



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

ANA CLÉA GOMES DE SOUSA

**AVALIAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPECTATIVAS
ACADÊMICAS QUANTO AO USO DOS RESULTADOS PARA APRIMORAR O
ENSINO**

**FORTALEZA
2013**

ANA CLÉA GOMES DE SOUSA

**AVALIAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPECTATIVAS
ACADÊMICAS QUANTO AO USO DOS RESULTADOS PARA APRIMORAR O
ENSINO**

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

Orientador: Professor Dr. Wagner Bandeira Andriola.

**FORTALEZA
2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca do Curso de Física

S696a Sousa. Ana Cléa Gomes de.

Avaliação docente na educação superior: expectativas acadêmicas quanto ao uso dos resultados para aprimorar o ensino. / Ana Cléa Gomes de Sousa. – Fortaleza: [s.n], 2013.

144 f.: Il. color, enc.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Orientação: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola

1. Avaliação de professores. 2. Educação Superior. 3. Resultados. 4. Expectativas. I. Andriola, Wagner Bandeira. II. Universidade Federal do Ceará – Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC). III. Título.

CDD 371.144

ANA CLÉA GOMES DE SOUSA

**AVALIAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPECTATIVAS
ACADÊMICAS QUANTO AO USO DOS RESULTADOS PARA APRIMORAR O
ENSINO**

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

Orientador: Professor Dr. Wagner Bandeira Andriola.

Aprovada em 18/11/2013

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Wagner Bandeira Andriola
(Orientador)

Professor Doutor Antonio Clecio Fontelles Tomaz
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Professor Doutor Alberto Sampaio Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico esse trabalho
ao meu esposo Ranniere;
aos meus pais Antonia e Idelfonso;
ao meu filho Gustavo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

A Ranniere, pela decisão de apoiar os meus passos em todas as dimensões da vida.

Ao meu filho Gustavo, meu motivo para seguir.

À minha mãe, Antonia, pelo amor incondicional e orações constantes em meu favor.

Ao meu pai, Idelfonso, por ter me ensinado o valor da honestidade e do trabalho.

Ao Prof. Wagner Bandeira Andriola, meu orientador, pelo apoio e credibilidade depositada na condução da pesquisa, pelos esclarecimentos e ponderações imprescindíveis.

À UFC, instituição que tão bem me acolheu na retomada da vida acadêmica.

Ao IFCE, pela oportunidade de investigação e crescimento profissional.

Às pedagogas do IFCE Lindalva, Núbia, Elenilce e Severina, pelas valiosas contribuições na fase de levantamento de dados.

Aos professores e alunos do campus de Sobral, pela disponibilidade e compromisso revelados ao participar da pesquisa.

Às amigas Lidia, Ana Claudia, Lucivânia, Amélia, Elizabeth, Priscila e Cleide pelo apoio em todas as etapas dessa jornada.

Aos professores e colegas do mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, pelos momentos de partilha e aprendizagem.

A Eliano Pessoa e Wilton Fraga, diretores do IFCE, campus de Sobral, pelo apoio e credibilidade depositada ao longo da pesquisa.

À Fernanda Alves Araújo, pelo cuidado e atenção com que trata todas as questões relacionadas ao percurso acadêmico dos alunos do POLEDUC.

*“Pelo sonho é que vamos,
comovidos e mudos.*

*Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo sonho é que vamos.*

*Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
com a mesma alegria,
ao que desconhecemos
e ao que é do dia a dia.*

*Chegamos? Não chegamos?
- Partimos. Vamos. Somos.”*

Sebastião da Gama

RESUMO

Este trabalho discorre sobre a avaliação docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *campus* de Sobral, cuja relevância ancorou-se na relação entre o fim a que se destinam a avaliação de desempenho instituída e o uso dos resultados, considerando sua importância para a retroalimentação da prática docente. Assim, o estudo teve como objetivo geral analisar as expectativas dos envolvidos no processo de avaliação de desempenho docente do IFCE, *campus* de Sobral, com relação ao uso dos resultados avaliativos para o aprimoramento do ensino. Especificamente, buscou-se: conhecer as formas de divulgação dos resultados da avaliação de desempenho docente às audiências envolvidas, averiguando como é percebida a relação entre a finalidade do processo avaliativo e os resultados obtidos na perspectiva dos professores, alunos e gestores; descrever, a partir da percepção dos docentes, alunos e gestores, o instrumento utilizado para avaliar o desempenho dos professores, destacando até que ponto essa ferramenta reflete o contexto em que se realiza o trabalho docente; investigar a influência do *feedback* individualizado concedido aos professores para a melhoria da prática docente; caracterizar o vínculo entre as decisões institucionais e o processo de avaliação de desempenho docente; identificar, nas expectativas dos alunos, professores e gestores envolvidos no processo de avaliação de desempenho docente, as relações possíveis de serem estabelecidas entre essa avaliação e aquilo que eles consideram um bom ensino. No que concerne aos procedimentos metodológicos, além do caráter descritivo, foi adotada a abordagem qualitativa, buscando-se a integração dos dois enfoques por meio da triangulação entre métodos, onde se utilizou da combinação da entrevista semiestruturada com o questionário para a coleta dos dados. A população analisada foi composta por 1.093 sujeitos docentes e discentes. Com os docentes, realizou-se um censo. Já com os discentes, estudou-se uma amostra probabilística estratificada, composta por 281 estudantes. Os achados da pesquisa evidenciaram, entre outros dados, que há fragilidades no protocolo avaliativo investigado, assim como no cerne das expectativas dos envolvidos encontra-se a urgência de elevar a eficiência das formas e usos dos resultados oriundos da avaliação de professores baseados na opinião de estudantes.

Palavras-Chave: Avaliação de professores. Educação Superior. Resultados. Expectativas.

ABSTRACT

This research discusses about teaching evaluation in Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *campus* of Sobral, whose relevance had anchored the relationship between the purpose it was intended for performance evaluation instituted and the using the results, considering the importance of them to the feedback of teaching practice. So, the overall goal of the study was to analyze the expectations of those involved in the process of teacher evaluation in IFCE, *campus* of Sobral, in relation to the using the evaluative results for improvement of teaching. The research had sought specifically: to know the forms to disclose the evaluation of teaching performance results to the involved listeners, verifying how is perceived by instructors, students and administrators the relation between the finality of evaluative procedure and the obtained results; to describe, from the instructors', students' and administrators' perception, the instrument used to evaluate the instructors' performance, detaching the extent to which that appliance reflects the context wherein the teacher work is realized; to investigate the influence of individualized feedback conceded to teachers to improve their practices; to characterize the bond between the institutional decisions and the teacher performance; to identify, in expectations of students, instructors and administrators involved in the performance of teacher evaluation procedure, the relations that can be established between that evaluation and what is considered a good teaching. In respect the methodological methods, beyond the descriptive character, a qualitative and quantitative approach was used, objectifying the integration of both approaches by means of triangulation between methods, using the combination of semi-structured interview with questionnaires to collect the data. The analyzed population was composed of 1.093 subjects(instructors and students). With the instructors a census was realized. In relation to students, the research has studied a sample stratified probalistic comprising 281 students. The findings of the research have evidenced, among other data, that there are fragilities in the investigated evaluative protocol, and in the core of involved subjects' expectations one finds the urgency to enhance the efficiency of ways and use of the results arising from evaluation of instructors based on students' opinion.

Keywords: Teacher evaluation. Higher education. Results. Expectations

LISTAS DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

FIGURAS

Figura 1 — Localização dos campi do IFCE	70
--	----

GRÁFICOS

Gráfico 1— Representação dos fatores do instrumento aplicado com os docentes segundo os respectivos autovalores	94
---	----

Gráfico 2 — Representação dos fatores do instrumento aplicado com os discentes segundo os respectivos autovalores	96
---	----

Gráfico 3 — Índices de asserções negativas na avaliação discente quanto à divulgação dos resultados e finalidade do processo avaliativo no IFCE, <i>campus</i> de Sobral, no período de 2009 a 2012.....	101
--	-----

Gráfico 4 — Índices de asserções negativas na avaliação docente quanto à divulgação dos resultados e finalidade do processo avaliativo no IFCE, <i>campus</i> de Sobral, no período de 2009 a 2012.....	102
---	-----

Gráfico 5 — Índices de asserções positivas na avaliação discente quanto à divulgação dos resultados e finalidade do processo avaliativo no IFCE, <i>campus</i> de Sobral, no período de 2009 a 2012.....	103
--	-----

Gráfico 6 — Índices de asserções positivas na avaliação docente quanto à divulgação dos resultados e finalidade do processo avaliativo no IFCE, <i>campus</i> de Sobral, no período de 2009 a 2012.....	103
---	-----

Gráfico 7 — Índices de asserções negativas na avaliação discente quanto ao instrumento utilizado para avaliar o desempenho dos professores no IFCE, <i>campus</i> de Sobral, no período de 2009 a 2012.....	105
---	-----

Gráfico 8 — Índices de asserções negativas na avaliação docente quanto ao instrumento utilizado para avaliar o desempenho dos professores no IFCE, <i>campus</i> de Sobral, no período de 2009 a 2012.....	106
--	-----

Gráfico 9 — Índices de asserções positivas na avaliação discente quanto ao instrumento utilizado para avaliar o desempenho dos professores no IFCE, <i>campus</i> de Sobral, no período de 2009 a 2012.....	107
---	-----

Gráfico 10 — Índices de asserções positivas na avaliação docente quanto ao instrumento utilizado para avaliar o desempenho dos professores no IFCE, <i>campus</i> de Sobral, no período de 2009 a 2012	108
--	-----

Gráfico 11 — Índices de asserções negativas na avaliação discente quanto à influência do <i>feedback</i> individualizado concedido aos professores para melhoria da prática docente no IFCE, <i>campus</i> de Sobral, no período de 2009 a 2012.....	109
--	-----

Gráfico 12 — Índices de asserções negativas na avaliação docente quanto à influência do <i>feedback</i> individualizado concedido aos professores para melhoria da prática docente no IFCE, <i>campus</i> de Sobral, no período de 2009 a 2012.....	110
Gráfico 13 — Índice de asserções positivas na avaliação discente quanto à influência do <i>feedback</i> individualizado concedido aos professores para melhoria da prática docente no IFCE, <i>campus</i> de Sobral, no período de 2009 a 2012.....	112
Gráfico 14 — Índice de asserções positivas na avaliação docente quanto à influência do <i>feedback</i> individualizado concedido aos professores para melhoria da prática docente no IFCE, <i>campus</i> de Sobral, no período de 2009 a 2012.....	113
Gráfico 15 — Índice de asserções negativas na avaliação discente e docente quanto ao vínculo entre o processo avaliativo e as decisões institucionais no IFCE, <i>campus</i> de Sobral, no período de 2009 a 2012	114
Gráfico 16 — Índice de asserções positivas na avaliação discente e docente quanto ao vínculo entre o processo avaliativo e as decisões institucionais no IFCE, <i>campus</i> de Sobral, no período de 2009 a 2012.....	116
Gráfico 17 — Comparativo das asserções positivas na avaliação discente e docente quanto às características de um bom ensino no IFCE, <i>campus</i> de Sobral, no período de 2009 a 2012.....	117

QUADROS

Quadro 1 — Síntese dos elementos extraídos da fala dos respondentes.....	86
Quadro 2 — Síntese dos elementos extraídos da fala dos respondentes.....	88
Quadro 3 — Síntese dos elementos extraídos da fala dos respondentes.....	89
Quadro 4 — Síntese dos elementos extraídos da fala dos respondentes.....	90
Quadro 5 — Síntese dos elementos extraídos da fala dos respondentes.....	91
Quadro 6 — Cargas fatorias das questões componentes do instrumento aplicado para analisar as expectativas dos professores com relação ao uso dos resultados da avaliação de desempenho docente, nos fatores extraídos, aplicado no IFCE, <i>campus</i> de Sobral.....	95
Quadro 7 — Cargas fatorias das questões componentes do instrumento aplicado para analisar as expectativas dos alunos com relação ao uso dos resultados da avaliação de desempenho docente, nos fatores extraídos, aplicado no IFCE, <i>campus</i> de Sobral.....	97
Quadro 8 — Ações de aprimoramento da prática avaliativa do IFCE, <i>campus</i> de Sobral referendadas nas expectativas dos envolvidos na ADD no período	

de 2009 a 2012.....	123
---------------------	-----

TABELAS

Tabela 1 - População da pesquisa.....	83
Tabela 2 - Estrutura da amostra discente.....	85

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2.	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	21
2.1	Precursos da avaliação educacional	21
2.1.1	<i>Avaliação na perspectiva de Ralph W. Tyler</i>	23
2.1.2	<i>Avaliação na perspectiva de Lee J. Cronbach</i>	25
2.1.3	<i>Avaliação na perspectiva de Scriven</i>	26
2.1.4	<i>Avaliação na perspectiva de Daniel L. Stufflebeam</i>	28
2.1.5	<i>Avaliação na perspectiva de Stake</i>	30
2.2	Paradigmas e desafios da avaliação educacional	33
2.3	Avaliação, gestão e processo decisório.....	36
3	AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	41
3.1	Contextos da avaliação da educação superior no Brasil.....	42
3.2	Avaliação institucional e sua correlação com a qualidade da educação.....	51
3.3	O SINAES e a institucionalização de uma nova cultura avaliativa.....	55
4	AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE.....	59
4.1	Funções e objetivos da avaliação de desempenho docente na IES.....	59
4.2	Uso dos resultados da avaliação de desempenho baseado na opinião de estudantes	64
5	AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NO CONTEXTO DO IFCE.....	68
5.1	Da Escola de Aprendizes e Artífices ao IFCE: breve histórico.....	68
5.2	Principais aspectos da cultura avaliativa de professores na atual institucionalidade: do CEFET ao IFCE	71
5.3	A cultura avaliativa no <i>campus</i> de Sobral: construções, desafios e aprendizagem	75
6	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	80
6.1	Tipo da pesquisa.....	80
6.2	Coleta de Dados.....	81

6.3	População e amostra	83
6.4	Desenvolvimento do Instrumental de coleta de dados.....	85
6.4.1	<i>Pré-teste do questionário</i>	92
6.4.2	<i>Validade interna do questionário</i>	94
6.4.3	<i>Fidedignidade do questionário</i>	98
6.5	Procedimentos de aplicação do questionário.....	98
6.6	Organização e análise dos dados.....	99
7.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	101
7.1	Divulgação dos resultados e finalidade do processo avaliativo (BTI).....	101
7.2	Instrumento de avaliação e o contexto do trabalho docente (BTII).....	105
7.3	Influência do <i>feedback</i> na prática docente (BTIII).....	108
7.4	Vínculo entre o processo avaliativo e as decisões institucionais (BTIV)....	114
7.5	Características de um bom ensino (BTV)	117
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICE 1	133
	APÊNDICE 2	134
	APÊNDICE 3	135
	APÊNDICE 4	140

1 INTRODUÇÃO

A avaliação é um tema de grande relevância para a educação superior, pois está circunscrita na esfera das políticas públicas de educação, efetivando-se como ferramenta estratégica da administração pública no que tange aos processos de fiscalização e promoção da qualidade da educação superior no País. Em consulta à literatura especializada, encontraram-se temas recorrentes sobre a temática supramencionada. Dentre eles destacam-se a questão da autonomia universitária, a vinculação expansão-avaliação-financiamento, a universalização do ensino superior, a avaliação institucional, a qualidade da educação e a avaliação de desempenho docente como suporte para melhoria educacional (AMARAL, 2009; BERTOLIN, 2009; SOBRINHO, 2011; RISTOFF, 2011; VAILLANT, 2008).

A história mostra que os antecedentes da avaliação institucional foram de caráter instrumental associados à ideia de controle do Estado. As principais mudanças ocorridas na educação superior na segunda metade do século XX foram atreladas ao regime político vigente e ao modelo econômico circunscrito sob a ótica do capitalismo monopolista dependente, vinculando a educação ao mercado de trabalho (FÁVERO, 2009, p.66).

Para Sobrinho (2011), o fato de os conhecimentos terem passado a ter valor de força produtiva significou mais desafios que soluções para as universidades, que tiveram de ampliar e acelerar as pesquisas em áreas estratégicas para formar recursos humanos capazes de operacionalizar os conhecimentos técnicos. O referido autor assevera que sem autonomia a universidade não poderá realizar-se com qualidade, pois, sem uma crítica para produzir conhecimentos e práticas, a universidade estaria fadada a oferecer apenas respostas fragmentas e imediatistas.

Na prática das políticas de avaliação implementadas no Brasil, esteve evidente a existência de um confronto entre duas abordagens metodológicas: a quantitativa e a qualitativa. A primeira salienta a mensuração de desempenho e resultados, a hierarquização das Instituições de Ensino Superior (IES), e orienta-se principalmente para a supervisão do funcionamento institucional. A segunda busca compreender e atribuir significados aos processos e atividades acadêmicas, além de identificar formas para superar fragilidades e desenvolver potencialidades

(BERTOLIN, 2009). Na proposta do atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei 10.861 de 2004, objetivou-se articular aspectos da regulação e da avaliação educativa, esta última numa perspectiva mais formativa e voltada para a atribuição de juízos de valor e mérito, tendo em vista o incremento da qualidade e as capacidades de emancipação.

