Quadro 9 - Sugestões de mudança no ensino.

CATEGORIAS	RESPOSTAS IDENTIFICADORAS	%
Didática e metodologia do ensino	<p>“Que melhorem o modelo de aprendizagem para ter melhores profissionais”;</p> <p>“Melhora da metodologia e melhor participação dos alunos”;</p> <p>“Didática coerente com a realidade da sala de aula, e métodos que desenvolvam a habilidade dos discentes”;</p> <p>“Melhoria nos programas das aulas, melhor acompanhamento dos alunos”;</p> <p>“Aulas dinâmicas com grande interação aluno/professor”;</p> <p>“Metodologia de ensino que facilite o aprendizado e permita aplicação na prática”.</p>	43%
Comprometimento do docente	<p>“Que o professor reflita os resultados e tenha humildade de se auto avaliar e tomar a iniciativa de mudar”;</p> <p>“Que o professor que for avaliado negativamente, melhore”;</p> <p>“ Que o docente modifique o comportamento, mostrando comprometimento com a turma”;</p> <p>“Melhoria dos aspectos em que os docentes foram criticados”;</p> <p>“Maior comprometimento em repassar conhecimento, tendo compromisso”;</p> <p>“O docente deve analisar as avaliações para melhorar desempenho”;</p> <p>“Melhoria do que foi diagnosticado como insatisfatório na avaliação”;</p> <p>“ Que sejam mais rigorosos”.</p>	28%
Avaliação da aprendizagem	<p>“Comunicação sobre os métodos de avaliação e aulas, e que os alunos possam opinar”;</p> <p>“Conteúdo ministrado de acordo com o da prova”;</p> <p>“Compatibilidade entre o que é ensinado e o que é cobrado”.</p>	13%
Relação professor/aluno	<p>“Melhor integração entre alunos e professores”;</p> <p>“Melhoria do aprendizado, maior interação aluno e professor, despertar a criatividade e poder de crítica e dúvida”;</p> <p>“Melhor ambiente em sala, com aulas mais proveitosas”.</p> <p style="text-align: right;">Continua</p>	9%

Outras sugestões de melhoria.	“Melhoria do quadro docente”; “Corrigir pontos falhos e apontar aqueles professores que não cumprem seu dever com a proteção de estabilidade em seu cargo”; “O professor deveria passar por uma “reciclagem” dependendo de sua avaliação”.	7%
-------------------------------	--	----

Fonte: Elaborado pela autora.

2 – Quanto à abordagem “Propriedade” da avaliação

Standards analisados

2a – Avaliação completa e justa

Esse *standard* determina que a avaliação deve ser completa e justa em seu exame, permitindo verificar as forças e fraquezas que estão sendo avaliadas. A verificação desse *standard* realizou-se com as questões de número 5 e 6 do questionário discente. Quanto aos critérios utilizados na avaliação docente, 60% dos alunos consideraram a avaliação docente não abrangente. As sugestões para a melhoria do instrumento dividiram-se em três categorias: quanto ao tipo das questões da avaliação docente, quanto aos resultados e quanto à aplicação do instrumento. O quadro 10 representa o resultado da análise.

Quadro 10 - Categorias de melhoria do instrumento

CATEGORIAS	RESPOSTAS IDENTIFICADORAS	%
Questões	“Questões subjetivas; “Questões abertas, com observações “Respostas subjetivas e menor número de questões”; “Espaço para colocações”; “Espaço para críticas”; “Perguntas abertas, menos superficiais”; “Acrescentar mais itens e sortear alunos para entrevista”; “Ponderar o valor dos itens para valorizar as qualidades mais importantes”.	32%
Resultados	“Para todos os professores com maior divulgação”; “Conhecimento pelo aluno dos resultados”; “Feedback aos avaliadores”; “Divulgação dos resultados publicamente”; “Realizar controle para saber da evolução do professor”. “Divulgação para todo o corpo docente”. continua	14%

Aplicação	Avaliação no decorrer do semestre para que haja tempo para o professor melhorar”; “Duas avaliações: no meio e final do semestre para permitir melhoria ao longo do semestre ou ano”.	12%
Outros fatores	“Aspectos referentes à didática, métodos e instrumentos”; “Avaliar se o professor procura se aproximar do aluno”; “Uma avaliação oral além da escrita”. “Uma conversa mais direta com os alunos”; “Uma avaliação conjunta para verificar problema mais grave”; “Além da avaliação, uma análise de notas das turmas para perceber a metodologia do professor”; “Transparência de resultados, objetivos e metas”; “Que ela tivesse algum efeito”.	42%

Fonte: Elaborado pela autora.

2b – Relações humanas

Esse *standard* considera que os avaliadores devem respeitar a dignidade e os valores humanos em suas interações com as pessoas associadas à avaliação, para que elas não se sintam, em nenhum momento, ameaçadas ou prejudicadas. A questão de número 7 do questionário dos discentes verifica esse *standard*, quando pergunta aos estudantes se eles consideram que os sentimentos pessoais e preferências os influenciam no momento da avaliação docente. Para 64% dos estudantes os sentimentos pessoais e preferências influenciam na avaliação docente. Algumas considerações dos estudantes a esse respeito são transcritas:

“A empatia interfere nas respostas”;

“Sim, nos leva a expressar mais uma afinidade do que uma real avaliação”;

“Sim, mas não deveria”.

“Às vezes tem professor não muito bom que é avaliado pela pessoa que é”;

“É possível, mas difícil, sempre havendo a preponderância dos sentimentos pessoais”;

“Com certeza, pois quando o aluno se desentende com o professor, deixa de ser justo na avaliação”.

2c – Direitos dos sujeitos

Nesse *standard*, as avaliações devem ser desenhadas e conduzidas de modo a respeitar e proteger os direitos e o bem-estar dos sujeitos. A questão de número 8 do questionário aplicado aos discentes indaga se o processo de avaliação docente é conduzido de forma ética, levando em consideração o bem-estar dos envolvidos bem como dos afetados pela avaliação. Para 92% dos alunos, a avaliação é conduzida de forma ética, sendo que 8% consideraram que a avaliação “não” é ética pelo fato de ser aplicada na aula do professor, e que deveria haver mais rigor.

3 – Quanto à abordagem “Precisão” da avaliação

Standards analisados

3a – Propósitos e procedimentos descritos

Os propósitos e procedimentos da avaliação devem ser descritos de maneira clara e monitorados para que sejam facilmente identificados e examinados. A questão de número 1 do questionário discente refere-se ao objetivo com que é realizada a avaliação docente na percepção dos alunos. Foram verificadas três categorias de objetivos na análise das respostas, conforme quadro 11.