Nesse contexto, Sobrinho (2011), corrobora quando diz que as universidades precisam estar preparadas para renovar e desenvolver os espíritos e as vontades de todos os participantes da comunidade universitária, de forma especial o docente, no seu papel precípua de facilitar a circulação de ideias, projetos, experiências e programas. Essa perspectiva trata do papel central do docente nos processos educativos, acrescentando-se, sobretudo, os aspectos social e permanente da educação. “A questão pedagógica é a dimensão mais universal e permanente da universidade, por meio da qual esta instituição se distingue das outras.” (SOBRINHO, 2011, p.32).

Desse modo, depreende-se que ações voltadas para avaliação de desempenho docente deverão, sobretudo, fornecer importantes subsídios para a retroalimentação da práxis educativa, dado o sentido pedagógico de todas as atividades desenvolvidas pelos professores nas Instituições de Ensino Superior (IES). Estudos abordam as dificuldades e potencialidades que envolvem a temática supramencionada (VAILLANT, 2008; FLORES, 2009; SANTO E SANTOS, 2010; ANDRIOLA, 2011; ANDRIOLA; ANDRIOLA; LIMA E SILVA 2012; FERNANDES E FLORES, 2012; CISNEROS-COHERNOUR E STAKE, 2012). Ademais, tem sido destacado o papel da gestão estratégica do conhecimento nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que, segundo Cavalcante, Cavalcante e Andriola (2010), apresenta limitações, quais sejam: a de informações estratégicas não tratadas e não disseminadas aos tomadores de decisão da universidade, competências individuais e coletivas não exploradas, insuficiente colaboração intraorganizacional e dificuldade de promover o aprendizado coletivo, constituindo-se, portanto, em uma barreira à capacidade de criação e inovação.

Considerando que há estreita relação entre a qualidade do ensino e as ações pedagógicas adotadas pelos docentes das IES no decorrer do processo de ensino e aprendizagem e ainda, concebendo os alunos como importante fonte de

informação sobre a consecução do trabalho docente, faz-se necessário empreender estudos acerca da avaliação de desempenho docente realizada pelos discentes no Instituto Federal do Ceará - *campus* Sobral. Vislumbra-se, ainda, a possibilidade de contribuir para o processo sistemático de avaliação interna com vista ao aprimoramento da gestão estratégica e do processo decisório no que tange à dimensão ensino da referida instituição. A motivação pelo tema surgiu a partir de inquietações pessoais como sujeito participante da condução do processo de avaliação de desempenho docente, cuja primeira experiência ocorreu em 2009, ano em que o *campus* iniciou suas atividades por ocasião da primeira fase do processo de expansão da rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O SINAES estabelece dez dimensões institucionais norteadoras para a autoavaliação nas IES, sendo que a dimensão de número dois (política institucional voltada para o ensino, à pós-graduação, à pesquisa e à extensão) analisa, dentre outros aspectos, as práticas pedagógicas institucionais que estimulam a melhoria do ensino, a formação docente, o apoio ao estudante, a interdisciplinaridade e as inovações didático-pedagógicas. Portanto, a partir da compreensão do SINAES como forma de assegurar a melhoria da qualidade da educação superior, o tema é relevante do ponto de vista pedagógico, institucional e estratégico, pois buscará estabelecer relação entre o fim a que se destina o processo de avaliação da avaliação de desempenho docente instituído e o uso dos resultados, considerando a importância deste para o aprimoramento da prática docente. A problemática define-se na seguinte questão: **Que expectativas possuem os envolvidos no processo de avaliação de desempenho docente no Instituto Federal do Ceará, *campus* de Sobral, com relação ao uso dos resultados avaliativos para o aprimoramento do ensino?**

Por conseguinte, foram definidas questões complementares que subsidiaram a investigação: 1) Quais as formas de divulgação dos resultados da avaliação de desempenho docente às audiências envolvidas? Há relação entre a finalidade do processo avaliativo do desempenho docente realizado semestralmente com os resultados obtidos? 2) Qual a percepção dos docentes, alunos e gestores com relação ao instrumento utilizado para avaliar o desempenho dos professores? Até que ponto essa ferramenta reflete o contexto em que se realiza o trabalho docente? 3) De que modo o *feedback* individualizado concedido aos professores

influencia na melhoria da prática docente? Como se estabelece o vínculo entre as decisões institucionais e o processo de avaliação de desempenho docente? 4) Que relações, nas expectativas dos alunos, professores e gestores envolvidos no processo de avaliação de desempenho docente, são possíveis de ser estabelecidas entre essa avaliação e aquilo que eles consideram um bom ensino?

Assim sendo, esta pesquisa, tem como objetivo geral **analisar as expectativas dos envolvidos no processo de avaliação de desempenho docente no Instituto Federal do Ceará, campus de Sobral, com relação ao uso dos resultados avaliativos para o aprimoramento do ensino**, tendo como sujeitos da investigação os alunos, os professores e os gestores. Em consonância com as questões complementares acima citadas, tratou-se de delinear os seguintes objetivos específicos:

a) **conhecer** as formas de divulgação dos resultados da avaliação de desempenho docente às audiências envolvidas, averiguando como é percebida a relação entre a finalidade do processo avaliativo com os resultados obtidos na perspectiva dos professores, alunos e gestores;

b) **descrever**, a partir da percepção dos docentes, alunos e gestores, o instrumento utilizado para avaliar o desempenho dos professores, destacando até que ponto essa ferramenta reflete o contexto em que se realiza o trabalho docente;

c) **investigar** a influência do *feedback* individualizado concedido aos professores para a melhoria da prática docente;

d) **caracterizar** o vínculo entre as decisões institucionais e o processo de avaliação de desempenho docente;

e) **identificar**, nas expectativas dos alunos, professores e gestores envolvidos no processo de avaliação de desempenho docente, as relações possíveis de serem estabelecidas entre essa avaliação e aquilo que eles consideram um bom ensino.

Para responder a questão norteadora da pesquisa e chegar aos objetivos específicos, estruturou-se este trabalho da seguinte forma:

- O capítulo 2 apresenta os **principais aspectos da avaliação educacional** a partir de algumas ideias precursoras circunscritas nos modelos de

avaliação educacional desenvolvidos no século XX, como aporte para as discussões que foram desencadeadas ao longo do estudo. Discute os paradigmas da avaliação e os atuais desafios a ela impostos, assim como apresenta a vinculação da avaliação à gestão e ao processo decisório como núcleo de um sistema que justifica a meta-avaliação.

- O capítulo 3 aborda a **avaliação na educação superior**, tomando como pano de fundo os antecedentes do SINAES. Expõe o contexto da avaliação institucional no Brasil e sua relação com a concepção de qualidade nas IES, destacando os macroprocedimentos do SINAES e suas implicações para a institucionalização de uma nova cultura avaliativa.

- O capítulo 4 discute os **propósitos da avaliação de desempenho docente** e o uso dos seus resultados nas IES, partindo do pressuposto de que o desempenho dos professores torna-se a base intencional para as avaliações do ensino realizadas pelos alunos.

- O capítulo 5 trata do contexto no qual se insere a **avaliação de professores do IFCE**, através de um levantamento dos principais aspectos da experiência da então Escola Técnica Federal do Ceará, base na qual se ancora a atual experiência da instituição analisada. Traz um relato de experiência por meio do qual foram evidenciados as construções e desafios da avaliação docente até então vivenciados pelo IFCE, *campus* de Sobral.

- O capítulo 6 relata todo o **percurso metodológico** adotado como critério fundamental pela busca de respostas válidas acerca do problema da pesquisa. Assim, quanto à abordagem do problema, associou-se a pesquisa qualitativa à quantitativa em um único plano de estudo, sendo que os métodos qualitativos precederam os quantitativos, uma vez que a integração das duas abordagens efetivou-se por meio das seguintes etapas: (i) uma entrevista semiestruturada, (ii) estudo de questionário como etapa intermediária e (iii) aprofundamento e avaliação de resultados obtidos. Trata-se de um estudo de caso. A população da pesquisa é finita, composta por 1.093 sujeitos entre professores, alunos e gestores. A unidade analisada pertence à rede federal de educação profissional e tecnológica e oferta ensino de nível médio à pós-graduação.

- O Capítulo 7 apresenta **análise e discussão dos resultados** por meio de cinco blocos temáticos, quais sejam: BTI (Divulgação dos resultados e finalidade do processo avaliativo); BTII (Instrumento de avaliação e o contexto do trabalho docente); BTIII (Influência do *feedback* na prática docente); BTIV (Vínculo entre o processo avaliativo e as decisões institucionais); BTV (Características do bom ensino).

- O capítulo 8 — **Considerações finais** — traz algumas reflexões baseadas nos dados coletados, estabelecendo relação com os autores consultados, procurando situar e/ou destacar nesta relação as expectativas dos envolvidos na avaliação de desempenho docente do IFCE, *campus* de Sobral, quanto ao uso dos resultados dos ciclos avaliativos até então vivenciados.

Assim, buscou-se identificar os limites e as possibilidades na efetivação da experiência de avaliação de desempenho docente vivenciada no IFCE, *campus* de Sobral. A discussão abordou a razão de ser da docência, no contexto da avaliação do desempenho no ensino superior, levando em consideração o uso que se faz dos resultados como fator determinante da cultura avaliativa estabelecida e sua interlocução com as expectativas dos envolvidos no processo, uma vez que “[...] o uso que se faz dos resultados da avaliação dos professores determina o que se avalia e o modo como se avalia” (FERNANDES; FLORES, 2012, p. 83). Ademais, ressaltou-se a concepção de avaliação como processo contínuo de aperfeiçoamento institucional, como instrumento gerador de conhecimento e, por conseguinte, como suporte às decisões institucionais.

2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Neste capítulo pretende-se apresentar os principais aspectos da avaliação educacional a partir de algumas ideias precursoras circunscritas nos modelos de avaliação educacional desenvolvidos no século XX, como aporte às discussões que serão desencadeadas ao longo da pesquisa. Discute-se a avaliação dos fenômenos educativos a partir das contribuições de Tyler (1942), Cronbach (1963), Scriven (1967), Stufflebeam (1971) e Stake (1967), todos reconhecidos por suas contribuições históricas, cujas ideias ainda são debatidas na sociedade contemporânea. Inicialmente, aborda-se o pensamento de cada um dos teóricos supramencionados; em seguida, discutem-se os paradigmas da avaliação educacional e os atuais desafios a ela impostos. Por fim, apresenta-se a vinculação da avaliação à gestão e ao processo decisório como núcleo do processo de regulamentação de um sistema que justifica a razão de ser da meta-avaliação.

2.1 Precursores da avaliação educacional

De acordo com Guba e Lincoln (1989, *apud* FIRME, 1994, p.7), nos últimos cem anos as práticas avaliativas contaram com pelo menos quatro gerações circunscritas numa evolução essencialmente conceitual. A primeira geração, associada à mensuração, não distinguia avaliação e medida. A segunda, cujo representante foi Ralph W. Tyler (1942), buscou o melhor entendimento do objeto avaliação, cuja necessidade de realizar substancial revisão do currículo esbarrava nas avaliações que só ofereciam informações sobre o aluno. Chamou-se essa geração, portanto, de descritiva, na qual o papel do avaliador centrou-se no ato de descrever padrões e critérios. Já a terceira geração, representada por Cronbach (1967), Scriven (1967), Campbell (1969), Rossi e Williams (1972), definiu-se pela concepção de que a avaliação não poderia prescindir de julgamento. Ao avaliador reservou-se o papel de juiz, incorporando o que havia de fundamental nas gerações anteriores: a mensuração e a descrição. A quarta geração, Stake (1967), Stufflebeam (1971), Parlett e Hamilton (1972), Eisner (1979), traz em seu bojo a negociação como característica principal, em que o consenso é buscado entre pessoas de valores diferentes respeitando os dissensos identificados.

Vianna (2000) afirma que a avaliação tem sua origem com o próprio homem, concebendo-a a partir das proposições de Stake (1967), quando este afirma que o homem observa e julga e, por conseguinte, avalia. A avaliação é um constante vir-a-ser, passando por vários processos de transformação, acarretando novas construções, tornando-se uma atividade complexa, fundamentada nos pensamentos descritivo, analítico e crítico.

A avaliação não pode ser concebida como algo acabado e autossuficiente, pois representa múltiplas possibilidades de se explicar determinados fenômenos, além de fornecer determinados subsídios para julgamentos valorativos. A avaliação educacional é reflexão e autorreflexão sobre origens e condicionamentos sociais de um problema que precisa ser esclarecido e solucionado a partir da identificação de suas raízes aprofundadas no humano social (VIANNA, 2000). Nessa perspectiva, conhecer o contexto de determinados fenômenos evitaria o fracasso causado pelo estado de ignorância no que tange à avaliação educacional, pois não se analisa um ser em abstrato, mas, sim, em suas diversas circunstâncias humanas.

Alguns fatores acarretaram mudança no interesse da avaliação ao longo dos anos. Dentre eles destacam-se a tomada de consciência de educadores diante das dificuldades no seu campo de atuação, as altas taxas de reprovação dos alunos e a necessidade de definir e avaliar a prioridade de alguns problemas do mundo moderno (VIANNA, 2000, p.22). Além disso, o caminho trilhado pela avaliação educacional tem sido complexo e difuso, com múltiplas implicações, pois a educação não se limita a transmitir conhecimento elaborado e sistematizado ao longo do tempo, mas, sobretudo, deverá abarcar a necessidade do indivíduo de corresponder aos desafios do aprofundamento tecnológico do mundo contemporâneo, uma vez que os conhecimentos humanístico e tecnológico precisaram ser incorporados por valores e tradições definidos e ressignificados ao longo do tempo.

Nesse sentido, os pensamentos de Tyler, Cronbach, Scriven e Stufflebeam acerca da avaliação, aqui abordados com base nos estudos de Heraldo Marelim Vianna (1998; 2000;), contribuirão para o entendimento dos posicionamentos da avaliação, circunscritos nas experiências desses pensadores e suas implicações no pensamento contemporâneo.

2.1.1 Avaliação na perspectiva de Ralph W. Tyler

A preocupação nas primeiras décadas do século XX, tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, em associar o processo socioeconômico a valores e conhecimentos transmitidos por intermédio da educação, exigiram um sistema de controle de todas as atividades educacionais, fato que possibilitou o desenvolvimento da pesquisa e da avaliação educacional (VIANNA, 2000, p.48). Nessa fase, segundo o autor, avaliação e medidas educacionais confundiram-se até o surgimento do trabalho de Ralph W. Tyler, na década de 1940, cujo cerne foi a associação entre avaliação e a verificação dos objetivos de programas educacionais.

O estudo experimental de Tyler, com base na análise dos resultados dos programas educacionais elaborados de acordo e com a necessidade dos alunos, [...] vai mostrar uma nova concepção de avaliação educacional, que consiste em comparar os objetivos pretendidos ao que foram realmente alcançados. [...] Tyler nos 25 anos seguintes terá grande atuação, não apenas em áreas relacionadas a testes, medidas e avaliação, mas influenciará toda a educação norte-americana, com amplos reflexos em outras regiões, inclusive no Brasil, ainda que hoje existam algumas reações ao seu pensamento (VIANNA, 2000, p.50).

De acordo com Vianna (2000), Tyler parte do princípio de que educar consiste em gerar e mudar padrões de comportamento concomitantemente, estando, desse modo, imbricada nesse processo a questão do currículo, que deveria ser construído com base em especificações de habilidades desejáveis. Destaca-se a ideia de congruência presente no pensamento de Tyler, que vincula o currículo às aspirações da sociedade, concretizadas pela atuação da comunidade escolar no desenvolvimento de vários programas (VIANNA, 2000).

Kliebard (2011), ao analisar os princípios postulados por Tyler para a construção de currículos, destaca que os objetivos devem ser provenientes de três fontes: estudos sobre o aluno, estudos sobre a sociedade e sugestões oferecidas pelos especialistas no conteúdo, sendo que tais fontes deverão passar por crivos psicológicos e filosóficos. Os estudos sobre o aluno e sobre a sociedade dependem tanto do crivo filosófico para serem mantidos como fontes que há que se considerar o que realmente é o crivo filosófico, pois é este que determina a natureza e a

amplitude dos objetivos (KLIEBARD, 2011, p.32). Para o autor, afirmar que os objetivos educacionais são provenientes da filosofia do indivíduo é dizer apenas que o indivíduo deve escolher objetivos educacionais de certo modo relacionados com a hierarquia de valores que adota, fato que diz pouco em se tratando do processo de selecionar objetivos, a ponto de ser um risco, podendo provocar uma falta de sentido.

Por sua moderação e sua sabedoria tanto quanto por sua influência, Ralph Tyler merece ser entronizado na galeria dos nomes famosos no campo do currículo. Mas a área do currículo, por sua vez, deve reconhecer ou atribuir aos princípios de Tyler o valor que realmente possuem: a versão de Ralph Tyler de como um currículo deve ser elaborado não é o modelo universal para elaboração de currículos (KLIEBARD, 2011, p.33).

Não obstante, Hoffmann (1997) destaca que o enfoque comportamentalista do pensamento de Tyler resume o processo avaliativo à verificação das mudanças ocorridas, previamente delineadas em objetivos definidos pelo professor. Para a autora, mesmo com as críticas de muitos teóricos ao pensamento de Tyler, as práticas dos modelos contemporâneos não foram suficientes para a derrubada dessa concepção sedimentada na ação das escolas e universidades em documentos de órgãos oficiais da educação, assim como em publicações da área de avaliação.

Vianna (2000) assevera que o modelo de avaliação de Tyler (1942) é aparentemente simples e mudou o enfoque da avaliação que se concentrava inicialmente nas habilidades dos indivíduos, passando a preocupar-se com o julgamento do currículo. Para Tyler, a medida do rendimento escolar seria apenas um momento do complexo processo de avaliação. A preocupação deste autor com os objetivos vinculou-se à sua própria concepção de objetivo, que seria uma transformação desejável nos padrões comportamentais dos alunos (VIANNA, 2000, p.53).

De acordo com Madaus (1993 *apud* VIANNA, 2000, p.54), apesar das reações e críticas à teoria da congruência de Tyler (objetivos / resultados/programas curriculares), este contou com outros educadores, como foi o caso de Benjamin S.

Bloom¹, no que tange à hierarquização dos objetivos instrucionais, e que nessa mesma época corroborou com seu trabalho, possibilitando a consolidação dos testes padronizados que passaram a ter maior disseminação.

A teoria de Tyler aprofundou-se em toda a vida educacional norte-americana, ao projetar nos anos de 1960 uma avaliação periódica da situação do ensino nos Estados Unidos — o *Nacional Assessment of Educational Progress* (NAEP) — com desdobramentos na década de 1990, consubstanciado por meio do *International Assessment of Educational Progress* (IAEP), que contou com a participação parcial do Brasil, com amostras de escolas de São Paulo e Fortaleza, segundo Vianna (2000).

2.1.2 Avaliação na perspectiva de Lee J. Cronbach

Para Cronbach (1982 *apud* VIANNA, 2000), a avaliação objetiva acelerar o processo de aprendizagem das instituições educacionais por intermédio de informações que, de outra forma, não seriam consideradas ou poderiam ser interpretadas equivocadamente. O estudo deste teórico discutiu quatro relevantes aspectos: a relação da avaliação com o processo de tomada de decisão, os papéis da avaliação educacional, o desempenho do estudante como critério para avaliação de cursos e técnicas de medidas para avaliadores educacionais.

O enfoque dado à relação entre informação e tomada de decisão, segundo Ristoff (2003), representa o estabelecimento de uma função instrumental importante para o processo de avaliação, qual seja a de coletar informações úteis que possam municiar os administradores para tomada de decisões. “Na implícita utilidade das informações a serem coletadas para fins gerenciais e de tomada de decisões, desmorona a resistência de Cronbach à expressão de juízos” (RISTOFF, 2003, p. 24).

¹ Relacionava a aquisição de conhecimento com a mudança de comportamento observável ao objetivo previamente proposto, cujas mudanças poderiam ser medidas em termos de atos e pensamentos. A Taxonomia de Bloom, apresentada em 1956, era composta por seis categorias do domínio cognitivo: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Em 2001, um grupo de especialistas liderados por David Krathwohl incorporou à proposta original novos conhecimentos, cuja categorização atual é composta por verbos de ação: lembrar, entender, aplicar, analisar, sintetizar e criar (FERRAZ; BELHOT, 2010).

A avaliação, portanto, segundo Cronbach (1963), deve ser entendida como uma atividade diversificada, que exige a tomada de vários tipos de decisões e o uso de um grande número de informações. A Avaliação, com vistas ao aprimoramento de currículos, não deve ser confundida, como muitos o fazem, com a construção de instrumentos de medida e a obtenção de escores fidedignos, processos que, eventualmente podem entrar no contexto da avaliação, mas que não são indispensáveis para que ela possa atingir seus objetivos (VIANNA, 2000, p.68).

Depreende-se que as proposições de Cronbach vinculam a avaliação à natureza da decisão que se pretende tomar. Suas ideias defendiam a tomada de decisão nos múltiplos enfoques educacionais, ou seja, se a intenção fosse o aperfeiçoamento do currículo, caberia verificar se os métodos de ensino e o material instrucional eram realmente eficientes. Caso o foco fosse o aluno, identificar-se-iam suas necessidades para planejamento da instrução, além da possibilidade do julgamento do seu mérito como estudante para fins de seleção e agrupamento. Ou, ainda, se o interesse fosse administrativo, caberia julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores.

Vianna (2000) destaca a discussão acerca das informações qualitativas e quantitativas presentes nos estudos de Cronbach (1963), ao mencionar os procedimentos de medida, uma vez que estes devem variar em função do tipo de decisão a ser tomada. Assim, os instrumentos usados devem ser adequados ao que se pretenda avaliar. Portanto, para Cronbach “a avaliação tem uma motivação política [...] onde o planejamento de uma avaliação deve ter flexibilidade suficiente para atender à diversidade dos interesses das suas várias audiências, com as expectativas das mais diversas possíveis.” (VIANNA, 2000, p.75).

2.1.3 Avaliação na perspectiva de Michael Scriven

De acordo com Vianna (2000), Michael Scriven focalizou a distinção entre os papéis e objetivos da avaliação na publicação de seu ensaio intitulado *Methodology of Evaluation* (1967). Não houve uma preocupação em criar modelos, pois suas ideias fundamentaram a compreensão de uma lógica para a avaliação educacional.

Scriven apresentou os conceitos de avaliação formativa e somativa, os quais foram incorporados definitivamente ao universo da avaliação (VIANNA, 2000,

p.86). O papel formativo da avaliação deveria ocorrer ao longo do desenvolvimento de um programa, projeto ou produto educacional, fornecendo informações úteis aos responsáveis para o aprimoramento do que está em fase de implantação. Já o papel somativo deveria ocorrer no final de um programa de avaliação, pois possibilitaria ao seu futuro usuário elementos para julgar o seu valor e mérito, esclarece Vianna (2000).

Nesse contexto, pode-se afirmar que a dimensão formativa representa oportunidade de oferecer constantemente informações, ou seja, uma retroalimentação de ações em implementação a fim de realizar modificações necessárias ao desenvolvimento de um programa. Por outro lado, a opção apenas por uma avaliação somativa representaria tão somente a possibilidade de constatar o êxito ou o fracasso do objeto em implementação.

Worthen e Sanders (1987 *apud* VIANNA, 2000) corroboram ao afirmar que as dimensões formativa e somativa podem ser combinadas com as dimensões interna e externa da avaliação, dando origem a quatro aplicações subsumidas (formativa interna e externa; somativa interna e externa) pelas duas dimensões originais. Portanto, à medida que se pretende melhorar o desenvolvimento de um sistema educacional, será necessário respaldar-se nos papéis formativo e somativo da avaliação.

Para Firme (1994), o pensamento de Scriven (1967) representou um alerta para a necessidade do juízo de valor, caracterizado pela autora como terceira geração da avaliação, cuja tônica seria o julgamento, ficando a cargo do avaliador não apenas medir e descrever, mas, sobretudo, julgar todos os aspectos do objeto, inclusive os seus próprios objetivos.

Alguns anos mais tarde, em 1991, Michael Scriven escreve que “avaliação é o processo através do qual se determina o mérito, o valor de mercado e o valor das coisas”. Scriven usa as palavras ‘merit’, ‘worth’ e ‘value’, onde ‘value’ está associado à percepção da importância do objeto avaliado em contextos específicos [...]. Para ele o processo avaliativo determina valor ao invés de estudá-lo [...]. Scriven deixa explícita uma visão de avaliação cuja valoração ocorre não a partir do que é encontrado, mas a partir do que se constrói sobre o que é encontrado, com a participação de uma carga valorativa já a priori incorporada às estruturas conceituais do avaliador como se o processo avaliativo fosse um container que moldasse o conteúdo (RISTOFF 2003, p.26).

Destaca-se, portanto, o papel do avaliador nas ideias trazidas na obra de Michael Scriven, pois ele trouxe à discussão a impossibilidade de um único avaliador dominar todos os campos do conhecimento envolvidos em determinado objeto, assim como advogou acerca de um avaliador sem viés e imparcial, posição tida como inócua por Vianna (2000), dadas as relações interpessoais e interinstitucionais que podem comprometer a suposta imparcialidade dos avaliadores. Ao contrário de Cronbach (1963), Scriven defendeu e justificou a necessidade da realização de avaliações comparativas, que trariam um maior aporte de informações permitindo uma tomada de decisão e o estabelecimento de juízos de valor de uma forma mais segura, assim como sustentou a ideia de uma meta-avaliação, o que mais tarde foi concretizado sob a orientação de Stufflebeam (VIANNA, 2000, p.92).

2.1.4 Avaliação na perspectiva de Daniel L. Stufflebeam

De acordo com Vianna (2000), a metodologia apresentada por Stufflebeam partiu do princípio de que o mais importante em um programa de avaliação seria aprimorar a educação. O modelo de Stufflebeam (1971) ficou conhecido pelo anagrama CIPP – Contexto, Insumo, Processo e Produto – cujo caráter é analítico e racional, abrangendo diversos momentos, dentre os quais planejamento, estruturação, implementação e reciclagem das decisões, havendo, para cada um desses momentos, uma forma específica de avaliação. “As situações de decisão são uma consequência direta da própria definição de avaliação, portanto, a abrangência de uma avaliação e o seu rigor são em grande parte determinados pela importância da decisão a ser tomada” (VIANNA, 2000, p.104).

Rose e Nyre (1977 *apud* VIANNA, 2000, p.103) mostraram que o modelo CIPP desenvolvido por Stufflebeam procurou responder as seguintes questões básicas: quais os objetivos que devem ser concretizados? Quais os procedimentos a adotar para realizar os objetivos? Os procedimentos funcionam? Os objetivos estão sendo alcançados? Assim sendo, pode-se afirmar que tal modelo gira em torno do ato de decidir, procurando estabelecer quatro tipos de tomada de decisão, além dos quatro tipos de avaliação (contexto, insumo, processo e produto), pois as situações de decisão têm uma correspondência direta com a definição de avaliação, além da

sua abrangência e rigor, por estarem vinculadas à importância da decisão a ser tomada, conforme Vianna (2000).

De acordo com Stufflebeam *et al* (1971 *apud* VIANNA, 2000), a **avaliação do contexto** servirá para justificar um determinado programa, pois a factibilidade de muitos objetivos implica levantar custos e recursos disponíveis. A **avaliação de insumos** resulta na especificação de materiais, procedimentos, cronograma de realização, condições de pessoal e orçamento. A **avaliação de processo** consiste em realimentar continuamente os responsáveis pelo programa, detectando deficiências de planejamento, possibilitando monitoramento, identificação e correção de possíveis problemas. Já a **avaliação do produto** mede e interpreta os resultados obtidos em momentos pré-definidos do programa, assim como em seu término. Trata-se, pois, da última etapa da avaliação que, por sua vez, foca, essencialmente, na reciclagem das decisões.

Firme (1994), em seu ensaio sobre as tendências e tendenciosidades na avaliação, corrobora com a discussão ao mencionar um cuidadoso exame realizado por Stufflebeam e Shinkield em 1985, tendo como resultado a definição de três categorias para as práticas avaliativas da época, quais sejam: as pseudo-avaliações, que representaram uma distorção de valores utilizados em situações políticas de propaganda; as quase-avaliações, que enfatizaram grupos de controle experimentais com caráter estritamente científico, deixando de contemplar a pluralidade das realidades, na qual Tyler (1942) é citado como um exemplo; e, por fim, as verdadeiras avaliações, que correspondem àquelas que ocupam-se da formulação de juízo de valor, seja ele de mérito ou de relevância. Cronbach (1963) representa tal categoria.

A contribuição de Stufflebeam foi extremamente significativa, tanto para as múltiplas abordagens avaliativas produzidas ao longo do século XX, através do modelo CIPP, como também para a discussão das abordagens alternativas em avaliação educacional, diferenciando avaliação para tomada de decisão (proativa e formativa) daquela voltada à responsabilidade educacional (retroativa e somativa). Ao mencionar em seus estudos padrões em avaliação, Stufflebeam define as bases da avaliação e da meta-avaliação, pois são os atributos **utilidade** (satisfação das necessidades), **praticabilidade** (prudência e economia), **propriedade** (normas

legais e éticas) e **precisão** (mérito e valor) que, reunidos, tornariam possível conduzir adequadamente uma avaliação de qualidade, conforme Vianna (2000).

Portanto, a avaliação para tomada de decisão, segundo modelo de Stufflebeam, não é um método ou uma técnica, é mais uma perspectiva para organizar e focar conceitos da avaliação em relação a uma futura decisão. A abordagem procura maximizar a utilização dos resultados da avaliação, em que a importância da decisão está vinculada a dois fatores: significância das mudanças pretendidas e disponibilidade de informações.

2.1.5 Avaliação na perspectiva de Robert E. Stake

Robert E. Stake prestou grande contribuição no campo da avaliação, pois o seu modelo, publicado em 1967, ao lado do escrito de Scriven, firmou um grande passo no dimensionamento da questão da avaliação educacional. A ideia inicial de Stake ressalta que “o homem em geral, independentemente das suas qualificações, acredita na educação, mas valoriza a avaliação de diferentes maneiras.” (VIANNA 2000, p.127). Estaria aí, portanto, delineado um alargamento no campo conceitual da avaliação educacional, trazido pelas proposições deste pensador, uma vez que a discussão acerca do posicionamento de educadores e avaliadores frente à multiplicidade dos modelos de avaliação esteve assentada na tarefa precípua de revelar a essência e o valor de programas educacionais.

Segundo Vianna, Stake (1967), em seu modelo, define novos elementos à descrição e ao julgamento de um programa educacional. Assim, os dados levantados pelos avaliadores deveriam ser agrupados em três conjuntos de informações: **antecedentes** (condições existentes antes do ensino e da aprendizagem), **interações** (estudante/professor, estudante/estudante, pais/orientadores) e **resultados** (conhecimentos, habilidades e atitudes dos estudantes).

Assim, surgiu a avaliação responsiva, contemplando uma dimensão formal, vinculada a testes padronizados e comparações controladas; e a informal, concretizada por meio de observações casuais, normas intuitivas e julgamento subjetivo. Stake (1967 *apud* VIANNA, 2000) destaca que o seu objetivo não é dizer o

que medir, mas apresentar os elementos necessários para o desenvolvimento de um plano de avaliação, especialmente em relação a programas educacionais. Introduz-se uma conceituação da avaliação orientada para a complexa e dinâmica natureza da educação, cujos propósitos variam de uma situação para outra.

Stake (1967) diz que ninguém vê que a descrição e julgamento são, na verdade, os dois atos básicos da avaliação. É possível que um avaliador como indivíduo se abstenha de julgar, ou até mesmo deixe de coletar o julgamento dos outros. É igualmente provável que o avaliador só queira destacar o que o programa apresenta de valor. A sua avaliação será sempre incompleta, porque é preciso que o programa seja inteiramente descrito e inteiramente julgado para que se tenha uma avaliação educacional (VIANNA, 2000, p.128).

Compreende-se que o cerne da avaliação responsiva está na possibilidade de conhecer todos os elementos da cultura institucional e os posicionamentos em relação ao que deve ou não ser objeto de avaliação. Nessa perspectiva, Vianna (2000) esclarece que nessa proposta não há obrigação de se aplicar testes. O mais indicado seriam entrevistas envolvendo todos os participantes, pois muitas vezes deseja-se identificar novas percepções e novos questionamentos resultantes da implantação de um novo programa, oferecendo informações consistentes, contemplando possíveis discordâncias com relação às necessidades curriculares, à formatação e à falta ou existência de alternativas para o programa.

Segundo Vianna (2000), Stake apresenta, em 1994, através do seu trabalho intitulado *The purpose of case study is not represent the word, but to represent the case*, grande contribuição para a metodologia de realização de estudos de caso em avaliação educacional, advogando que esta deve revestir-se de características qualitativas e quantitativas, constituindo um processo e um produto de aprendizagem, apesar da falta de consenso sobre o que seja tal metodologia. “Ressalte-se que um estudo de caso não procura generalizar (validade externa), o seu ponto central não é fazer generalizações, como acentua Stake (1994), mas compreender o universo avaliado.” (VIANNA 2000, p.142).