Quadro 11 – Categoria dos objetivos

CATEGORIAS DOS OBJETIVOS	RESPOSTAS IDENTIFICADORAS	%
Desempenho do professor	“Feedback para os docentes, gerando críticas positivas e engrandecimento”; “Verificar o trabalho e desempenho dos docentes e a satisfação dos discentes”; “Avaliar o desenvolvimento docente dentro da sala de aula”; “Melhorar o desempenho do professor, didática, formas de avaliar o aluno, confiança no repasse da matéria”; “Obter informação sobre o trabalho docente”; “Verificar a atuação do professor em sala de aula, diagnosticar as possíveis falhas para serem corrigidas no semestre posterior”; “Ajudar o professor a melhorar e verificar os aspectos que necessita dar prioridade”; “Identificar pontos que necessitam ser aperfeiçoados pelos docentes”; “Avaliar desempenho em relação ao conteúdo e formas de avaliação”; “Verificar a qualidade dos professores”; “Grau de domínio do conteúdo e dedicação e comprometimento docente”; “Melhorar desempenho do professor e	53%

	<p>aprendizagem do aluno”;</p> <p>“Qualidades e defeitos de métodos e comportamento do professor”;</p> <p>“Identificar problemas, buscar soluções e avaliar o nível do professor”;</p> <p>“Controle pessoal, para saber se está gerando melhoria”;</p> <p>“saber se o professor está conseguindo transmitir”;</p> <p>“Avaliar os critérios de ensino do professor”;</p> <p>“Se os professores estão ministrando da melhor forma possível as aulas”;</p> <p>“Avaliar o desempenho do professor;</p> <p>“Avaliar a qualidade do professor e se os objetivos estão sendo atingidos”.</p>	
Satisfação do aluno	<p>“Avaliar se os alunos estão acompanhando os programas, a metodologia e o desempenho do professor”;</p> <p>“Ajustes para proporcionar ao aluno um melhor aprendizado”;</p> <p>“Aumentar o grau de satisfação do modo de aprendizado e melhorar os resultados dos alunos nas disciplinas, aumentando o grau intelectual do curso”.</p> <p>“Medir a satisfação dos discentes”;</p> <p>“Nível de satisfação e compreensão dos alunos, e detectar possíveis falhas na conduta docente e na relação com os alunos”.</p> <p>“Avaliar a satisfação do aluno em relação às aulas”.</p>	27%
Melhoria do ensino	<p>“Realizar melhorias no ensino”;</p> <p>“Verificar a qualidade do ensino”;</p> <p>“Avaliar se os objetivos propostos foram cumpridos”;</p> <p>“Identificar deficiências e melhorar o ensino”;</p> <p>“Método do professor”;</p> <p>“Metodologia de ensino”;</p> <p>“Tentar melhorar cada vez mais o ensino na UFC”;</p> <p>“Aparentemente, melhoria da prática de ensino”.</p>	20%

Fonte: Elaborado pela autora.

2 – Meta-avaliação

A avaliação deve ser avaliada formativa e somativamente com base nos *standards* ou outros padrões. A questão de número 2 do questionário discente investiga se a avaliação

docente tem caráter formativo ou somativo, verificando o momento em que o aluno avalia o professor durante o semestre. Para 100% dos alunos, a avaliação docente acontece ao final de cada semestre.

6.2.3.2.1 Síntese das opiniões dos discentes

Os alunos participantes da pesquisa consideram a avaliação docente pouco abrangente na recolha dos dados necessários para o aprimoramento da prática docente e sugerem melhorias nas questões, na apresentação dos resultados, e no período de aplicação.

Quanto às mudanças na prática docente provocadas pelos resultados da avaliação, não consideram que a avaliação tenha proporcionado alterações, mas sinalizam fatores que consideram importantes na mudança do ensino dos professores, como a didática e a metodologia, o comprometimento docente, a avaliação da aprendizagem e a relação professor/aluno.

Diferentemente dos professores, a maioria dos alunos considera que os objetivos da avaliação docente têm o cunho de melhoria do ensino-aprendizagem, pois na opinião deles a avaliação docente tem a intenção de verificar o desempenho do professor, a satisfação dos alunos e a melhoria do ensino.

7 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

No que se refere à proposição da avaliação e suas funções, há que se pensar na avaliação como um instrumento de diagnóstico para o avanço e, para tanto, ele terá as funções de autocompreensão do sistema de ensino, de autocompreensão do professor e autocompreensão do aluno. (LUCKESI, 2003).

A avaliação diagnóstica é constituída por uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação. É uma etapa do processo avaliativo que tem por objetivo verificar o que se faz necessário planejar para solucionar dificuldades. A função diagnóstica da avaliação obriga a uma tomada de decisão posterior em favor do ensino, estando a serviço de uma pedagogia que visa à transformação social. O resultado da avaliação diagnóstica pode apontar uma necessidade de revisão de um assunto que servirá de base para os seguintes.

A avaliação diagnóstica, segundo Melchior (2003, p. 44) “tem como pressuposto, a dialética constante entre avaliadores e avaliados, sempre na construção dos saberes, das habilidades e das atitudes”.

Ferreira (2009 p. 33) apresenta um quadro com as ideias de alguns autores, sobre os objetivos da avaliação diagnóstica, tais como: objetivo de reajustar a ação, Sant’Anna (1995); objetivo de replanejar o trabalho, Sousa (1993); objetivo de tomar medidas terapêuticas, Diniz (1982). Percebe-se que, para esses autores, a avaliação diagnóstica está relacionada à modalidade formativa, pois investiga as dificuldades para então estabelecer uma ação imediata.

Machado (1995, p. 33, *apud* FERREIRA, 2009, p. 34) infere que quando uma avaliação é conduzida pelos caminhos do diagnóstico, se constitui:

- um estímulo ao crescimento e ao fortalecimento das dinâmicas do professor e do aluno;
- um processo na busca do equilíbrio sem censuras, repressões e punições;
- uma segurança na caminhada pedagógica;
- uma garantia dos interesses e do direito das pessoas e das instituições;
- um meio para superar limitações sem traumas;
- e, segundo Veiga (1996, p. 161) “um meio investigativo da aprendizagem para redimensionar o processo tendo em vista garantir a qualidade do ensino para todos.

Observa-se, a partir desses caminhos, que a avaliação diagnóstica oportuniza a correção das defasagens de um processo, no momento em que essas defasagens são detectadas, e ao mesmo tempo oferece suporte para a avaliação formativa.

Enricone e Grillo (2000, *apud* CAVALIERE et al., 2004, p. 16) apontam que o propósito do diagnóstico é identificar não somente os problemas, mas também os pontos fortes para possibilitar o desenvolvimento do objeto avaliado.

Com base na análise dos dados da pesquisa apresentados no capítulo anterior, realiza-se uma avaliação diagnóstica procurando-se responder às questões da pesquisa e vislumbrar o alcance dos objetivos propostos.

7.1 O instrumento de avaliação docente

De acordo com as pesquisas desenvolvidas em diversos países, a fonte de recolha de informação tradicionalmente mais utilizada na avaliação do desempenho dos docentes, no ensino superior, são os alunos por via da aplicação de um questionário. No plano nacional, todos os casos conhecidos recorrem quase que unicamente a esta forma de recolha de dados. Segundo Poissant (1996 *apud* ALMEIDA *et al.*, 1999), este tipo de avaliação não só constituiu uma fonte de informação acessível mas também barata. As avaliações feitas com base na recolha de dados junto dos estudantes são, no seu conjunto, multidimensionais, fiáveis e estáveis; dependem mais do professor do que da disciplina; são relativamente válidas e pouco afetadas por enviesamentos, e consideradas úteis pelos administradores, pelos estudantes e talvez menos pelos docentes. Em parte, por essas razões, este tipo de avaliação tornou-se prática muito comum na maior parte das instituições de ensino superior em diversos países.

Para Poissant (1996 *apud* ALMEIDA *et al.*, 1999), os docentes veem com desconfiança a avaliação feita pelos estudantes. Temem que esta seja enviesada por diferentes fatores, como a dificuldade da disciplina, a classificação obtida, a motivação do estudante, a dimensão da turma. Os professores duvidam frequentemente da qualidade dos meios de medida utilizados no questionário aos estudantes; os estudantes duvidam de que o exercício da avaliação tenha qualquer impacto na melhoria do ensino. Os administradores nem sempre sabem utilizar de forma adequada os resultados fornecidos pela avaliação. E essas razões foram identificadas pela análise do conteúdo das respostas dos professores e alunos na meta-avaliação

Sejam quais forem, no entanto, os instrumentos a considerar, devem ser criadas as condições que permitam garantir sua fiabilidade e validade. A fiabilidade, prendendo-se com os processos de aplicação dos instrumentos, impõe que os procedimentos usados sejam semelhantes nas diversas situações. A validade, associada à relação entre os instrumentos e os seus usos, requer que estes sejam adequados ao que se pretende saber (ALMEIDA, 2002).

Sendo assim, o instrumento de avaliação docente utilizado na UFC, a partir da opinião dos alunos e professores participantes da pesquisa, pode ser considerado fiável, pois

se verifica que existe ética na aplicação do instrumento, mas necessita melhorar sua validade em razão de a finalidade da avaliação não ser a mesma na percepção dos professores e dos alunos. Observou-se que os discentes possuem visão mais clara e direcionada à melhoria do processo de ensino-aprendizagem quando declaram os objetivos da avaliação docente, e a necessidade de melhoria do instrumento utilizado na avaliação. Já os professores se dividem nas opiniões, ora considerando o objetivo burocrático da progressão funcional, ora a melhoria de suas práticas.

Quanto à recolha dos dados por esse instrumento, utilizado na avaliação docente, muitas sugestões de melhoria foram realizadas por professores e alunos, enfocando tanto questões técnicas como aspectos pedagógicos a serem avaliados. Essas sugestões de melhoria oportunizam a conclusão que, de acordo com a revisão de literatura que defende a avaliação da qualidade docente, inferida com base nas percepções dos alunos, quando positivamente assumidas, pode facultar uma avaliação do tipo diagnóstica (sinalização dos pontos fortes e fracos da atividade docente) no sentido do desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional dos docentes. A própria revisão de literatura aponta que as teorias do ensino-aprendizagem não são explicitamente referenciadas para o desenvolvimento dos instrumentos de avaliação docente, sugerindo a necessidade de integrarem mais elementos decorrentes das concepções cognitivistas, construtivistas e interacionistas do ensino-aprendizagem.

É comum considerar-se que os instrumentos são os geradores dos problemas na avaliação, mas na verdade, os objetivos de sua utilização e o que se faz deles é que transformam esses em problemas.

7.2 O uso dos resultados obtidos com a utilização do instrumento de avaliação docente

Os usos dos resultados da avaliação podem ser diversos, nomeadamente, a melhoria da qualidade de ensino e a progressão na carreira. O foco da avaliação deve centrar-se na melhoria da qualidade de ensino, tanto no plano institucional, como individual. Assim, a avaliação de desempenho docente, no ensino superior, não deve estar diretamente ligada à progressão na carreira. É reconhecido, contudo, que a avaliação do desempenho pode estar relacionada com a progressão na carreira, mas de uma forma indireta.

Os resultados das avaliações a que o docente for submetido devem ser mais um elemento a considerar nos momentos formais já instituídos de progressão na carreira. É essa uma decisão administrativa que exige a ponderação de um conjunto mais amplo de

informações, que ultrapassam largamente o âmbito da avaliação do desempenho no ensino superior (ALMEIDA, 2001).

É também interessante notar, no entanto, a sensibilidade à necessidade de formação sentida pelos docentes, foco central na melhoria da qualidade dos desempenhos profissionais. É ainda importante se salientar que os docentes parecem associar sobretudo este tipo de avaliação a um instrumento de gestão das carreiras profissionais, quer no que diz respeito à progressão na carreira que é a opção mais marcada na pesquisa, quer na utilização da avaliação para a atribuição de incentivos.

Em síntese, pode-se dizer que, também na opinião dos docentes, a avaliação deve privilegiar a valorização pessoal e não ter, de uma forma pelo menos direta, um impacto na progressão das carreiras profissionais. A grande indagação que se faz, porém, é se o professor reformula sua prática a partir dos resultados de sua avaliação. Na percepção da maioria dos alunos, não houve mudanças na ação dos professores advindas da avaliação docente, pois suas expectativas em relação à melhoria da didática, metodologia, comprometimento e avaliação da aprendizagem são latentes. Quanto aos professores, um pouco mais da metade dos participantes, reformulam sua atuação em sala de aula com algumas limitações, em certos aspectos dependentes da credibilidade dos avaliadores (os alunos). Percebe-se, então, que a reformulação da prática docente depende da subjetividade de ambas as partes (professor e aluno), o que leva a se problematizar essa questão.

Segundo Bergquist e Phillips (1975), o primeiro aspecto a considerar é o de que uma avaliação negativa pode resultar em um comportamento defensivo bloqueador do processo de mudança. Provavelmente, um dos paradoxos referentes à mudança é que tanto pessoas como instituições resistem mais a ela quando alguém lhes diz que devem mudar. Argumentam também, esses autores, que a avaliação feita pelos estudantes pode constituir um desserviço para o professor, na medida em que for usada como único meio de retro-alimentação. Os autores ainda acrescentam que, a menos que se ofereça oportunidade de treino naquilo que está sendo avaliado, a avaliação torna-se uma arma em vez de um instrumento de mudança.