O pensamento de Stake representa a primeira reação teórica significativa através da ênfase dada ao julgamento dos avaliadores em um processo de avaliação, influenciando novas abordagens cuja característica principal foi o posicionamento contrário ao objetivismo e ao mecanicismo do modelo que então

dominava a avaliação educacional (VIANNA, 2000, p.152). Guba e Lincoln (1981 *apud* VIANNA, 2000), em uma revisão crítica dos principais modelos de avaliação, incorporaram a avaliação responsiva de Stake à avaliação naturalista², que julgaram superior às demais abordagens existentes, concebendo-a como uma abordagem mais flexível para responder aos interesses de diferentes grupos.

2.2 Paradigmas e desafios da avaliação educacional

A avaliação integra-se em um processo contínuo de refletir sobre os diversos domínios da atividade humana (VIANNA, 1989; 2000). De modo formal ou informal, a avaliação tem buscado diferenciar-se, organizar-se, formalizar-se, tecnicizar-se e profissionalizar-se nas mais diversas áreas, desde a crítica literária e artística até a avaliação econômico-financeira das empresas (RODRIGUES, 1993). Nesse processo, inseriu-se o debate metodológico em torno da explicação, compreensão e interpretação dos resultados da avaliação dos programas e dos fenômenos educativos. Trata-se, portanto, do debate entre os dois grandes paradigmas de investigação: o racionalismo e naturalismo.

Segundo Rodrigues (1993), a abordagem empírico-racionalista considera o mundo social como um composto de elementos variáveis e relações elementares fragmentáveis, manipuláveis e controláveis, elimináveis e neutralizáveis no sentido de averiguar e separar as suas contribuições relativas e absolutas, que confluem para determinar as situações de fenômenos sociais. Já na abordagem normativo-naturalista, os indivíduos são concebidos como agentes ativos na construção das realidades sociais, que, por sua vez, compreende uma dinâmica teleológica e, por conseguinte, de natureza subjetiva, requerendo o recurso ao ponto de vista dos agentes nela implicados a sua compreensão, interpretação e/ou explicação.

Guba e Lincoln (1985), citados por Rodrigues (1993) e Vianna (2000), adotaram uma posição contrária à abordagem racionalista, a partir da afirmação de que são as raízes da abordagem normativo-naturalista que colocam os valores no

² A avaliação naturalista, na perspectiva de Guba e Lincoln (1981), preocupa-se mais com a credibilidade dos seus achados do que propriamente com a sua validade interna, usando, para estabelecer essa credibilidade, os métodos de checagem cruzada e da triangulação com os objetivos de confirmar os dados encontrados (VIANNA, 2000, p.153).

cerne da investigação dos fenômenos sociais e que requerem a sua identificação, clarificação e confrontação, bem como a determinação das suas bases e fundamentação. O debate entre os paradigmas racionalista e naturalista traduziu um avanço que trouxe novas perspectivas, tendo em vista o desenvolvimento de novas metodologias de investigação (VIANNA, 2000) que situam a avaliação em um amplo contexto humano, político, social e cultural.

Não obstante, Alves (2004) assevera que a oposição entre quantitativo e qualitativo, ou abordagem racionalista (positivista) e abordagem naturalista (contextualizada), põe em evidência as diferentes abordagens científicas sobre o significado dos resultados da avaliação e abre caminho ao aparecimento de diferentes paradigmas, pois também encerra uma visão redutora. Desse modo, as análises identificaram três tipos de paradigmas: **objetivista** (avaliação como técnica – Tyler, 1949), **subjativista** (avaliação como prática – Kaufman, 1973; MacDonald, 1983) e **dialética** ou interacionista (avaliação como práxis – Ferry, 1983; Schiro 1980; Zeichner, 1983; Grundy, 1991), de acordo com Alves (2004).

Já o paradigma de avaliação emancipatória, apresentado por Saul (1988), baseia-se em três vertentes teórico-metodológicas: avaliação democrática (descrita por Barry MacDonald em 1977, cujos conceitos-chave são sigilo, negociação, acessibilidade e direito à informação); crítica institucional e criação coletiva (baseada em Miguel Seguíer -1976, na qual a concepção de conscientização já fora defendida por Paulo Freire, cujo suporte epistemológico se expressa por um processo dialógico capaz de gerar um pensamento crítico); e pesquisa participante (discutida por Orlando Fals Borba - 1980, e que se define como uma pesquisa da ação voltada para as necessidades básicas do indivíduo). Essa perspectiva procura incentivar o desenvolvimento autônomo a partir das bases e uma relativa independência do exterior a partir de seis princípios: autenticidade e compromisso, antidogmatismo, restituição sistemática, *feedback* aos intelectuais orgânicos, ritmo e equilíbrio de ação-reflexão, ciência modesta e técnicas dialogais.

Iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências são os dois objetivos básicos desse paradigma de avaliação (SAUL, 1988). A transformação a partir do conhecimento crítico do cenário real, somada à crença no valor emancipador do processo de análise de uma dada realidade, caracteriza o

compromisso principal de uma avaliação circunscrita nessa abordagem. “Os pressupostos metodológicos são o antidogmatismo, a autenticidade e compromisso, a restituição sistemática, o ritmo e o equilíbrio de ação-reflexão.” (SAUL, 1988, p.62).

Nesse contexto, insere-se o paradigma de avaliação dialógica ancorado numa concepção de educação libertadora (Freire, 1981 *apud* ROMÃO, 2003), onde o conhecimento não é uma estrutura estática, mas um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando. Romão (2003) afirma que a educação bancária desemboca numa concepção de avaliação que vai se preocupar apenas com a verificação dos conhecimentos depositados pelo professor no aluno, em que avaliar resume-se no mero ato de cobrança, e não em uma atividade cognoscitiva, na qual educador e educando discutem e refazem o conhecimento.

Romão (2003) discute a urgência de se fazer da avaliação um momento de aprendizagem para aluno e professor. Tem-se, portanto, um desafio paradigmático no que concerne à avaliação educacional, notadamente na avaliação do ensino e aprendizagem.

A educação e a avaliação positivista enfatizam a permanência, a estrutura, o estático, o existente e o produto; as construtivistas reforçam a mudança, a mutação, a dinâmica, o desejado e o processo. A educação e a avaliação cidadãs devem levar em consideração os dois polos, pois não há mudança sem a consciência da permanência; não há processo de estruturação-desestruturação-reestruturação sem domínio teórico das estruturas - a reflexão exige “fixidades” provisórias para se desenvolver; não há percepção da dinâmica sem consciência crítica da estática; o desejado, o sonho e a utopia só começam a ser construídos a partir da apreensão crítica e domínio do existente, e o processo não pode desconhecer o produto para não condenar seus protagonistas ao ativismo sem fim e sem rumo (ROMÃO, 2003, p.89).

Hoffmann (1997) corrobora essa posição em suas investigações teóricas sobre a avaliação ao mencionar duas direções: a primeira, com função dialógica e interativa (ancorada na proposta construtivista de educação), eleva os atores envolvidos a uma posição crítica e participativa em torno do processo educacional. Já a segunda, fundamentada nos estudos de Vianna (1980), refere-se às medidas referenciadas a critério, cujo princípio voltou-se para a denúncia do significado equivocado na expressão dos resultados e a importância de definição de pontos referenciais para interpretação séria das dificuldades individuais dos alunos.

As medidas referenciadas a critério desempenham, portanto, papel nuclear na avaliação formativa da aprendizagem. As suas informações interessam ao estudante porque, ao especificarem erros de aprendizagem que precisam ser corrigidos, são uma motivação para a aprendizagem bem sucedida. As mesmas informações são também significativas para os professores, porque permitem reestruturar estratégias deficientes e prejudiciais ao êxito instrucional (VIANNA 1989, p.89).

As duas direções apontadas por Hoffman (1997) desempenham um papel significativo no campo da avaliação educacional, haja vista a possibilidade de estas corroborarem com o processo de construção do conhecimento pelos sujeitos submetidos ao processo instrucional. Vianna (1989) advoga que as medidas referenciadas a critério são um caminho a explorar, sobretudo quando a preocupação maior é proporcionar uma aprendizagem eficiente. Não obstante, Hoffman (1997) afirma que o aprofundamento na teoria das medidas referenciadas a critério tem contribuído como reforço nas discussões com grupos de professores de ensino médio e superior que necessitam da preparação de tarefas avaliativas relevantes para acompanhar as dificuldades dos alunos em número elevado na sala de aula.

“A avaliação orienta-se por paradigmas morais ou de ação e não por paradigmas científicos” (RODRIGUES, 2003, p.45), portanto, os paradigmas de ação associados a modelos de tomada de decisão definem e descrevem formas diferentes de encarar a ação social e, conseqüentemente, de conceber a avaliação e o papel do avaliador (RODRIGUES, 1993). Para Vianna (2000), a avaliação responsiva de Stake (1967) e a avaliação iluminativa³ de Parlett (1990) representaram contribuição coerente para o atual desenvolvimento da avaliação, cujo aprofundamento faz-se necessário.

[...] a avaliação pode ser melhor utilizada na medida em que nos permita compreender os acontecimentos e a ter inteligência aprofundada dos processos educacionais, com o objetivo de fornecer subsídios para os novos educadores que venham a se envolver com futuros projetos e com outros programas, aproveitando os ensinamentos do passado e as experiências vivenciadas. A avaliação é um olhar para frente, um olhar em

³ A avaliação iluminativa, segundo Parlett (*In* Walberg e Haertel, 1990), procura investigar e interpretar as práticas educacionais e as experiências dos participantes do processo educacional. O avaliador contribui para a tomada de decisão proporcionando informações, comentários e análises que aumentam a compreensão dos problemas educacionais. Avaliação iluminativa é responsiva, naturalística, heurística e interpretativa (VIANNA, 2000, p.40).

perspectiva, talvez a partir do que foi, mas sem querer culpabilizar pessoas ou instituições, bastando a angústia do possível insucesso. A avaliação guia; a avaliação não pune (VIANNA 1998, p.80).

Desse modo, deduz-se que a compreensão da avaliação para além do ato punitivo e de controle parece revelar o cerne do atual paradigma de avaliação, em que esta passa a ser concebida como um guia de todo o percurso rumo à consecução dos objetivos educacionais numa perspectiva macroavaliativa. Trata-se de um desafio com vários desdobramentos no campo da avaliação, de acordo com Heraldo Vianna, em seu ensaio publicado em 1998, a partir de sua longa experiência com o tema em discussão. Dentre os pontos preponderantes a serem considerados na avaliação educacional, segundo Vianna (1998), destacam-se: o autoconhecimento, a reflexão, as políticas públicas, a influência política, o avaliador e seus vieses, as novas metodologias, os usuários, as expectativas, o processo político, a pesquisa, a avaliação e *accountability* (responsabilidade educacional), as agências financeiras, o comprometimento, a credibilidade, o gerenciamento, a liderança democrática, a meta-avaliação, a tomada de decisão, os resultados, a definição de objetivos, a reprodução de modelos, as estratégias de divulgação, as relações humanas, os dados da avaliação, a análise crítica, a validade, a análise estatística, a comparabilidade, a macroavaliação e a *expertise*.

Trata-se da urgência em torno da reconstrução da prática avaliativa, uma vez que avaliação é a reflexão transformada em ação (HOFFMANN, 1997) na qual, por meio de um processo interativo, educandos e educadores possam aprender sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no próprio ato da avaliação. Nesse sentido, depreende-se que a reflexão permanente, associada à ideia de reciprocidade no relacionamento dos sujeitos envolvidos na prática avaliativa, configura-se como um dos elementos essenciais da avaliação educacional.

2.3 Avaliação, gestão e processo decisório

A natureza da avaliação tem sido abordada por vários teóricos dedicados a este campo de atuação ao longo dos anos. A avaliação vista como um olhar prospectivo, negando a tendência de culpabilizar pessoas ou instituições (VIANNA, 1998) representa um desafio e um caminho alternativo a ser percorrido,

(re)construído e consolidado pela sociedade contemporânea. Assim sendo, é pertinente abordar o papel da avaliação vinculado historicamente à gestão e, conseqüentemente, ao processo decisório, uma vez que toda atividade de gestão pressupõe avaliações e a constantes decisões.

Gestão é o ato ou efeito de gerir, administrar, gerenciar. Para as considerações que se seguem, tomar-se-á a palavra gerenciar em sua acepção própria, qual seja “fazer gestão de”. Para Bonniol e Vial (2001), gerenciar é o ato de governar da melhor forma possível, com economia, aumentar o rendimento, melhorar a gestão contábil, a gestão de estoques e a gestão de pessoal. É nessa perspectiva que se insere a avaliação como meio de racionalizar os processos de uma organização e o acesso às informações necessárias aos tomadores de decisão. “Tomar decisões para enfrentar problemas e aproveitar oportunidade é um ingrediente do ato de administrar. É o que os gerentes fazem.” (MAXIMIANO, 2000, p.139). Cardinet (1990 *apud* BONNIOL; VIAL, 2001) corrobora essa posição quando afirma que a avaliação está entre os procedimentos essenciais de toda atividade de gestão, por constituir o núcleo do processo de regulação de um sistema, uma vez que este pressupõe um conhecimento da informação sobre a realidade (observação), um confronto com o objetivo (avaliação propriamente dita) e uma ação corretiva (a recuperação).

A emergência das práticas avaliativas de ordem organizacional recebeu influência dos modelos provenientes do mundo empresarial, referindo-se, por sua vez, à atitude de gestão ou de administração, segundo Berger (1986 *apud* BONNIOL; VIAL, 2001). Ocorre que tais modelos consolidaram-se a partir de uma crise econômica e também ideológica no que tange à noção de crescimento e progresso, fato que tornou os indivíduos econômicos (BONNIOL; VIAL, 2001, p.107).

A partir daí questionou-se de forma intensa sobre as práticas de gestão a partir da premissa de que não há gestão de recursos e de administração dos meios, com vistas ao crescimento e ao progresso, se não houver uma capacidade permanente de análise e de avaliação das construções de dispositivos a partir dos quais se baseia a ação.

A avaliação desdobra-se no espaço aberto entre a dúvida e a certeza, pela vontade de exercer uma influência sobre o curso das coisas, de gerenciar

sistemas em evolução sendo que o homem constitui o primeiro desses sistemas. É a ferramenta da ambição humana de 'pesar' sobre o presente para 'pesar' sobre o futuro (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 108).

A ambição humana pela ponderação acerca de algo converge para a afirmação de Stake (1967) sobre a gênese da avaliação presente no próprio homem, uma vez que este observa, em seguida julga e, conseqüentemente, avalia (VIANNA 2000). Além do mais, o desejo humano de exercer influência no curso das coisas traz à tona três aspectos importantes vinculados ao fenômeno da avaliação, cujo caráter é ideológico: o primeiro refere-se à exigência dos atores sociais em conhecer as práticas dos outros atores sociais, o segundo é o sistema de gestão focado no crescimento dos recursos e o terceiro é a legitimidade social dos grandes setores da vida coletiva, exigindo, constantemente, uma nova operação de legitimação (BONNIOL; VIAL, 2001).

O vínculo entre avaliação e processo decisório deve-se às necessidades dos tomadores de decisão, que precisam fazer escolhas frequentes, rápidas e o menos arbitrárias que possível, com base em dados de avaliações permanentes, assevera Maximiano (2000). Para o autor, toda avaliação deverá ser pensada em função do tipo de decisão a tomar a fim de validar o processo decisório. Contudo, Pelletier (1971 *apud* BONNIOL; VIAL, 2001) alerta para o risco de conceber a avaliação somente para a comparação de desempenho com relação a uma norma, como fundamento de uma decisão ou como modo específico de medição. Tal aceção é limitada e estática, uma vez que avaliar é um processo contínuo ao longo do desenvolvimento de um programa.

Nesse contexto, insere-se o modelo estruturado por Stufflebeam (1971), abordado em item anterior, cujo objetivo da avaliação não é provar, mas, sobretudo, melhorar, tomando as decisões adequadas (VIANNA, 2000; BONNIOL e VIAL, 2001). Trata-se de um dos modelos mais conhecidos mundialmente. Um dos grandes méritos do modelo CIPP (contexto, insumos, processo e produto) de Stufflebeam é o fato de este ser um método global de avaliação. Para este teórico, a avaliação deve ser planejada, realizada no contexto natural, em tempo dimensionado com precisão, deve ser realista, prudente, politicamente viável e realizada com parcimônia financeira, levando em conta preceitos legais e éticos, assevera Vianna (2000).

Na sociedade atual a avaliação está situada no que Ribeirrolles (1992 *apud* BONNIOL; VIAL, 2001) chamou de trio vencedor: homem-desempenho-futuro. Trata-se de uma perspectiva de avaliação como uma solução adequada para abordar a nova configuração do mercado mundial. No entanto, ela provoca certo número de problemas:

- Problema técnico: somos capazes de realizar uma avaliação objetiva, dispomos de ferramentas adequadas que possam medir de forma correta o que desejamos medir?
- Problema de aplicação: existem práticos competentes dentro e fora da empresa, os superiores hierárquicos são capazes de efetuar avaliações, sentem-se cômodos nessa situação?
- Problema deontológico: que devemos medir, que critérios correspondem às necessidades da organização, onde estão os limites, onde está a fronteira entre indiscricção e ajuda à vida profissional?
- Problema funcional: qual é a função real da avaliação? Trata-se de selecionar pessoas, de levar em conta os desejos individuais de cada um, de garantir o bem-estar social ou de trocar informações de boa qualidade? Entre a função instrumental da empresa, quem visa a melhorar a organização cotidiana e sua função de regulação social, onde se situa essa apreciação? (RIBEIROLLES, 1992 *apud* BONNIOL; VIAL, 2001, p. 167).

Ocultam-se nessas indagações dois problemas consubstanciados nas práticas avaliativas: o de uma seleção mais ou menos dissimulada, com critérios contestáveis, e o da partilha de poder (BONNIOL; VIAL, 2001). Avaliação não é um território neutro, mas sim um campo de tensões e desafios, pois não gera verdades incontestáveis, mas, sobretudo busca formular argumentos plausíveis a respeito do objeto de análise para reflexão sobre determinada ótica. Em se tratando da especificidade da avaliação educacional, esta produz reflexões que permitem o surgimento de outros elementos teóricos, em cujos caminhos constroem-se novas ideias e novos conhecimentos. A avaliação educacional é uma autorreflexão sobre a origem e os condicionamentos sociais de um problema, aclara Vianna (2000).

Respostas para todas as questões suscitadas acerca do fenômeno avaliação não foram suficientemente clarificadas pelos estudiosos desta área, seja no âmbito educacional ou empresarial, dada a complexidade do tema. Mas, pode-se afirmar, com base na consulta da literatura especializada, que os avanços foram muitos, tanto do ponto de vista teórico, metodológico, como técnico. Nesse sentido, destaca-se a meta-avaliação, uma vez que se refere não somente à avaliação de estudos específicos, mas também à avaliação de todas as funções e práticas da

própria avaliação (WORTEN; SANDERS; FITZPATRIK, 2004, p. 594). Portanto, tomar-se-á a meta-avaliação como mote para as discussões do capítulo seguinte, que abordará a avaliação da educação superior, notadamente a autoavaliação institucional.

3 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esta seção tem como objetivo discutir a avaliação da educação superior tomando como pano de fundo os antecedentes históricos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e sua correlação com a qualidade da educação, desembocando na razão de ser da avaliação institucional no Brasil.

A história mostra que os antecedentes da avaliação da educação superior no Brasil foram de caráter instrumental, associados à ideia de controle do Estado. As principais mudanças ocorridas na educação superior na segunda metade do século XX foram atreladas ao regime político vigente e ao modelo econômico circunscrito sob a ótica do capitalismo monopolista dependente, vinculando a educação ao mercado de trabalho (FÁVERO, 2009, p.66). Essa foi a tônica dos acordos MEC-USAID (*United States Agency for International Development*), do Plano Atcon, do Relatório Meira Matos e do relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) instituídos pelo MEC para estudar a crise da universidade

A reforma universitária de 1968, cujas inovações não corresponderam à reforma reivindicada pela comunidade acadêmica, buscou superar o modelo de ensino superior vigente no qual prevaleciam os estabelecimentos de ensino isolados (FÁVERO, 2009). Várias mudanças foram impostas, com destaque para a racionalização que abarcaria outras frentes como expansão, integração e autonomia das universidades. Pode-se afirmar que a reforma universitária trouxe um surto expansionista, ampliando o número de matrículas nas IES públicas, mas, em contrapartida, efetivou-se uma privatização do ensino superior via fortalecimento das IES privadas, com um crescimento exponencial das matrículas nessas instituições (FÁVERO, 2009; AMARAL, 2009).

Conforme asseveram Sobrinho (2003) e Ristoff (2011), as experiências de avaliação nas décadas de 1980 e 1990 tomaram como base uma concepção de avaliação como controle de qualidade em virtude do crescimento das IES e das matrículas, como forma de prestar contas com a sociedade no que tange aos investimentos efetuados pelo Estado. O Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), como primeira tentativa de discutir, dentre outras temáticas, a questão da democratização da gestão universitária, não logrou êxito por falta de

apoio do governo. Já o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) trouxe uma concepção holística da avaliação institucional, partindo do princípio da adesão voluntária por parte das IES. Foi um programa com grande número de adeptos dentre as universidades brasileiras, influenciando sobremaneira o atual Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (SINAES), consolidado como uma política de Estado. Destacam-se no SINAES três pilares fundamentais: avaliação institucional (interna e externa), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE), assuntos que serão objeto da presente seção.

É a partir de uma concepção de avaliação para além de atividades rotineiras das instituições educacionais que se buscará, neste espaço, articular as ideias de alguns teóricos do campo da avaliação institucional, cuja produção literária no país é recente. Nesta seção aborda-se o contexto da avaliação da educação superior no Brasil, notadamente a institucional, tomando como recorte os antecedentes do SINAES circunscritos nas práticas avaliativas vivenciadas na segunda metade do século XX e sua relação com a concepção de qualidade na educação nas Instituições de Ensino Superior (IES). Por fim, apresentam-se os macroprocedimentos do SINAES e suas implicações para a consolidação da atual cultura avaliativa.

3.1 Contextos da avaliação da educação superior no Brasil

Ao Estado não basta assegurar o direito à educação conforme determina a Constituição Federal. No que tange à educação superior, cabe observar sua importância no conjunto das políticas públicas para além do seu valor instrumental e da lógica do mercado nas atividades desenvolvidas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão pelas instituições. Há que se considerar que a missão pública da educação superior é formar cidadãos profissional e cientificamente competentes e, ao mesmo tempo, comprometidos com o projeto social do País (BRASIL, 2004).

Nesse contexto, encontra-se o papel historicamente desempenhado pela avaliação nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil que, desde a criação das Escolas Superiores de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro e na Bahia, em

1808, com a vinda da família real para o Brasil, tiveram seus processos e estruturas determinados por meio de decretos e normas circunscritos por situações avaliativas (SILVA, 2007).

Sobre a implantação do ensino superior no Brasil, Amaral (2009) afirma que a motivação primeira do Rei D. João VI voltou-se para os interesses relacionados à defesa da corte e só depois para os reais interesses dos colonos brasileiros. Estaria aí, portanto, a primeira ação efetiva associando expansão-avaliação-financiamento a partir da “criação de cursos superiores, vinculando seu financiamento à avaliação imposta pela monarquia que aqui se instalara” (AMARAL, 2009, p.116). Não obstante, Zandavalli (2009) relata que as situações avaliativas que precederam mudanças nas IES exigiram reflexão de segmentos da sociedade e do Estado sobre a concepção, a função e o modelo a serem instituídos para a educação superior.

Os antecedentes da avaliação do ensino superior encontram-se inseridos na história da educação do Brasil, sendo que o debate em torno do funcionamento da educação superior ocorreu no final dos anos de 1950 e início dos anos 1960. Sguissardi (1997 *apud* DIAS; HORIZUELA; MARCHELLI, 2006, p.437) destaca que tal período definiu-se sob a característica da prática democrático-populista do regime vigente, ocasião em que questionamentos internos emergiram no país sobre o projeto da universidade, desembocando prioritariamente em propostas de melhorias do ensino.

A ebulição cultural, política e econômica dos anos de 1960 contou com fatos importantes que permearam todas as áreas de atividade no país. Consoante Fávero (2009), simultaneamente às várias transformações que ocorreram, houve uma tomada de consciência por parte de vários setores da sociedade acerca da problemática em que se encontravam as universidades.

Ao analisar os antecedentes da reforma universitária de 1968, Fávero (2009) relata uma efetiva participação do movimento estudantil, cujo marco foram três seminários promovidos pela União Nacional dos Estudantes (UNE). O primeiro, realizado em 1961, em Salvador, do qual resultou a Declaração da Bahia; o segundo, em 1962, em Curitiba, de onde se publicou a Carta do Paraná; e o terceiro, em Belo Horizonte, onde questões referentes ao segundo encontro foram debatidas.

Dentre as críticas, a questão básica passa a ser o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias no país. “Para os estudantes, havia grande defasagem entre as universidades e as aspirações do movimento popular, em termos de democratização dessas instituições.” (FÁVERO, 2009, p.64).

Dias, Horiguela e Marchelli (2006) corroboram quando mencionam que o governo militar, em 1964, impôs uma política para a Educação Superior focada na inserção do Brasil na funcionalidade múltipla do capitalismo dependente, sendo que o impacto do panorama econômico internacional restritivo acirrou a crise educacional com greves de estudantes, servindo ainda de justificativa para uma série de acordos do Brasil com a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID)⁴. Para Romanelli (2009), os acordos denominados MEC-Usaid constituíram-se numa forma de o país entregar a organização do sistema educacional superior aos técnicos estrangeiros.

Destacam-se, também nesse período, o Plano Atcon⁵, o Relatório Meira Matos e o Relatório do Grupo de Trabalho Universitário (GTRU), instituído pelo MEC para estudar a crise da universidade. O Plano Atcon⁶ ancorou-se ideologicamente em pressupostos norte-americanos de racionalidade, eficiência e eficácia das instituições. Portanto, constituiu-se uma das primeiras experiências de avaliação do ensino superior sob a égide do governo militar, no qual a educação estava atrelada à segurança nacional, além de ser vista como força motriz de desenvolvimento (FÁVERO, 1991, *apud* ZANDAVALLI, 2009, p. 389).

A antivinculação entre quem planeja e quem executa a política universitária, preconizada no âmbito do Plano Atcon, representou um marco referencial no organograma delineado sob a ótica de uma universidade-empresa. Já

⁴ A Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) foi criada pelo Banco Mundial como uma facção contábil que emprestava dinheiro somente para países pobres, como meio de mascarar os critérios ideológicos da ação mais geral do Banco em nome da Guerra Fria (ZANDAVALLI, 2009).

⁵ Rudolph Atcon chegou ao Brasil antes de 1960. Trabalhou com Anísio Teixeira na Organização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A atuação de Atcon extrapolou os limites do Brasil, tendo assessorado reformas universitárias em vários países da América (ROMANELLI, 2009).

⁶ Dentre os aspectos do Plano Atcon ressaltam-se: privatização da gestão universitária e dos serviços; fim da gratuidade do ensino superior; estabelecer uma lógica de mercado à estrutura universitária; desmobilização da categoria estudantil; e, consolidação dos princípios necessários ao capitalismo (ZANDAVALLI, 2009).

o Relatório Meira Matos (1968) representou, no meio universitário, instrumento de intimidação e de repressão⁷ dentro das instituições de ensino (FÁVERO, 2009). Os assuntos tratados no relatório, na sua maioria, visavam disciplinar o movimento estudantil. Dentre os pontos comuns entre o Relatório Meira Matos e o Plano Atcon destacam-se: fim da gratuidade do ensino superior; gestão empresarial das universidades e o estabelecimento de práticas e valores de ordem capitalista (ZANDAVALLI, 2009). O Relatório Meira Matos representou o segundo processo avaliativo oficial das universidades, em que mais uma vez o foco permaneceu nas bases norte-americanas, cujo aporte teórico foram o fordismo e o taylorismo.

Em 2 de julho de 1968, por meio do Decreto nº 62.937, o MEC instituiu um grupo de trabalho para estudar a crise da universidade. Tal medida representou uma resposta do governo militar às pressões da comunidade acadêmica da época, que exigia soluções para os problemas gritantes, como, por exemplo, a ausência de vagas para os excedentes do vestibular (VIEIRA, 2009).

Para Vieira (2009), o Relatório Geral do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) é o mais completo documento de fundamentação da reforma de 1968, pois representa uma peça fundamental ao seu entendimento. Fernandes (1979 *apud* ZANDAVALLI, 2009, p.399) observa que, embora o grupo contasse com pessoas de competência intelectual e técnica para elaboração do documento, houve situações adversas que prejudicaram os trabalhos. Dentre elas: tempo exíguo (trinta dias), governo desprovido de legitimidade política, intelectuais de diferentes áreas e com perspectivas diferenciadas do campo universitário.

Desse modo, depreende-se que o grupo de trabalho deu conta apenas da viabilização das medidas já definidas pelo governo militar, pois o pano de fundo do Relatório emitido pelo GTRU foi o mesmo dos documentos anteriores, ou seja, “a imposição de uma feição tecnocrática às universidades, gestão empresarial voltada à eficiência, eficácia e produtividade das IES e o estabelecimento de um vínculo maior entre instituições e empresas.” (ZANDAVALLI, 2009, p.400).

⁷ Tal recurso foi implementado com a promulgação do Ato Institucional nº 5(AI-5), de 13 de dezembro de 1968, complementado pelo Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definiu infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários, e também as punições a serem adotadas (FÁVERO, 2009).

A reforma universitária trazida na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, aprovada sem vetos pelo Congresso, consolidou as metas da reforma circunscritas em cinco temáticas⁸ nas quais se buscou, através da introdução de inovações, superar o modelo de ensino superior vigente no país, no qual prevaleciam os estabelecimentos isolados. A nova organização proposta deveria superar a mera justaposição de escolas rumo à organização com base na universidade de campo e indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Com a reforma universitária o país viveu um surto expansionista. Com efeito, dentre seus objetivos estava o de deter a 'expansão desordenada' de ensino, que desde o início da década vinha apresentando crescimento sem precedentes. No curso de uma década houve notável crescimento de matrículas e o objetivo de deter a expansão desordenada não foi atingido. Cresceu o ensino superior público, mas cresceu também, e sobretudo, o ensino privado que, desde então, não parou de se expandir. Assim não vingou a fórmula de ensino pago prevista no Relatório Meira Mattos, mas antes uma privatização pela via do fortalecimento do setor particular (VIEIRA 2009, p.104).

Nos anos de 1970 verificou-se a operacionalização gradativa das proposições da reforma universitária, sem, contudo, haver modificações para a avaliação da educação superior. Sua implantação sistemática teve destaque a partir dos anos de 1980. Para Golveia (2005) *et al*, a introdução no âmbito científico e acadêmico do tema avaliação buscou um entendimento e uma crítica dos padrões de qualidade da educação no país. A temática qualidade na educação superior será retomada adiante no presente estudo.

A produção acadêmica acerca da temática avaliação institucional da educação superior, no início da década de 1980, teve pouco destaque (BRASIL, 2004). Já nos anos de 1990, houve um crescimento da publicação na área, revelando, além do interesse, a centralidade desta temática no âmbito das reformas e das políticas públicas de educação.

Cabe destacar que as propostas de avaliação, entre as décadas de 1980 e 1990, tomaram como base uma concepção de avaliação como controle de qualidade, em virtude do crescimento do número de Instituições de Ensino Superior

⁸ O primeiro tema foi a racionalização do qual derivaram os demais: expansão, flexibilidade, integração e a autonomia da universidade. (VIEIRA, 1982, *apud* VIEIRA, 2009, p. 102).

(IES) e do aumento de matrículas, cujo objetivo prioritário foi prestar contas à sociedade acerca dos investimentos efetuados, de acordo com Sobrinho (2003) e Ristoff (2011).

Dentre as propostas, contou-se com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU)⁹, de 1983, composto majoritariamente por pesquisadores ligados à comunidade universitária, o qual trouxe em seu bojo discussões sobre a democratização da gestão, o acesso ao ensino superior por vários segmentos da sociedade, além do debate acerca das funções das universidades no que tange à formação de profissionais e da produção/disseminação do conhecimento.

Zandavalli (2009) destaca que a presença de pesquisadores e professores universitários na constituição e execução do PARU deveu-se possivelmente à transição democrática que vivia o país na época. Essa característica constituiu-se em voz destoante em relação aos vários aspectos da reformulação da Educação Superior proposta pelo MEC. Nesse sentido, Almeida Junior (2004 *apud* ZANDAVLLI, 2009, p.404) destaca que o programa foi baseado em levantamentos e análise das condições concretas de instituições, onde o estudo deveria permitir a avaliação comparativa de todo o sistema da educação superior.

Tal programa desenvolvido pelos pesquisadores universitários apresentou limitações, haja vista não ter trazido em seus documentos indicações técnicas e legais para a avaliação das instituições. O PARU efetivou-se por meio da elaboração de questionários a serem respondidos pelos estudantes, dirigentes universitários e docentes, tratando basicamente de dois temas: gestão e produção/disseminação de conhecimentos. Desse modo, essa característica é mencionada, na literatura consultada, como uma das possíveis explicações para a curta duração do PARU (vigorou até 1984), além, é claro, da falta de apoio do MEC para o aprimoramento do programa.

Em 1985 foi criada, por meio do Decreto nº 91.117, de 29 de março, pelo Presidente José Sarney, uma Comissão de Alto Nível (Comissão Nacional para

⁹ Instituído pelo Ministério da Educação e da Cultura, surgiu da iniciativa da Associação Nacional de Docentes (ANDES), apoiado pela Financiadora de Estudos e Trabalhos (FINEP) e coordenado pela CAPES. Foi composto por membros da comunidade universitária.