Outro aspecto que pode ser considerado negativo é uma possível falta de envolvimento do professor em decorrência da inflexibilidade do questionário, como os itens que se apresentam muito gerais para que a resposta do aluno seja de utilidade prática para o professor. Outras vezes, lhe parecem artificiais ou irrelevantes para o tipo de curso em que está ministrando aulas.

7.3 A importância dos resultados de avaliação docente para o aprimoramento da atuação docente

Nesta análise, é importante destacar a relevância de identificar os interessados direta e indiretamente, no objeto em questão e, por conseguinte, afetados pelos resultados da avaliação. Quanto maior e mais significativo for o envolvimento de todos os interessados, maior e melhor será o uso dos resultados dessa avaliação. O valor de uma avaliação é refletido na utilização de seus resultados (PATTON, 1986).

Em toda a avaliação, a informação recolhida deve servir ao objetivo de prestação de contas e a um objetivo de planejamento. A avaliação docente assume este duplo objetivo, destacando-se o sentido proativo da informação recolhida para a qualidade e melhoria do ensino, assim como para o desenvolvimento profissional dos professores. Por esse motivo, a avaliação docente deve obedecer a um modelo multidimensional, envolvendo os múltiplos aspectos do ensino-aprendizagem, incluindo a participação efetiva dos alunos. Assim, a integração de resultados de natureza atitudinal e afetiva veiculados pelas percepções dos alunos, poderá representar um *empowerment* por parte das instituições (HARVEY, 2003), tornando-as mais responsivas às necessidades dos alunos e garantindo-lhes um maior nível de satisfação (ALMEIDA, 2002).

Sobre os aspectos ora citados - envolvimento de todos os interessados na avaliação docente e a abordagem multidimensional - observou-se que a participação da gestão acadêmica não se faz percebida pela maioria dos professores participantes da pesquisa, até mesmo pela forma de apresentação dos relatórios de avaliação, que em nenhum momento é acompanhada de uma comunicação pessoal. Quanto à abordagem multidimensional, os alunos declaram que consideram no momento da avaliação seus sentimentos pelos professores como empatia e afinidade, assim como suas preferências por alguns.

Ainda a respeito dos aspectos acima expressos, Gil (1987, *apud* LAURITI, 2002) faz interessantes observações sobre o *feedback* de resultados, evidenciando que a avaliação docente, como praticada atualmente, não traz benefícios significativos para a melhoria da educação universitária, já que sem um ecossistema comunicativo adequado, antes, durante e depois do processo, ela não inspirará mudanças concretas. E acrescenta que as pessoas não mudam só por serem informadas, é necessário que compreendam o que se espera delas e que existam condições otimizadoras para um auto desenvolvimento subsequente.

É interessante ressaltar o fato de a literatura que trata da avaliação em suas diversas dimensões, volta-se prioritariamente para técnica, para ferramentas de medidas ou de

avaliação, para metodologias ou produtos e resultados sendo, deveras omissa quanto aos aspectos dirigidos à dinâmica da comunicação dos envolvidos nesse processo, e também quanto às formas de auxiliar as transformações, depois da difusão dos resultados. Nos estudos que apontam para esta direção de análise estão os de Bergquist e Phillips (1975) e Aleamoni (1999), ao defenderem a ideia de que o processo de avaliação deve levar em consideração atitudes, filosofias e autopercepções dos atores que passam de coadjuvantes do processo a protagonistas do cenário avaliativo.

A investigação que se faz é se a avaliação do docente produz resultados, e se a qualidade do ensino melhorou em razão do processo avaliativo do desempenho docente. Uma tentativa de resposta para essas questões foi encontrada em Aleamoni (1978), quando assinala que a mudança só ocorrerá se, ao lado de uma boa comunicação de resultados, o docente tiver condições institucionais de promover melhorias em sua prática, por meio cativo. E acrescenta que os grupos de formação continuada, voltados para o desenvolvimento permanente e contextualizado de professores do ensino superior, poderiam auxiliar na tão esperada melhoria da educação brasileira.

Portanto, pode-se verificar que resultados estão sendo produzidos pela avaliação docente utilizada, e que de uma forma ou outra, esses resultados impactam as ações, mas não se pode inferir o quanto a qualidade do ensino melhorou em razão do processo avaliativo, pois, para isso, a avaliação docente deveria ser além de uma avaliação somativa, uma avaliação formativa (desenvolvida ao longo do semestre), o que possibilitaria ao docente aprender, refletir e melhorar sua prática docente para, só então, acontecer o julgamento da eficácia dos serviços educacionais, com vistas na competência e na qualidade do docente (avaliação somativa).

7.4. Proposta de revisão do instrumento de avaliação docente na UFC

Um processo deveras crítico à elaboração dos projetos institucionais é a avaliação, pois é um mecanismo de fornecimento de informação para as mudanças, além de contribuir para o estabelecimento de um rumo coerente com os propósitos e necessidades específicos de cada universidade.

Os custos e as pressões crescentes sobre os orçamentos públicos vem aumentando a necessidade de dados comparativos entre as instituições para o seu planejamento. Os professores e pesquisadores são avaliados quanto ao número de horas/aula dadas na graduação e na pós-graduação em diferentes disciplinas, ao volume de artigos e livros

publicados, aos colóquios e congressos ministrados, à pesquisa desenvolvida, ao total de alunos que estão sendo orientados, ao número de bolsistas de iniciação científica, entre outros. Essas são algumas das razões para a demanda da avaliação no ensino superior brasileiro.

Para ser válido, um sistema de avaliação deve ser aceito pelos grupos gestores e interessados aos quais ele se aplica. Também deve ser aceitável como sendo adequado aos valores, padrões de qualidade e outros atributos normativos aceitos em outras instituições.

Conforme Dias Sobrinho (1997), as avaliações devem mostrar o que a universidade realmente produz, não somente o que é percebido como quantificável, mas também as malhas complexas das múltiplas significações de seus trabalhos nos contextos e nas condições de seus processos.

No ensino superior, a avaliação envolve juízos de valor, interesses políticos e necessidades sociais, visto que se trata de um processo que recorre à orientação quantitativa ou qualitativa sobre o que é necessário à mudança ou à melhoria do objeto (CAVALLIERI, 2004). Portanto, para um processo de avaliação, deve-se levar em conta a identificação das partes interessadas, os critérios e os padrões de avaliação, os fatores críticos de sucesso, o acesso à informação e a garantia da confiabilidade e validade, e, conseqüentemente, as informações por ele obtidas.