Reformulação da Educação Superior), cujo objetivo foi oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior que se coadunasse com os anseios democráticos do povo e com as exigências do desenvolvimento do país. Assim como no PARU, a maior parte dos membros constituía-se de professores universitários. Contou-se, também, com personalidades do setor produtivo, do meio sindical e do corpo estudantil.

Zandavalli (2009) acrescenta que o documento final estruturou-se a partir de três pilares temáticos: a crise do ensino superior; os princípios da nova política; e propostas para a nova universidade. O relatório trouxe recomendações acerca de treze aspectos. Dentre eles destacam-se a questão da autonomia universitária, da gestão democrática e da avaliação do desempenho na educação superior. Apontaram-se os principais problemas da educação superior: professores mal remunerados, deficiência na formação profissional dos alunos, descontinuidade das pesquisas, discriminação social no acesso às universidades, sistemas antidemocráticos de escolhas de quadro de dirigentes, crise financeira e pedagógica do ensino privado, excesso de controle burocrático nas universidades públicas e pouca clareza na prevalência do sistema de mérito na seleção e promoção de professores.

A avaliação do desempenho da educação superior respaldou-se em parâmetros avaliativos realizados em outros países. Para tanto, a comissão avaliou e analisou modalidades de avaliação — fazendo críticas aos modelos quanto à eficácia em avaliar a dimensão qualitativa — que poderiam ser aplicadas no Brasil, tendo como condicionante para tal implantação a redefinição das funções do Conselho Federal de Educação (CFE). O documento propôs quatro agentes avaliativos: as próprias IES (autoavaliação), as administrações públicas (avaliação governamental), as associações profissionais (avaliação pela comunidade) e as instituições independentes (avaliação independente).

A ausência de relatórios e informações disseminadas na mídia permite deduzir que o programa ou não foi implantado ou não atingiu resultados significativos. Embora sem surtir efeito prático imediato, muitas das recomendações da Comissão foram oficializadas nos últimos anos e permanecem como práticas atuais nas universidades brasileiras, por exemplo: a eleição dos reitores, seguida de lista tríplice e nomeação pela presidência da república; a forma de escolha dos membros do Conselho Federal de Educação (CFE), atual Conselho Nacional de Educação, e

ampliação da representatividade de organismos sociais e de classe no referido Conselho; a busca da otimização dos recursos humanos e materiais das IES, via planejamento, e definição de unidades de custo (ZANDEVALLI, 2009, p. 412).

Como continuidade dos trabalhos da Comissão para Reformulação da Educação Superior, foi criado, por meio da portaria nº 100, de 6 de fevereiro de 1986, o Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior (GERES), com a finalidade de analisar a validade das proposições do relatório intitulado “Uma nova política para a educação superior brasileira”. A importância da avaliação é reforçada na análise do GERES, pois o grupo reforçava a vinculação entre Autonomia e Avaliação, na medida em que se considerava o papel do Estado na regulação da qualidade da educação oferecida pelas IES (ZANDEVALLI, 2009, p.415). Portanto, há a proposição de um controle social efetivado por meio de um sistema de avaliação de desempenho. Pode-se afirmar que o enfoque dado ao processo avaliativo nessa proposta utilizou-se de uma concepção regulatória e apresentava a avaliação como um contraponto à autonomia das IES.

Em 1993 surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Este partiu do princípio da adesão voluntária das universidades e concebia a autoavaliação como etapa inicial de um processo que se estenderia na instituição como um todo, culminando com a avaliação externa (ANDRIOLA, 2008; RISTOFF, 2011). Destaca-se que o PAIUB estabeleceu uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento e a formação em diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade.

Ristoff (2011) expõe os princípios elaborados pelos participantes do PAIUB, que abrangem: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade. Não obstante, Sobrinho (2011) descreve o PAIUB como uma proposta aberta que contempla a pluralidade e que cria bases teóricas para atingir os objetivos socialmente construídos com caráter pedagógico e formativo. Portanto, um dos grandes méritos desse programa foi restituir a credibilidade da avaliação, pois permitiu instaurar uma cultura avaliativa desencadeada de forma voluntária nas IES (SOBRINHO, 2011).

Após receber apoio do governo por meio da Secretaria de Educação Superior (SESU), o PAIUB, na sua trajetória entre 1993 e 1996, foi enfraquecendo à medida que a SESU propôs ajustes tornando obrigatórios procedimentos avaliativos e impondo padrões a serem cumpridos pelas instituições que não respeitavam os princípios estabelecidos pelo PAIUB, assevera Zandavalli (2009). Em 1997 esse programa deixou de existir.

Na gestão de Fernando Henrique Cardoso, instituiu-se a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, revogando parte da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), passando a exigir, em seus artigos 3º e 4º, a realização de avaliação nas IES de forma periódica, tanto de caráter institucional como individual dos estudantes. Segundo Beloni (2002), antes mesmo da aprovação da nova LDB (9394/96), o governo promulgou a legislação sobre avaliação que definiu a sistemática coordenada pelo MEC, o qual explicitou critérios e obrigatoriedade do Exame Nacional de Cursos (ENC) de graduação (Provão).

Belonni (2002), em sua análise comparativa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) com a legislação anterior e com o projeto de lei da Câmara, diz que a nova LDB, ao tratar da temática avaliação no ensino superior, trouxe uma abordagem genérica acerca da temática pelo fato de esta tratar de avaliação apenas para processos de autorização e reconhecimento de cursos e instituições.

Atualmente, conta-se com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Esta norma redefine artigos da Lei 9.131/95 e tem seu complemento pela Portaria do MEC nº 2.051/04, regulamentando assim, a figura do Conselho Nacional da Avaliação da Educação Superior (CONAES). Consoante Andriola (2009), o SINAES foi o primeiro programa de avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES) que foi apreciado e votado pelo Congresso Nacional, passando de política de governo a política de Estado. A proposta do referido sistema busca assegurar integração entre as dimensões da avaliação interna e externa a partir de uma concepção de avaliação voltada para a integração, articulação e participação, conforme documento do SINAES:

O sistema de avaliação deve articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo. [...] o sistema de avaliação é uma construção a ser assumida coletivamente, com funções de informação para tomada de decisões de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, auto-regulação, emancipação, elevação da capacidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas (BRASIL, 2004, p.84).

O SINAES subdivide-se em três macro-procedimentos: avaliação institucional, que enfoca dois momentos distintos do processo (avaliação interna e externa); Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE), conforme Andriola (2009).

3.2 Avaliação institucional e sua correlação com a qualidade da educação

O campo da avaliação institucional é obra de muitos autores da comunidade acadêmica e científica nacional, segundo Sobrinho (2011). Algumas experiências constituíram-se em referenciais para o atual estado da arte acerca da avaliação institucional no Brasil, que atualmente gera grande interesse na comunidade acadêmica, mas, também, tem sido foco de conflitos. “A universidade é uma instituição social de caráter essencialmente pedagógico.” (SOBRINHO, 2011, p.15). Para o autor, reside nessa compreensão a percepção do alcance da dimensão “institucional” da avaliação, além da necessidade de reconhecer que os movimentos relacionais das universidades são formativos e educativos.

É prudente assumir a pluralidade e não falar em uma significação petrificada, mas um feixe ou numa rede de significações, históricas, ambíguas, contraditórias. Esse é um meio concreto que constrói suas configurações por intermédio das relações de forças sociais e ideológicas em ação. Ou seja, quando se trata de Universidade, é mais adequado o sentido de ‘Universidades’, o plural como indicador das diferenças e da diversidade das instituições universitárias, entendidas como produção social, portanto históricas, distintas e cambiantes (SOBRINHO, 2011, p.16).

Assim sendo, infere-se que as universidades são totalidades que possuem diferenças e contradições engendradas nos seus dispositivos de ação, onde o caráter social e político do conhecimento é permanente e articulado com as demandas da sociedade, ultrapassando a lógica do mercado que tenta imputar às

IES políticas mercantilistas cujo risco maior seria a perda do *status* de bem público à educação superior, fadando-a a assumir a mera condição de serviço comercial¹⁰. As universidades apresentam-se como campos de disputa nas áreas institucional e científica, onde se luta por um poder que consiga exercer algum domínio sobre o poder de comunicação da comunidade universitária (SOBRINHO, 2011).

Portanto, a tensão é marca dominante nessa comunidade. Bertolin (2009) corrobora essa visão ao mencionar o papel dos organismos internacionais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO; Comissão Europeia; e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.), qual seja, respaldar suas ações a partir de avaliações e medições de desempenho dos sistemas educacionais por meio de sistemas de indicadores, tendo como variáveis insumos, processo e resultados. A OCDE chegou a atribuir dez funções principais para a universidade, com as quais, em sua maioria, evidenciou-se o papel utilitário dos conteúdos, atribuindo ênfase não no processo de pesquisa e de formação, mas somente no produto (SOBRINHO, 2011).

Desse modo, insere-se um conceito de qualidade consubstanciado na definição de um conjunto de variáveis que, de forma sistemática, pudessem apresentar um quadro confiável para orientar ações de melhoria. O tema é abordado por todos os autores consultados, sendo que é recorrente a afirmação de que avaliação e qualidade estão imbricadas. Qualidade, de acordo com as proposições de Demo (2001), circunscreve-se por meio de duas dimensões, formal e política, em que a primeira seria o meio e a segunda o fim, formando, assim, duas faces do todo, ou seja, a qualidade propriamente dita. “Buscamos, pois o conhecimento com a qualidade formal e política.” (DEMO, 2001, p.17). O autor destaca que o conhecimento restringe-se aos aspectos formal, metodológico e instrumental da qualidade, enquanto que educação abrange os aspectos formais e políticos ao mesmo tempo. Assim, qualidade na educação transcende os aspectos formal e prático, configurando-se em um movimento constante e profundo de busca de sentido filosófico, social e político, ultrapassando os espaços da escolaridade.

¹⁰ Pode-se dizer que juntamente com a LDB, Lei nº 9394/96, e a Lei nº 9131/95, que criou o Provão, o decreto nº 2.207/97 fundamentou, do ponto de vista legal, a emergência da mercantilização da educação superior brasileira (BERTOLIN, 2009).

Outro conceito de qualidade em educação é o que delimita a qualidade de um objeto educacional aos atributos de “valor” e “mérito”. Um objeto educacional exhibe valor quando seus recursos estão sendo bem aplicados para atender as necessidades dos *stakeholders* (grupos de interesse) e exhibe mérito quando faz bem o que se propõe a fazer, segundo Scriven (1991 *apud* DAVOK, 2007). Ristoff (2003) elucida as proposições de Scriven afirmando que, na visão deste, a valoração ocorre não a partir do que é encontrado, mas a partir do que se constrói sobre o encontrado, cuja carga valorativa, *a priori*, já está incorporada às estruturas conceituais do avaliador. Reside nesse ponto, portanto, a distinção entre avaliação e mensuração (em geral puramente descritiva), assim como a preferência de Scriven por avaliações centradas no usuário.

Já para Ribeiro (2011), a avaliação na IES traz à tona a discussão de conceitos e concepções sobre ensino, aprendizagem, gestão e políticas de ensino que, em virtude de posições políticas e ideológicas, tornam-se quase sempre inconciliáveis. Como exemplo, o autor cita a questão da qualidade e suas inúmeras definições. Santana (2007, *apud* RIBEIRO, 2011, p.58) assevera que o papel do Estado, como avaliador da educação superior, consolidou-se com a utilização mais incisiva do termo *qualidade* na legislação e no discurso oficial sobre o ensino nas IES. Apesar do art. 206 da Constituição Federal e do art. 4º da LBD determinarem como um dos princípios da educação “a garantia de padrão de qualidade”, a autora alerta para a ausência de significado do termo “padrão de qualidade” nos referidos dispositivos legais. Para Santos (2003 *apud* RIBEIRO, 2011, p.59), os valores do modo de produção capitalista, incorporados ao ensino, prejudicam o entendimento do conceito de qualidade na educação superior, fato que se constitui em obstáculo para a ação das atuais comissões de avaliação interna nas instituições universitárias.

Nesse sentido, destaca-se o papel da autonomia da universidade como um compromisso de responsabilidades compartilhadas para a produção da qualidade (SOBRINHO, 2011), pois, a partir desse preceito, podem-se projetar cenários futuros de modo que as ações educativas possam consolidar-se em processos contínuos e permanentes. A avaliação educativa projeta, enfoca, relaciona e atribui significado à realidade. Concebendo qualidade como significações

valorativas circunscritas na experiência humana, estas seriam, portanto, a afirmação de determinados valores da sociedade em detrimentos de outros.

A noção de qualidade é uma construção social, variável conforme os interesses dos grupos organizados dentro e fora da universidade. Os juízos de valor a respeito dessa instituição poderão divergir conforme os grupos e segmentos considerem que a universidade responde ou não às suas expectativas prioridades e demandas. Como as demandas da sociedade se tornam cada vez mais diversas e contraditórias, é obrigação da universidade organizá-las em conjuntos mais ou menos coerentes, embora não exclusivos, e evitar que iniciativas e erráticas a elas correspondam. [...] não pode a avaliação ser obra de indivíduos isolados e descompromissados relativamente aos programas e compromissos sociais da instituição (SOBRINHO, 2011, p.61).

Assim, a avaliação, qualquer que seja a sua natureza, sempre se produzirá num espaço social de valores já existentes, tendo como consequência natural a possibilidade de reforço dos valores subjacentes a determinada prática avaliativa. Daí decorre a máxima de que a avaliação não é neutra.

Sobrinho (1998) destaca dois enfoques tomados historicamente pela avaliação institucional: instrumento de medida/controle e avaliação. O primeiro mensura e classifica o rendimento de indivíduos e grupos, o segundo avalia as ideias e o rendimento destas, materializadas em atuações, estruturas institucionais e aspirações profissionais. A medição opera com uma simplificação da realidade que não traduz a totalidade da universidade. Já com relação ao segundo enfoque, avaliação, é uma perspectiva que abarca concepções de formação, políticas e impactos de pesquisa, compromissos sociais e articulações internas e externas (SOBRINHO, 1998).

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

Portanto, não há uma concepção fechada acerca da avaliação institucional. Não há uma receita, um caminho a ser indicado como garantia de êxito, pois tal caminho precisará ser construído e percorrido pela comunidade acadêmica.

3.3 O SINAES e a institucionalização de uma nova cultura avaliativa

O SINAES busca articular **regulação e controle** (supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento e descredenciamento de uma IES) com a **avaliação educativa** (de natureza formativa voltada à atribuição de juízos de valor e mérito com vista a aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação), integrando-as nas dimensões interna e externa que, por sua vez, buscam contemplar o particular e o global, o somativo e o formativo, o quantitativo e o qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação, de acordo com documento base do SINAES (2004, p.83-85).

Assim, considerando os três macroprocedimentos nos quais se subdivide o SINAES (Avaliação Institucional interna e externa; Avaliação de Cursos de Graduação - ACG; Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes – ENADE), destaca-se a importância da avaliação interna, tanto do ponto de vista institucional como do próprio sistema, uma vez que ela exigirá instrumentos e a combinação de diversas metodologias. Para Sobrinho (2003, p. 80), a avaliação institucional é um processo de aferição do desenvolvimento de ações que permite o autoconhecimento institucional, a correção e o aperfeiçoamento das ações. É patente no posicionamento do autor o fato de que não se trata de uma concepção de avaliação objetiva, quantitativa e alheia ao trabalho pedagógico da comunidade universitária, mas, sobretudo, de ações sistemáticas de iniciativa da própria instituição como expressão máxima de autonomia, pois “[...] a avaliação atua como dispositivo educativo das pessoas que nelas se envolvem” (SOBRINHO, 2011, p. 66).

O atual sistema de avaliação brasileiro apresenta uma proposta ancorada em oito princípios¹¹, dentre os quais destaca-se o denominado **prática social com**

¹¹ 1. Educação é um direito social e dever do Estado; 2. Valores sociais historicamente determinados; 3. Regulação e controle; 4. Prática social como objetivos educativos; 5. Respeito à identidade e à diversidade

objetivos educativos, cujo preceito de avaliação estabelece que esta deve ser participativa e transformar-se numa cultura da instituição para que esta consiga identificar seus descompassos e redirecionar ações no intuito de atingir os objetivos, assevera Andriola (2008, p.142).

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

Da mesma forma que o processo educacional, a avaliação institucional também não há que se extinguir com a elaboração de relatórios e de diagnósticos, com o julgamento de resultados e ações já cumpridas. É um processo e como tal deve inscrever-se na vida total da instituição, isto é, realizar-se como cultura (SOBRINHO, 2011, p.65).

Andriola (2008), ao discutir propostas estatais voltadas à avaliação do ensino superior brasileiro, afirma que o SINAES aproxima-se conceitualmente dos princípios basilares do PAIUB ao retomar a importância da autoavaliação e ao demonstrar interesse em resgatar o diálogo entre MEC e IES. O autor destaca que o paradigma que rege o SINAES difere do ENC na sua concepção, mas assemelha-se a este nas práticas e nas estratégias de ação, controle e regulação estatal. “O que de mais novo e efetivo há no SINAES são as Comissões Próprias de Avaliação que remetem ao processo de como as comunidades avaliam o trabalho que realizam” (ANDRIOLA, 2008, p. 144).