Evidenciou-se ao longo deste estudo a relevância da avaliação docente para o desenvolvimento da Universidade por ser um meio de diagnosticar o trabalho docente com vistas à busca constante de melhoria do ensino e da aprendizagem do aluno que se quer formar. Para isso, se faz importante a elaboração de instrumentos mais diretos à aferição da qualidade do ensino e à fixação de metas para o sucesso desse fazer.

Procura-se responder, pois, à questão norteadora desta tese: o que seria necessário avaliar no desempenho docente, no sentido de contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico dos docentes, revertendo-se em benefícios para a UFC como um todo? Para isso, as sugestões de melhoria aventadas pelos docentes e discentes da pesquisa são levadas em consideração, e os *standards* utilizados na meta-avaliação (capítulo 5) servem de padrão.

Na opinião dos alunos, a avaliação docente pode proporcionar mudanças no ensino quando avaliados os aspectos didáticos e metodológicos, o comprometimento docente, a avaliação da aprendizagem e as relações professor-aluno. A opinião dos professores atrelou-se aos objetivos da avaliação como promoção funcional e como aperfeiçoamento da prática; e ao descrédito da avaliação pelos alunos em razão da necessidade de conscientização e orientação desses e da desqualificação da opinião deles.

A avaliação dos docentes da UFC, de acordo com *standard* Utilidade, poderá buscar melhorias nos aspectos relativos à: Identificação dos interessados, Abrangência e Seleção da Informação, Identificação de Valores, Clareza dos Relatórios, Oportunidade e Disseminação dos Relatórios, e Impacto da Avaliação, com o objetivo de garantir que a avaliação atenda às necessidades de informação dos interessados direta ou indiretamente envolvidos no processo de avaliação.

Quanto ao *standard* Propriedade, os aspectos a serem melhorados são relativos a : Orientação para o Serviço, Acordos Formais, Aferição Completa e Justa, e Apresentação de Resultados, para que se assegure que a avaliação seja conduzida legal e eticamente, e com adequada atenção ao bem-estar das pessoas envolvidas no processo, bem como daquelas afetadas pelos resultados.

Com referência ao *standard* Precisão, os atributos Documentação da Instituição, Análise Contextual, Propósitos e Procedimentos Descritos, Fontes de Informação Defensáveis, Informação Válida, Informação Confiável, Informação Sistemática, Análise de Informações Quantitativas, Análise de Informações Qualitativas, Conclusões Justificadas, Relatório Imparcial, e Meta-Avaliação poderão ser revistos e atualizados, a fim de assegurar que a avaliação docente revele e transmita informações tecnicamente adequadas sobre os aspectos que determinam valor e mérito da instituição sob avaliação.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Morre lentamente quem abandona um projeto antes de iniciá-lo, não pergunta sobre um assunto que desconhece, ou não responde quando lhe indagam sobre algo que sabe. (Pablo Neruda).

Gratificantes descobertas foram realizadas com e neste estudo. Talvez, a principal delas seja que a avaliação docente pode ser um poderoso meio de melhoria das práticas docentes, e que o problema por vezes está em se considerar que qualquer avaliação é útil, sem perceber que ela não substitui o trabalho dos professores, nem os esforços dos alunos, para vencer problemas de ensino e de aprendizagem. É preciso se compreender que a avaliação, por si, não resolve magicamente os problemas.

Evidenciou-se que a avaliação ajuda a compreender melhor uma dada realidade e pode contribuir para melhorá-la e transformá-la, mas se tem que utilizar adequadamente os seus resultados e recomendações e saber reconhecer os seus limites.

Deve-se evitar que a avaliação se banalize, transformando-se num mero procedimento de controle burocrático-administrativo, em vez de um poderoso e exigente processo de regulação e de melhoria. Está-se ciente da necessidade de se prosseguir com sério esforço para que a avaliação docente não se reduza a um mero processo rotineiro, sem quaisquer consequências positivas na vida da Universidade, dos alunos e dos professores.

Apesar de não existirem propriamente receitas para enfrentar todas as questões que a concretização de um sistema de avaliação docente sempre suscita, parece importante considerar-se que a transparência de procedimentos, mediante uma cuidada definição de critérios, livremente negociada e aceita por todos os envolvidos, pode ajudar; assim como, se pode dizer que o rigor, a adequação ética, a exequibilidade e a utilidade são critérios que devem orientar todo o esforço de avaliação e que também são muito dependentes dos níveis de participação e envolvimento dos professores, alunos e gestores no processo.

Verificou-se, na literatura estudada, que nos sistemas de avaliação de docentes há pelo menos duas lógicas imprescindíveis. Uma, mais associada ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, que remete para uma avaliação de natureza mais formativa, com a participação dos professores em todos os momentos, uma avaliação contextualizada que incentiva os professores a apreciarem criticamente o seu trabalho, ou seja, a produzirem uma autoavaliação de desempenho. A outra lógica está mais centrada na responsabilização e na prestação de contas e, por isso, de natureza somativa, orientada para medir a eficácia dos professores mediante resultados e objetivos mensuráveis e quantificáveis. Articular estas duas lógicas é talvez uma das questões mais substantivas a enfrentar.

Outra consideração a ser feita, resultado deste estudo, é a de que avaliação e pesquisa caminham juntas; são atividades compatíveis que, no dizer de Viana (2005), se completam e convergem para um ponto, que é a geração de conhecimentos. Sem pesquisa, a avaliação sozinha perde grande parte de seu impacto.

Alguns impactos possíveis, provocados pela avaliação docente foram evidenciados nos aspectos do ensino, aprendizagem e gestão acadêmica. No ensino, as questões associadas ao desempenho pedagógico do docente no ensino superior, quando utilizadas como critério fundamental para a sua promoção profissional, promovem a necessidade de se equacionar uma formação docente em novos moldes, e em resposta a um contexto acadêmico em que o peso da preparação pedagógica seja semelhante ao peso atribuído à preparação científica e de investigação. Na aprendizagem, a avaliação que o aluno faz do professor, na maioria das vezes, está em acordo com a forma como o vê, e isso pode favorecer ou não a aprendizagem. Na gestão acadêmica, a avaliação docente deve impactar quando utilizada como instrumento gerencial e articulador, envolvendo análise, revisão e construção, orientando para a qualidade do desempenho institucional e gerando fatores relevantes aos processos de tomada de decisão e implementação de resultados. No planejamento institucional a avaliação docente impacta nos resultados almejados pela Instituição, dentro da perspectiva de melhoria no contexto nacional e internacional, assim como pode colaborar na busca desses resultados.