Andriola (2008, p. 146), ao relacionar as fraquezas e as potencialidades do PAIUB e do ENC com o atual SINAES, destaca que cada proposta contribuiu, em grau diferenciado, com o desenvolvimento e a consolidação da consciência da comunidade universitária acerca da relevância da avaliação institucional enquanto **atividade geradora de conhecimento** que, por conseguinte, permite **reflexão da**

institucionais em um sistema diversificado; 6. Globalidade; 7. Legitimidade; e, 8. Continuidade (SINAES, 2004 p.86-94).

comunidade e dos gestores com vistas ao **planejamento de atividades corretivas** visando, sobretudo, ao **aprimoramento contínuo**.

Considerando as dez dimensões¹² estabelecidas pelo SINAES no processo de avaliação institucional convém destacar, na presente discussão, a **política institucional voltada ao ensino, à pós-graduação, à pesquisa e à extensão** e a **política institucional de gestão de pessoal**. Na primeira reside a razão de ser do ensino com seus múltiplos enfoques (currículo, organização didático-pedagógica, práticas pedagógicas, formação docente, apoio ao estudante, avaliação da aprendizagem, dentre outros). Já na segunda encontram-se assentes as relações administrativas da instituição, onde se formam as estruturas de poder, as relações interpessoais, o clima organizacional e o grau de satisfação pessoal e profissional de todos os envolvidos nas relações de trabalho de uma IES.

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

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

¹² (i) A missão e o plano de desenvolvimento institucional; (ii) a política institucional voltada ao ensino, à pós-graduação, à pesquisa e à extensão; (iii) a responsabilidade social da instituição; (iv) a comunicação com a sociedade; (v) a política institucional de gestão de pessoal; (vi) a organização e a gestão da instituição; (vii) a adequação da infraestrutura física à missão da instituição; (viii) o planejamento e a avaliação institucional; (ix) a política interna de atendimento aos estudantes universitários; e (x) a sustentabilidade financeira institucional (ANDRIOLA, 2009, p.83).

Stronge (2010, p. 24) diz que um sistema de avaliação de professores de qualidade precisa de três elementos chaves: comunicação, comprometimento organizacional e colaboração. Sobrinho (2011, p.69) corrobora essa ideia ao destacar que as universidades possuem uma vida institucional responsável pelo exercício democrático nas relações de trabalho, pela regulação e organização das hierarquias de poder e de saber. Desse modo, pode-se afirmar que a cultura avaliativa institucional dá-se por meio do efetivo comprometimento das lideranças com a avaliação de professores quando se pretende que o processo de avaliação desempenhe um papel vital e válido na melhoria do ensino. Assim sendo, o capítulo seguinte abordará a avaliação de desempenho docente ancorada na máxima de que o uso que se faz dos resultados da avaliação dos professores determina o que se avalia e o modo como se avalia (FERNANDES; FLORES, 2012).

4 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

Este capítulo tem como objetivo discutir os propósitos e o uso dos resultados da avaliação docente nas instituições de ensino superior, partindo do pressuposto de que o desempenho dos professores torna-se a base intencional para as avaliações do ensino realizadas pelos alunos.

O exercício da docência compreende a necessidade de corresponder a múltiplas solicitações, sejam dos alunos, dos pares, dos órgãos colegiados ou dos membros da comunidade. Como, então, melhorar o desempenho dos docentes com vistas a atender a todas essas demandas? Este é o principal problema a ser enfrentado no âmbito das políticas públicas do setor educacional na atualidade, de acordo com Vaillant (2008, p. 8). A autora destaca que o modelo de avaliação docente utilizado pelos Estados Unidos, Austrália, Chile e Colômbia¹³ é exemplo instrutivo para outros países, uma vez que esse sistema tem permitido: (i) melhorar a compreensão da docência e proporcionar uma base sólida para a tomada de decisões; (ii) realizar um acompanhamento permanente e rigoroso dos efeitos produzidos pelos processos de mudança; e (iii) priorizar o interesse pela análise e a valoração dos resultados alcançados pelos estudantes, docentes e por todo o sistema.

4.1 Funções e objetivos da avaliação de desempenho docente na IES

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

¹³ Para maiores informações sobre este estudo, ver: <http://www.rinace.net/riee/números/vol1-num2/art1.pdf>

qualificações complementares que possam efetivamente contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

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

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

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

Apesar da confluência identificada na perspectiva de Graça *et al* (2011), Fernandes e Flores (2012) e Stronge (2010), no que tange aos propósitos da avaliação de professores, convém destacar que, para o sucesso de qualquer sistema de avaliação do desempenho, é essencial a existência de três componentes, quais sejam: **comunicação** (deverá ocorrer sob múltiplas formas no processo de avaliação), **comprometimento organizacional** (comprometimento da liderança e dos professores) e **colaboração** (meio para manter a confiança no processo de avaliação), de acordo com Stronge (2010, p.31). Ocorre que estes três pilares possibilitarão a criação de sinergias que servirão de base para elevar o diálogo em torno dos resultados da avaliação e conseqüentemente ampliarão as possibilidades de efetiva melhoria da qualidade do ensino.

Uma avaliação que seja conduzida de uma forma superficial, com poucos ou nenhum recursos, usando sistemas de avaliação inválidos e processos de implementação irregulares, acaba por privar a escola, os professores e o público em geral de oportunidades de melhoria e de benefícios que o desenvolvimento profissional e a prestação de contas poderiam, de outra forma, proporcionar. Todos nós, seja qual for nossa relação com o empreendimento educativo, merecemos uma avaliação de elevada qualidade. Qualquer sistema de avaliação que se baseie de forma clara e inequívoca, na melhoria individual e institucional encerra em si a promessa de satisfazer esta necessidade (STRONGE, 2010, p.40).

Nesse contexto, há que se considerar que a avaliação do desempenho docente é um tema que gera conflito, dada a diversidade de interesses e opiniões de políticos, administradores, docentes e pesquisadores da área. Torrecilla (2006, p. 13) realizou estudo comparativo analisando a diversidade das propostas e propósitos da avaliação de desempenho docente adotado por países da Europa e América¹⁴, por meio do qual localizou cinco modelos de avaliação: (i) avaliação do desempenho docente com ênfase na autoavaliação; (ii) avaliação para concessão de licenças; (iii) avaliação como insumo para o desenvolvimento profissional docente, mas sem nenhuma repercussão para a carreira do professor; (iv) avaliação como base para melhorias salariais, e (v) avaliação para a promoção na carreira docente.

Não obstante, Hadji (2010) destaca que a avaliação de professores engloba três grandes funções. A primeira seria de apoio aos docentes e de aconselhamento pedagógico; a segunda, de controle da qualidade do ensino; enquanto a terceira envolveria reconhecimento do mérito para uma eventual promoção. O autor, ao discutir o uso social da avaliação de professores, traz à baila dois grandes fins para a avaliação docente: o de **balanço** e o de **acompanhamento**. Dois pontos preponderantes na discussão devem ser considerados. Primeiro, a concepção clássica da função de controle que busca garantir a conformidade com uma norma. Segundo, a perspectiva mais moderna de controle que o coloca como elemento central de uma regulação destinada a aperfeiçoar um determinado funcionamento (HADJI, 2010, p.121-130).

¹⁴ Estudo comparativo realizado em 50 países envolvendo Europa e América utilizando como critério de análise os propósitos e as circunstâncias dos diferentes modelos de avaliação de desempenho docente (TORRECILLA, 2006).

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

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

Fernandes e Flores (2012), em suas abordagens sobre os dilemas em torno da identidade profissional dos docentes universitários (individualismo/coordenação, ensino/investigação, ensino/aprendizagem), afirmam merecerem destaque os resultados de estudos internacionais que ressaltam as implicações de alguns modelos de avaliação do desempenho docente aplicados nas últimas décadas. Em alguns, casos a avaliação está centrada na qualidade da investigação (o Reino Unido é exemplo desta corrente, através do *Research Assesment Exercise* – ERA) ou na qualidade do ensino (a Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, constitui uma referência neste nível de avaliação), de acordo com Fernandes e Flores (2012, p.86).

Depreende-se que o prestígio associado à investigação científica, deixando em plano secundário a valorização da qualidade do ensino no âmbito das instituições de ensino superior (FERNANDES e FLORES, 2012; ANDRIOLA *et al.*, 2012), representa um obstáculo ao fortalecimento das avaliações docentes realizadas com base na opinião dos estudantes. Além disso, poucas pesquisas têm evidenciado a validade conceitual, substantiva e de consequências acerca de avaliações baseadas em opiniões de estudantes, alertam Cisneros-Cohernour e

Stake (2010, p.220). Os autores advogam por um modelo de avaliação que utilize diversas fontes de informação para tomada de decisão sobre professores (STAKE, 2008; CISNEROS-CONHENOUR; STAKE, 2010; CISNEROS-CONHENOUR; STAKE, 2012), uma vez que os instrumentos que são respondidos pelos estudantes, por enfatizar o estilo de ensino e a relação professor/aluno, podem ser informativos, mas, raramente, diagnosticam e, poucas vezes, levam à melhoria do ensino, esclarece Stake (2008, p.20).

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

Esses pesquisadores, apoiados em Aleamoni (1999) e Cashin (1995), asseveram que a complexidade da temática avaliação do professor tem volumosa literatura, pois conta com aproximadamente 80 anos de pesquisas predominantemente de origem norte-americana e que,

A análise crítica dessa literatura nos permite considerar a avaliação do professor pelo aluno, enquanto atividade bem planejada, construída e administrada, como algo importante para a melhoria da qualidade do ensino (Scriven, 1995; Rueda, Lora et González, 2003). No entanto, apesar da avaliação docente ser considerada aspecto relevante para o planejamento pedagógico de ações corretivas, com vista ao aprimoramento das ações desse importante protagonista educacional, há que se considerarem quais as dimensões do trabalho docente devem ser objeto da avaliação [...] (ANDRIOLA *et al.*, 2012, p. 202).

É evidente, no posicionamento dos autores consultados, que a avaliação de professores é uma tarefa complexa que pode gerar impactos positivos ou negativos. Por isso, o protótipo apresentado por Andriola *et al.* (2012) consubstancia-se em quatro categorias relacionadas à atuação docente. A primeira foca o **planejamento e gestão das atividades de ensino**; a segunda, **a didática**

adotada no desenvolvimento de atividades de ensino; a terceira, **a comunicação e interação com os alunos;** e, por fim, **as formas e usos dos resultados oriundos da avaliação do aprendizado discente.** Vaillant (2008, p.11), ao mencionar que a elaboração de critérios profissionais representa um esforço para descrever, de maneira observável, o que os docentes devem saber e ser capazes de fazer no exercício de sua profissão, complementa a discussão trazida por Andriola *et al.* (2012). A mesma confluência de proposições acerca do desempenho docente foi constatada no texto de Graça *et al.* (2011), quando estes asseguram que “[...] apesar das dificuldades, a descrição das funções docentes é necessária e determinante para que se compreendam as expectativas relativamente ao exercício da profissão” (GRAÇA *et al.*, 2011, p.10).

Ocorre que a discussão sobre o que avaliar no exercício da profissão docente converge para a máxima de que o uso que se faz dos resultados da avaliação dos professores determina o que se avalia e o modo como se avalia (FERNANDES e FLORES, 2012). Considerando a trajetória da avaliação de professores no âmbito internacional, convém destacar três dos principais objetivos da avaliação docente, mencionados por Stake (2008, p.21, tradução nossa):

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

Assim, pode-se afirmar que desenvolvimento profissional e prestação de contas são os dois principais propósitos da avaliação de professores, embora, na perspectiva de Stake (2008), esteja evidente a complexidade das questões envolvidas com relação ao uso que se faz dos resultados nas instituições de ensino superior.

4.2 Uso dos resultados da avaliação de desempenho docente baseado na opinião de estudantes

Como fazer uso dos resultados da avaliação de professores para efetivamente melhorar o ensino? Responder tal indagação não é tarefa fácil, sobretudo quando se trata de um modelo baseado na opinião dos estudantes. Cisneros-Conhenour e Stake (2010, p.221) dizem que o desempenho é a base

intencional para as avaliações do ensino realizadas pelos alunos. Para os autores, o **desempenho** é usualmente mais importante que as **competências**, pois estas seriam potenciais, sendo que sua importância reside no momento da contratação do profissional; porém, não são tão valiosas para avaliar o trabalho realizado. Já o desempenho é geralmente mais importante, uma vez que a ação realizada, em certa situação, é usada como base para qualificar o trabalho de uma pessoa.

Assim sendo, baseado nas proposições dos autores, infere-se que avaliações docentes baseadas na opinião dos discentes tratam de avaliar o desempenho do professor, e não sua competência. Cisneros-Conhenour e Stake (2012, p.48), em pesquisa realizada sobre o uso dos resultados da avaliação para melhorar as práticas pedagógicas, discutem, dentre outros aspectos, o proveito do *feedback*¹⁵ e destacam, na fala do chefe de Departamento da Universidade investigada, o desejo de acrescentar às avaliações realizadas pelos alunos outras fontes de informação. Todavia, o entrevistado reitera a inviabilidade de tal tarefa, haja vista os custos envolvidos. É patente, na perspectiva dos autores, que os estudantes são vistos pelo gestor como uma fonte acessível em relação às avaliações efetivadas por pares ou por um especialista em instrução.

Há que se considerar, portanto, os riscos no que tange ao uso dos resultados da avaliação de desempenho docente baseado na opinião dos estudantes. O uso de notas atribuídas pelos alunos aos professores para os propósitos formativo e somativo pode resultar na violação da liberdade acadêmica do professor e diminuir a qualidade do ensino (CISNEROS-CONHENOUR; STAKE, 2012, p.49). Nesse sentido, Torrecilla¹⁶ (2006, p.59) reforça a discussão ao mencionar, em seu estudo, que os sistemas de avaliação de desempenho docente possuem dois propósitos básicos: melhorar e assegurar a qualidade do ensino e tomar alguma decisão a respeito do docente. Trata-se, portanto, das perspectivas **formativa** e **somativa** da avaliação, respectivamente.

¹⁵ No estudo é apresentada a descrição dos seguintes meios de *feedback*: alunos, chefe de departamento, pares e de um especialista em instrução (CISNEROS-CONHENOUR; STAKE, 2012).

¹⁶ Estudo comparativo realizado em 50 países envolvendo Europa e América utilizando como critérios de análise os propósitos e as circunstâncias dos diferentes modelos de avaliação de desempenho docente (TORRECILLA, 2006).

Para o autor, todos os países analisados têm como propósito básico, formulado de maneira mais ou menos explícita, a melhoria da qualidade do ensino. Todavia, convém destacar, ancorando-se nesse pesquisador, que a concepção formativa é o objetivo fundamental dos **sistemas internos de avaliação**. Já nos países onde há **sistemas externos de avaliação de desempenho docente**, combina-se o caráter formativo com o somativo. Ou seja, trata-se, portanto, do desenvolvimento profissional e da prestação de contas discutidos por Stronge (2010) e apresentados no item anterior.

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

Ao analisar o modelo de avaliação de professores na França¹⁷, Hadji (2010) diz ser útil a participação dos alunos na avaliação de seus professores. Mas,

Pedir aos alunos que classifiquem individual e publicamente, os seus professores num site da internet vai um grande passo, a evitar. O site ‘Note2be’, criado para este fim em 30 de Janeiro de 2008, foi aliás, encerrado em 5 de Março do mesmo ano devido a uma decisão judicial do Tribunal de recurso de Paris. [...] A falha principal parece-nos ser a de passar, sem um estudo aprofundado acerca do que este aspecto exige do ponto de vista metodológico e deontológico, da percepção de uma necessidade (o ponto de vista dos alunos) a um instrumento que permita satisfazê-la (aqui: o site da internet) (HADJI, 2010, p.135).

Ao discutir propostas para uma evolução positiva das práticas avaliativas e, por conseguinte, evitar desvios no uso dos resultados da avaliação, Hadji (2010, p.135-137) propõe quatro pistas operatórias: **transparência** (diálogo com o professor), **continuidade** (considerar uma ampliação dos objetivos), **olhares cruzados** (corrigir a dimensão demasiado subjetiva de uma olhar individual) e

¹⁷ A participação dos alunos nas avaliações dos professores tornou-se obrigatória em 1997, mas foi confirmada por um decreto apenas em abril de 2002. Porém, a participação dos estudantes na avaliação do ensino tem enfrentado dificuldades para ser posta em prática nas universidades francesas (HADJI, 2010).

considerar os resultados da investigação (o conhecimento dos resultados deve permitir apreender mais objetivamente aquilo que constitui a eficácia do ensino).