Dentre alguns temas em avaliação que não puderam ser desenvolvidos nesta pesquisa, considera-se importante o estudo do *empowerment* (“empoderamento”), por ser inovador e necessário na construção de novas culturas avaliativas nas instituições: trata-se do desenvolvimento de um processo avaliativo no qual avaliados e avaliadores compartilham o poder de avaliar. Nessa abordagem, o envolvimento efetivo de todos os participantes do processo avaliativo prepondera, o que contribui para o sucesso da utilização dos resultados, como para a desmistificação da imagem ameaçadora da avaliação. Outro tema que se considera relevante e necessário para a continuação dos estudos em avaliação docente, e pouco explorado na literatura consultada para este trabalho, é o estudo das teorias de ensino-aprendizagem com o objetivo de fundamentar teoricamente a formação de itens dos questionários de avaliação docente.

As informações coletadas nesta pesquisa e as reflexões propiciadas por elas possibilitaram inventariar alguns desafios que a avaliação docente na UFC deverá enfrentar para sua melhoria em prol da Instituição como um todo:

- a inserção da avaliação docente mais eficazmente na cultura da avaliação institucional, comprometendo-se efetivamente com a promoção da aprendizagem dos alunos e professores e consequentemente com o desenvolvimento da Instituição;
- a efetiva participação de todos os professores e alunos em sua concepção e desenvolvimento;
- o seu desenvolvimento ao longo do processo letivo, para que se possa promover as mudanças necessárias;
- a participação de todos os envolvidos na mudança - alunos, professores e gestores;
- a divulgação, no tempo devido, dos resultados a todos os envolvidos, de forma ética e comprometida;
- a divulgação das mudanças decorrentes dos resultados;
- a avaliação permanente dos instrumentos de avaliação docente; e
- a atualização do meio de avaliação docente atualmente utilizado (caneta e papel) pelo meio digital *on-line*.

Finaliza-se esta etapa, mas este estudo não se encerra aqui, pois é apenas o começo de uma investigação em avaliação docente que, na visão que se tem, proporcionou muitas dúvidas a serem desfeitas e muitas verdades a desvelar.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, P.; VALENTE, M.O. *et al.* **Estudo sobre a avaliação dos docentes do ensino superior**: desenvolvimento de instrumentos de avaliação de desempenho. Lisboa: Direção Geral do Ensino Superior, 2000.
- ALEAMONI, L.M. The usefulness of student evaluations. *In: Improving College teaching. Instructional Science*, 7, p. 95-105, 1999.
- ALMEIDA, L.S. Formatar o ensino e pensar na aprendizagem. *In: A.S. Pozada, L.S. Almeida & R.M. Vasconcelos (Eds.), Contextos e dinâmicas da vida acadêmica*, p. 239-252). Guimarães: Universidade do Minho, 2002.
- ALMEIDA, M. **A Universidade possível**: experiências da gestão universitária. São Paulo: Cultura, 2001.
- ALMEIDA, A.; VALENTE, O.; PINTO, J.; SANTOS, L.; MARQUES, A.; PRAZERES, M. Contributos para uma Política de Avaliação do Ensino Superior: Aspectos relativos às Representações da Função Docente. *In Actas do Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria* (em publicação), 1999.
- ANASTASIOU, L. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.
- ANDRIOLA, W.B., Opinião dos alunos de Pedagogia sobre a qualidade educacional da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. (pp. 15-29). *In: W. B. ANDRIOLA & B. C. Mc DONALD (Org.). Avaliação. Fiat lux em Educação*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2003.
- ASSEAL, J.; PAVEZ, J. La construccion e implementacion del sistema de evaluacion del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafios. **Revista Iberoamericana de Evaluacion Educativa**, 1 (2), p. 41-55, 2008.
- AVALOS, B.; ASSAEL, J. Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. **International Journal of Educational Research**, 45, p. 254-266, 2006.
- AVALOS, B. Teacher regulatory forces and accountability policies in Chile: from public servants to accountable professionals. **Research Papers in Education**, 19(1), p. 67-85, 2004.
- BACHELARD, G. **A epistemologia**. Tradução de Fátima Lourenço Godinho e Mário Cármino Oliveira. Lisboa Portugal. Edições 70, 1971.
- BARBOSA FILHO, M. **Introdução à pesquisa: métodos, técnicas e instrumentos**. Rio de Janeiro: LTC, 1980.
- BELLONI, I. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. **Brasília, Linhas Críticas**, vol. 5, nº 9, p. 7-30, jul-dez de 1999.

BEM, A. M. **Confiabilidade e validade estatísticas da avaliação docente pelo discente: proposta metodológica e estudo de caso.** Florianópolis, 2004. Tese. Universidade Federal de Santa Catarina/Programa de Pós- Graduação em Engenharia da Produção.

BERGQUIST, W.H.; PHILLIPS, S.R. **A handbook for faculty development.** Washington, D.C.: the council for the development of small colleges, 1975.

BOCCHESE, J. C. O professor e a construção de competências. *In*: ENRICONE, Délcia. (org). **Ser Professor.** Porto Alegre: Edipucrs, 3 ed., 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Reserch for Education: an introduction for to theory and methods.** Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BRASIL. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2010.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 nov. 1995 (Edição extra). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 22 jun. 2010.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 jan. 2001. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2010.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior — SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2010.

_____. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 2001. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2010.

BRASKAMP, L. A. ORY, J. C. **Assessing Faculty Work:** Enhancing individual and institutional performance. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

CANTERO, J. M., DEUS, R. M. & ABALDE, E. Evaluación docente vs. evaluación de la calidad, 2002. http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm.

CARBONARI, M. E. **A proposta da avaliação institucional da Universidade brasileira.** Campinas, UNICAMP, 2004. 266P. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

CASTANHEIRA, A. M. P. *et al.* Avaliação e formação de docentes sob a ótica do SINAES. In: Congresso Brasileiro do Ensino de Engenharia, 33, 2005, Campina Grande, PB. **Anais eletrônicos**. Campina Grande, PB: [s.n.], 2005.

CAVALIERE, A., MACEDO-SOARES, T., THIOLENT, M. Avaliando o desempenho da universidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2004.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

COHEN, P. A. Effectiveness of student rating feedback for improving college instruction. A meta-analysis of multisection validity studies. **Research in Higher Education**, 13 (4), 321-341, 1980.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na República populista. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A. 1983.

CUNHA, M. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CURY, C. R. Lei de diretrizes e bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: n. 8, p. 72-85, maio/ago., 1998.

DANIELSON, C., MCGREAL, T. L. **Teacher evaluation to enhance professional learning**. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2000.

DAVOK, D. F.; BROTTI, M. G. Panorama da avaliação da educação superior no Brasil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 4, 2004, Florianópolis. **Anais**. Disponível em: <<http://www.inpeau.ufsc.br/coloquio/anais/a4.htm>>. Acesso em: 25 de maio. 2009.

DAY, C. Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In: A. Estrela & Nóvoa (orgs), **Avaliações em educação: novas perspectivas**, p. 95-114. Porto: Porto Editora, 1993.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: integração e ação integradora. **Avaliação**. Campinas, SP, v.2, n.2, p.19-29, Jun., 1997.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reforma da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a Educação superior no Brasil nos anos 90. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Edição especial.

FAUSTINO, S. Quatro anos de REUNI na UFC. **Universidade Pública**, Fortaleza, ano 11, nº 64, p. 16-22, nov./dez. 2011.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade e poder**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FELDER, R. How to evaluate teaching. **Chemical Engineering Education**, nº 38, p. 202-204, 2004.

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

FIRME, T. P. **Avaliação**: tendências e tendenciosidades. Ensaio, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.5-12, jan./mar. 1994.

FIRME, T. P.; LETICHEVSKY, A. C. O Desenvolvimento da capacidade de avaliação no século XXI: enfrentando o desafio através da meta-avaliação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.10, n.36, p.289-300, jul./set. 2002.

FLORES, M. A.; DAY, C.; VIANA, I. C. Profissionalismo Docente em transição. As identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo com professores ingleses e portugueses. In M. A. Flores e I. C. Viana (Orgs.) **Profissionalismo docente em transição**. As identidades dos professores em tempos de mudança. Braga. CIED, p. 7-45, 2007.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **A pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GRECO, S.M., A avaliação institucional dos cursos de graduação. A meta-avaliação como referencial de análise e reflexão. In: SUGUISSARDI, W. (org.). **A avaliação universitária em questão**: reformas do estado e da educação superior. Campinas: Autores associados, 1997.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. In: LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **Handbook of qualitative research**, p. 105-117. London: Sage, 1994.

GUIMARÃES, V. **Formação de Professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

HADJI, C. A avaliação dos professores. Linhas diretivas para uma metodologia pertinente, In A. Estrela, P. Rodrigues (Coord.). **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. p. 27- 36. Lisboa: Edições Colibri, 1995.

HARVEY, L. **Student feedback**. Quality in higher education, 9 (1), 3-20, 2003.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. **The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs**. New Delhi, London: Sage Publications, 1994.

LAURITI, N.C. A comunicação na avaliação de desempenho docente no ensino superior. **EccoS revista científica**, São Paulo, v. 4, número 01, Nov., 2002.

LA TORRE, A.; Del RINCON, D.; ARNAL, J. **Bases Metodológicas de la Investigacion Educativa**. Barcelona: Hurtado Ediciones, 1996

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: apontamentos sobre a pedagogia do exame. Tec. Educ. v.20, n.101, p.82 – 86, 1991.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. Editora: Cortez, 2003. MACIEL, M. H. R. **Hegemonia, ajuste neoliberal e ensino superior no Brasil**. João Pessoa, UFPB, 2008. 156p. Tese (Doutorado). Universidade federal da Paraíba, 2008.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para Ciências Sociais aplicadas**. 2 ed. – São Paulo: Atlas, 2009.

MEC/INEP. **Resumo técnico – Censo da Educação Superior 2008**. Brasília, 2009.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELCHIOR, M. C.. **Avaliação Pedagógica**: função e necessidade. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

MENDONÇA, A. W. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 131-150, mai-ago. 2000.

MERTENS, D. M. **Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches**. London: Sage Publications, 1998.

MEZOMO, J. C. **Educação e Qualidade total** – A escola volta às aulas. 2ª edição. Petrópolis Rio de Janeiro. Vozes, 1999.

MIDDLEWOOD, D., CARDNO, C. **Managing Teacher Appraisal and Performance**. A comparative Approach. London, Routledge Falmer, 2001.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições**.2004.Disponível em:<http://www.inep.gov.br/download/superior/sinaes/orientacoes_sinaes.pdf>. Acesso em: 25 de nov. 2009.

MORAES, M. C. M. de. **Reformas de ensino, modernização administrada**: a experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta. Florianópolis: NUP/UFSC, 2000.

MORAIS, N.C.F. **Percepções do Ensino pelos Alunos**: Proposta de Instrumento de Avaliação para o Ensino Superior. Dissertação (Instituto de Educação e Psicologia). Universidade do Minho, Braga, 2005.

MOREIRA, D. A., Fatores Influentes na Avaliação do Professor pelo Aluno: uma revisão. **Educação e Seleção**, nº 17, jan./ jun., 1988.

MURRAY, H. G. The impact of formative and summative evaluation of teaching in North American universities. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, 9 (2), p. 117-132, 1984.

OLIVEIRA, KARLA R. B. **A consciência de Sísifo: trajetórias da Avaliação Institucional na UFC**. Fortaleza, UFC, 2007. 215 p. Dissertação (Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, 2007.

PACHECO, J. A.; FLORES M. A. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PALAZZO, J. **Plano de carreira e desempenho dos professores na perspectiva dos alunos: encontros e desencontros**. Brasília, 2008. Dissertação (Educação). Universidade Católica de Brasília, 2008.

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

PATTON, M. **Utilization-focused evaluation**. Sage Publications, 2ª Ed., 1986.

PATTON, M. Paradigms and Pragmatism. In D. M. FETTERMAN (Ed) **Qualitative approaches to evaluation in Education: The Silent Scientific Revolution analysis**. New York: Praeger, 1988.

PATTON, M. **Qualitative Evaluation and Research Methods**. Sage Publications (2ª Ed). 1990.

POLIDORI, M.M.; ARAUJO, C.M., BARREYRO, G.B. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: avaliação políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, out./dez. 2006.

PÓRLAN, Rafael; TOSCANO, José. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In MOROSINI, Marília (Org.). **Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

REGO, A.; SOUSA, L. Impactos dos comportamentos de cidadania docente sobre os alunos universitários. A perspectiva dos estudantes e dos professores. **Linhas Críticas**, 6 (10), p. 9-29, 2000.

RIBEIRO, C. **Avaliação de desempenho no contexto educativo Português: Perspectivas dos professores sobre Auto-Avaliação**. Master Dissertation, University of Minho, Portugal, 2008.

RIBEIRO, C.; FLORES, M. A. A autoavaliação no contexto da avaliação do desempenho docente in Alves, M. P., Machado, E. A., Fernandes, J. A. & Correia, S. (orgs.) (2008). **Actas do Seminário de Avaliação: Contributos da investigação para as práticas quotidianas de desenvolvimento curricular das escolas**. (Braga, CIEd, Universidade do Minho), p. 506-534, 2008.

RISTOFF, D.; LIMANA, A. **O ENADE como parte da avaliação da educação superior.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/enade.htm>>. Acesso em: 25 de nov. 2009.

ROCHA SILVA, M. A. **A institucionalização da avaliação da educação superior: uma análise comparada do Brasil e do México.** Brasília, UNB, 2007. 140 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 2007.

RODRIGUES, P. Recensão das obras “The program evaluation standards” The student evaluation standards”& The personnel evaluation standards”, do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation [1994, 2003, 2009]. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 09, pp. 115-118, 2009.

RODRIGUES, A.; PERALTA, H. **Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores.** Ministério da Educação: DGRHE, 2008.

SANDERS, J. R. **The program evaluation standards: how to assess evaluations of educational programs.** Sage Publications, 1994.

SCHULMEYER, A. **Estado atual da avaliação docente em treze países da América latina.** 2007. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/estante/oficio/19E4-AlejandraSchulmeyer.pdf> . Acesso em: 03 de maio de 2010.

SCRIVEN, M. The Methodology of Evaluation. In: TYLER, R.; GAGNE, R.; SCRIVEN, M. **Perspectives of Curriculum Evaluation.** Washington, D.C: American Educational Research Association, 1967.

SCRIVEN, M. Philosophical inquiry methods in education. In: JAEGER, Richard (Ed.). **Complementary methods for research in education.** Washington (D.C.): American Educational Research Association, 1988.

SCRIVEN, M. **Student ratings offer useful input to teacher evaluations,** 1995.

SEIDMAN, I. **Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences** (2nd ed.). New York: Teachers College Press, 1998.

SHADISH, W. R., COOK, T. D., LEVITON, L. C. **Foundations of program evaluation: Theories of practice.** Newbury Park, CA: Sage, 1991.

SIMÕES, G. A. **A avaliação do desempenho docente: Contributos para uma análise crítica.** Lisboa: Texto Editora, 2000.

SOUSA, C.P. **Avaliação educacional – questões metodológicas da avaliação institucional de universidades.** Revista Psicologia da Educação, São Paulo, n.2, p.43-46, jun. 1996.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. **Evaluación sistemática.** Guia teórica y práctica. Barcelona: Paidós, 1987.

STUFFLEBEAM, D. L. **Meta-evaluation.** Occasional papers series. The evaluation Center, Western Michigan University, Kalamazoo, 1974.

STUFFLEBEAM, D. L. **Program Evaluation Models: Metaevaluation Checklist**. 1981. Disponível em: <http://www.wmich.edu/evalctr/checklist/eval_model_metaeval.pdf>. Acesso em: 6 março 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

TUCKER, P.; STRONG, J. **Linking teacher evaluation and student learning**. Virginia: ASCD, 2005.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

UFC/CEPE. **Resolução N° 14**, de 15 de junho de 1988. Fortaleza: UFC, 1988.

_____. **Resolução N° 18**, de 18 de agosto de 1990. Fortaleza: UFC, 1990.

_____. **Resolução N° 57**, de 12 de dezembro de 1994. Fortaleza: UFC, 1994.

UFC/CPA. **Projeto para a Auto-avaliação da Universidade Federal do Ceará**, 2005.

UFC/PROGRAD. **Relatório preliminar - A expansão da UFC em tempos de REUNI**, 2009.

VAILLANT, D. Avaliação de Professores em Vários Países da OCDE e da América Latina. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, p.459-477, set./dez. 2010.

VASCONCELOS, M. C. **A formação do professor de Ensino Superior**. São Paulo: Pioneira, 2000.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M.G.; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma P.A. e CASTANHO, Maria Eugenia L.M. **Pedagogia universitária: a aula em foco**, SP. Ed. Papirus, 2002.

VIANNA, H.M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. São Paulo: Liber Livro Editora Ltda., 2005.

WEAVER, C.H. Instructor Rating by College Students - **Journal of Educational Psychology**, 51(1), 21-25, 1960.

WORTHEN, B. R. *et al.* **Avaliação de Programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Caro (a) Colega,

Solicito sua colaboração em minha pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação/FACED/UFC, sobre avaliação diagnóstica como instrumento transformador da prática docente. Gostaria de contar com seu apoio respondendo as questões colocadas a seguir. Não há necessidade de identificação.

Desde já, agradeço sua participação.

1ª PARTE: DADOS DOS PARTICIPANTES

1-Gênero: () masculino () Feminino

2-Idade: () anos completos

3-Titulação máxima: () Doutor () Mestre () Especialista () Graduado

4-Tempo de magistério: () anos completos

5-Tempo de docência na UFC: () anos

6-Curso em que ensina: _____

2ª PARTE: QUESTIONÁRIO

1--Com que objetivo a avaliação docente é realizada na Unidade Acadêmica em que ensina?

2- Você considera os alunos preparados para avaliar os docentes?

3-Como e quando você é informado sobre os resultados da avaliação?

4- Dependendo dos resultados de sua avaliação você modifica sua atuação em sala de aula?

5- Você considera que o instrumento utilizado na avaliação docente abrange todos os critérios necessários para avaliar os professores?

6-Quais seriam suas sugestões para a melhoria do instrumento utilizado na avaliação docente?

7-O processo de avaliação docente é conduzido de forma ética levando em consideração o bem estar dos envolvidos bem como dos afetados pela avaliação?

8-Os resultados da avaliação docente permitem um repensar nas ações da gestão acadêmica?

APÊNCICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Caro (a) aluno (a),

Solicito sua colaboração em minha pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação/FACED/UFC, sobre avaliação diagnóstica como instrumento transformador da prática docente. Gostaria de contar com seu apoio respondendo as questões colocadas a seguir. Não há necessidade de identificação.

Desde já, agradeço sua participação.

1ª PARTE: DADOS DOS PARTICIPANTES:

1-Gênero: () masculino () Feminino

2-Idade: () anos completos

3-Curso: _____

4-Semestre letivo: _____

5-Nº de semestres em que participou da avaliação docente: _____

2ª PARTE: QUESTIONÁRIO

1-Com que objetivo a avaliação docente é realizada em seu curso?

2-Em que momento durante o semestre acontece a avaliação docente? E em que local?

3-Você já observou alguma mudança na atuação docente proveniente dos resultados da avaliação docente?

4-Quais mudanças você espera que ocorram no ensino propiciadas pela avaliação docente?

5-Você considera que o instrumento utilizado na avaliação docente abrange todos os critérios necessários para avaliar os professores?

6-Quais seriam suas sugestões para a melhoria do instrumento utilizado na avaliação docente?

7-Ao avaliar os professores, você considera que os sentimentos pessoais e preferências influenciam no momento da avaliação?

8-O processo de avaliação docente é conduzido de forma ética levando em consideração o bem estar dos envolvidos bem como dos afetados pela avaliação?