Considerando as proposições dos autores, infere-se que uma instituição, antes de fazer uso dos resultados de uma avaliação de desempenho docente, seja para propósitos formativo e/ou somativo, precisa previamente definir, além dos fins, o que efetivamente está sendo avaliado, ou seja, que competências são requeridas do docente para então avaliar seu desempenho, sobretudo quando pretende tomar como principal fonte de informação os estudantes. No novo milênio, poucas mudanças substanciais ocorreram na avaliação da docência no ensino superior. No entanto, ampliou-se o uso da tecnologia para se obter a opinião dos alunos, asseveram Cisneros-Conhenour e Stake (2010, p. 219).

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

A literatura internacional demonstra a complexidade do tema em estudo, mas também revela que há razões para afirmar que a avaliação de desempenho docente pode dar suporte para melhorar a educação (VAILLANT, 2008; FERNANDES e FLORES, 2012). Assim, com amparo em Andriola *et. al* (2012, p.21)¹⁸, advoga-se pela relevância das experiências de avaliações de professores baseadas na opinião de estudantes. Acredita-se que os resultados das avaliações devem, *a priori*, retroalimentar a práxis educativa dos professores (propósito formativo), mas, também, precisam gerar consequências (propósito somativo). O capítulo seguinte abordará a experiência de avaliação docente adotada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, sob a qual circunscreve-se a presente investigação.

¹⁸ Quando estes dizem que o corpo docente de uma IES conforma a principal fonte de informação sobre a qualidade do ensino e, por conseguinte, os alunos conformam a principal fonte de informação sobre a efetividade do professor (ANDRIOLA, *et. al* 2012).

5 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE)

O presente capítulo apresenta o contexto no qual se insere a avaliação de professores no IFCE, através de um levantamento dos principais aspectos da experiência da então Escola Técnica Federal do Ceará, base na qual ancora-se o protocolo avaliativo focado no desempenho dos professores, tomando como fonte de informação a opinião do estudantes na nova institucionalidade.

Para escrita do texto utilizou-se de entrevista com quatro servidoras vinculadas à instituição há aproximadamente 20 anos, haja vista não terem sido encontrados documentos oficiais que subsidiassem a investigação nesse aspecto em específico.

Partindo do pressuposto de que a cultura é algo aprendido, transmitido e partilhado, é que se apresenta o *campus* de Sobral, objeto deste estudo, através de um relato de experiência, por meio do qual se evidenciam as construções e desafios dos ciclos avaliativos até então vivenciados.

5.1 Da Escola de Aprendizes e Artífices ao IFCE: breve histórico

A história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) começa em 1909, quando o então Presidente Nilo Peçanha cria, mediante o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas a prover formação profissional aos pobres e desvalidos da sorte, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFCE 2009-2013. Em 1941, na conjuntura do pós Segunda Guerra Mundial, deu-se a transformação da Escola de Aprendizes Artífices em Liceu Industrial de Fortaleza, passando, no ano seguinte, a denominar-se Escola Industrial de Fortaleza.

Na década de 1950, através da Lei Federal nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, ganhou personalidade jurídica de autarquia federal, passando a gozar de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, incorporando mais uma missão: a de formar profissionais técnicos de nível médio. Em 1965, passa a chamar-se Escola Industrial Federal do Ceará e, em 1968, recebe a denominação de Escola Técnica Federal do Ceará, instituição responsável pela oferta de cursos

técnicos de nível médio nas áreas de edificações, estradas, eletrotécnica, mecânica, química industrial, telecomunicações e turismo.

De acordo com Manfredi (2002, p. 162), os Cefets¹⁹ (Centros Federais de Educação Tecnológica) surgiram em 1978, com a Lei Federal nº 6.545, que dispõe sobre a transformação das escolas técnicas de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro em centros. Contudo, apenas em 1994, a Escola Técnica Federal do Ceará foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica, por força da Lei Federal nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, que criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

Somente em 1999 o CEFETCE foi efetivamente implantado, tendo a instituição, no período compreendido entre 1995 e 1999, estendido suas atividades por meio da criação de duas Unidades de Ensino Descentralizadas (UnEDs), localizadas nas cidades de Cedro e Juazeiro do Norte. Tratou-se, desse modo, da promoção da interiorização do ensino técnico no Estado do Ceará.

O governo federal, por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, constituindo-se numa autarquia educacional vinculada ao Ministério da Educação. De acordo com Silva (2009, p.10), a proposta dos institutos federais entende a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. Cabe aos institutos possibilitar aos trabalhadores a formação continuada ao longo da vida, reconhecendo competências profissionais e saberes adquiridos informalmente em suas vivências, conjugando-os com aqueles presentes nos currículos formais.

Convém destacar que essa nova institucionalidade fomenta a criação de outra representação, distanciada daquela construída por quase um século de existência, que trazia, por vezes, reações severas quanto a sua finalidade (BRASIL, 2010, p.19). Ao discutir a relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica, Frigotto (2010, p. 38) reforça a discussão ao

¹⁹ Os Cefets ofereciam cursos regulares de nível tecnológico superior de administração, de hotelaria, de engenharia industrial e de tecnologias nas áreas de construção civil, de manutenção e de processamento petroquímico, além de cursos de pós-graduação (MANFREDI, 2002).

destacar a importância estratégica dos Centros Federais de Educação Tecnológica e das redes estaduais e municipais de escolas técnicas de nível médio, por se constituírem numa referência efetiva em suas condições físicas, materiais e condições do trabalho docente. Com tal posicionamento, o autor não nega a importância do ensino superior, mas, sobretudo, reitera a importância de se garantir o ensino médio integrado como prioridade. “Trata-se de superar o viés que situa a educação tecnológica como *upgrade* do ensino técnico em uma perspectiva reducionista e estreita” (FRIGOTTO, 2010, p.39).

Nesse breve contexto delineado insere-se o IFCE, com sede em Fortaleza, alicerçado na experiência centenária que busca superar tanto o academicismo quanto a visão de profissionalização adestradora. O projeto encontra-se em curso, cabendo a todos os que fazem a educação profissional no país, sobretudo aos professores e alunos, atentar para a necessidade de um maior aprofundamento e compreensão do que é a tecnologia, de que forma ela deve ser apropriada e para que fim deve ser aplicada. Trata-se, portanto, de questões maiores que aquelas que versam no campo epistemológico, metodológico ou legal. O compromisso ético, político e humano deve, ou deveria ser, o cerne de toda a produção do conhecimento.

Atualmente o IFCE conta com 23 *campi* localizados de acordo com descrição na figura 1:

Figura 1: Localização dos *campi* do IFCE



Fonte: www.ifce.edu.br

5.2 Principais aspectos da cultura avaliativa de professores na atual institucionalidade: do CEFETCE ao IFCE ²⁰

A avaliação docente teve como marco inicial ações pontuais adotadas na época da então Escola Técnica Federal do Ceará (ETFCE), a partir de situações-problema trazidas pelos alunos acerca de dificuldades voltadas geralmente ao relacionamento professor-aluno ou de liderança na sala de aula, encaminhadas ao setor responsável pelo acompanhamento pedagógico da instituição, o qual executava um trabalho de acompanhamento com aqueles professores.

Contudo, não se tratava de um programa de avaliação de desempenho docente cuja finalidade caracterizasse uma efetiva política de melhoria de ensino, embora, nessas primeiras ações, tenham sido ancoradas as bases da cultura ora institucionalmente estabelecida de avaliar os professores a partir da opinião dos estudantes com vista à retroalimentação da práxis educativa. Dentre os encaminhamentos adotados pelo setor pedagógico da ETFCE para acompanhar os professores a partir das avaliações destacavam-se: (i) diálogo com os professores, com os quais eram identificadas e/ou relatadas dificuldades pelos alunos; (ii) consentimento dos docentes para trabalho de observação das aulas pelos pedagogos como forma de apoio paralelo às dificuldades pedagógicas do professor; (iii) criação de um elo entre a equipe de pedagogos e os educadores durante o semestre em curso, fato que representou oportunidade de orientação contínua numa relação de confiança mútua.

Como em toda ação avaliativa, há que se destacar as dificuldades encontradas no percurso compreendido desde a experiência vivenciada entre as avaliações pontuais e os ciclos avaliativos sistemáticos realizados ao final de cada semestre na então ETFCE e no CEFETCE. Nesse sentido, convém citar:

- resistência de alguns professores à chegada do pedagogo durante a aula para aplicação do questionário de avaliação, uma vez que o mesmo era longo e tomava bastante tempo da aula;
- dúvida entre os docentes quanto ao direcionamento dos resultados das avaliações semestrais: se seriam ou não direcionados ao setor de recursos humanos para usos e fins diversos além daqueles divulgados pelo setor pedagógico,

²⁰ Escrito com base no conteúdo de entrevistas realizadas nos dias 28 e 29 de maio de 2013 com quatro profissionais vinculadas ao *campus* de Fortaleza.

cujo cerne votava-se para a consecução do processo de ensino e aprendizagem e para melhoria contínua da prática pedagógica dos professores; e por conseguinte,

- a comunidade docente dividiu-se em três grupos distintos: havia os que percebiam a avaliação de professores como algo natural; outros tantos eram indiferentes e havia aqueles que a temiam.

Na segunda metade da década de 1990 houve um grande movimento interno impulsionado pelas discussões que ocorriam no âmbito nacional acerca da educação profissional e tecnológica no Brasil. Ocorre que,

As instituições federais de formação profissional e tecnológica revelaram um movimento até então inédito, ou seja, incluir em seus debates as necessidades e aspirações do território em que estavam inseridas e o delineamento de princípios que pudessem nortear iniciativas comuns, potencializando o surgimento de uma rede, qual seja, a rede federal de educação profissional e tecnológica. [...] A chamada “Reforma da Educação Profissional” é implantada dentro do ideário de Estado Mínimo, com fortes reflexos nas escolas federais de educação profissional do país. As mudanças estabelecidas pela nova legislação são profundas e cortam pela raiz o movimento de redirecionamento desenhado pelas instituições federais (BRASIL, 2010, p.12).

Apesar das mudanças ocorridas no cenário nacional terem representado, naquele momento, frustração²¹, os debates internos no CETECE foram promissores, pois geraram a primeira ação voltada para a avaliação institucional. Houve um intenso movimento de sensibilização da comunidade acadêmica para institucionalização da primeira comissão interna de avaliação, momento em que a equipe do setor pedagógico, de forma integrada com o momento de formação/sensibilização para avaliação institucional, iniciou discussões no âmbito de cada coordenadoria de curso da instituição através de dois questionamentos, quais sejam: O que é avaliação? Que aspectos da ação docente o novo instrumento deveria avaliar? Tratou-se, portanto, de um momento de construção coletiva caracterizado, sobretudo, pela transparência e pelo diálogo com os professores, como advoga Hadji (2010), ao prospectar um caminho para a evolução das práticas avaliativas.

²¹ Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9.394, é aprovada e, no ano seguinte, o Decreto nº 2.208/97 regulamenta os artigos da nova LDB que tratam especificamente da educação profissional e que reduziu o tecnológico a um *upgrade* da formação técnico-profissional (FRIGOTTO, 2010).

Assim, em plenária realizada em 1995, o novo questionário para avaliação de desempenho docente foi legitimado pela comunidade acadêmica do CETETCE. Na atual institucionalidade mantém-se o mesmo instrumento, cuja composição constitui-se de sete itens²², por meio dos quais os alunos devem atribuir pontuação aos professores numa escala de 1 a 5 (em que 1 corresponde a insuficiente e 5 a excelente). Há no questionário três questões abertas para que os estudantes relatem inicialmente: os pontos positivos ou negativos acerca da situação didática envolvendo os educadores; e, por fim, destina-se espaço para que façam sugestões para melhoria da instituição e do curso.

Apesar do transcurso de quase duas décadas, o instrumento coletivamente legitimado continua sendo utilizado pelo setor pedagógico, sendo que, até o ano de 2008, sua aplicação dava-se de forma presencial pela equipe de pedagogos ao final de cada semestre. Em 2009, as avaliações passaram a ser disponibilizadas *on-line*. Contudo, os alunos passaram a avaliar os professores no momento da matrícula para o semestre subsequente e não mais no final do período letivo. Houve alteração nos procedimentos operacionais, o que representou imediata mudança na cultura avaliativa institucional, uma vez que a condução dos trâmites desse protocolo avaliativo, bem como a consolidação dos seus resultados, deixou de ser executada pelo setor pedagógico e passou a ser efetivada pelo setor de tecnologia da informação, embora o acompanhamento aos docentes tenha continuado a ser de competência da Coordenadoria Técnico-Pedagógica.

Hoje, o IFCE, no que tange à avaliação de professores baseado na opinião de estudantes, reescreve sua cultura. Nesse sentido, o *campus* de Fortaleza, com sua trajetória centenária, constitui-se numa experiência emblemática para os demais *campi* do Estado. Dentre os elementos que caracterizam a Avaliação de Desempenho Docente (ADD), no período de 2009 a 2012, no *campus* supramencionado destacam-se:

- dificuldade de realizar acompanhamento pedagógico com os professores que, na maioria das vezes, apresentam indisponibilidade de tempo, fato

²² Pontualidade, assiduidade, domínio de conteúdo, metodologia de ensino, incentivo à participação do aluno, relação professor-aluno e avaliação.

que obriga o setor pedagógico a realizar um acompanhamento pontual à medida que as situações são detectadas;

- questionamento feito pelas comissões do INEP, por ocasião das avaliações para reconhecimento de curso, quanto à falta de interlocução entre a ADD e a autoavaliação conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) sob a égide do SINAES desde 2009;
- lacuna existente no PDI 2009-2013 quanto às ações voltadas para ADD realizada no âmbito da Coordenadoria Técnico-Pedagógica;
- eventual confusão quanto à obrigatoriedade da ADD quando comparada à autoavaliação institucional, visto que esta tem caráter voluntário e ocorre anualmente; enquanto aquela acontece semestralmente com participação compulsória dos alunos, realizada semestralmente. Isto pode ocorrer, pois ambas são disponibilizadas *on-line* no mesmo ambiente virtual;

No cerne da nova institucionalidade, valida-se a verticalização do ensino na medida em que os institutos federais balizam suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos (BRASIL, 2010, p.26). Nesse sentido, a organização curricular traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes, pois há possibilidade de diálogo simultâneo, da educação básica à pós-graduação.

Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010, p.27).

Portanto, diante desse novo paradigma institucional, a ADD deverá, sobretudo, fornecer suporte à prática pedagógica docente e conseqüentemente contribuir para a melhoria do ensino. Dentre as perspectivas identificadas há:

- (i) a necessidade de criação de uma política de ADD, uma vez que a comunidade acadêmica tem incorporado na sua cultura décadas de experiência na avaliação de professores com base na opinião dos alunos;

(ii) a crença, no âmbito do setor pedagógico, de que o *feedback* individualizado, fornecido semestralmente via sistema acadêmico, poderá apoiar o professor, uma vez que este retroalimenta sua práxis educativa;

(iii) a intenção de capacitar os docentes do *campus* de Fortaleza que ingressaram nos últimos cinco anos, utilizando os resultados da ADD como elementos norteadores das abordagens a partir de situações-problema a serem elaboradas pela Coordenadoria Técnico-Pedagógica;

(iv) a possibilidade de interlocução entre a ADD e a autoavaliação institucional, embora ainda não tenha ocorrido nenhuma medida de integração entre os dois protocolos avaliativos, seja no setor pedagógico ou na CPA.

5.3 A cultura avaliativa no *campus* de Sobral: construções, desafios e aprendizagem

O *campus* de Sobral surgiu do plano de expansão fase II da rede de ensino tecnológico do País, iniciado a partir do planejamento realizado pelo governo federal, em 2007, ano em que houve a chamada pública e, a partir da seleção, tendo cada município apresentado sua contrapartida para implantação das unidades de ensino descentralizadas dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). No caso de Sobral, o Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), que funcionava no *campus* CIDAO, foi, então, apresentado como contrapartida, dando início ao processo de transição para o CEFET. A área aproximada do referido *campus* é de cinco hectares, distribuídos em salas de aulas, laboratórios, biblioteca, auditório, cantinas e setor administrativo, que atendiam, na época, 540 alunos.

Portanto, vivenciou-se, durante o ano de 2009, a extinção de uma IES, com desligamento gradativo de seus funcionários, e o nascimento de outra, com a chegada dos servidores concursados. A estrutura administrativa do IFCE é departamentalizada. No caso do *campus* de Sobral, há duas diretorias (geral e ensino) e dois departamentos (administrativo; pesquisa, pós-graduação e inovação). Atualmente atende 1.043 alunos, distribuídos em quatro cursos tecnológicos, uma licenciatura, seis técnicos e uma especialização, totalizando 12 cursos com ingresso regular de estudantes.

Tem como missão produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente da formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando sua total inserção social, política, cultural e ética.

No âmbito da diretoria de ensino, há a Coordenadoria Técnico-Pedagógica (CTP), as Coordenadorias de Eixo Tecnológico (CET), a Coordenadoria Acadêmica (CA) e a Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAE). Assim, foram várias as dificuldades encontradas pelos dois profissionais vinculados à CTP, desde o processo de migração dos alunos oriundos do Instituto CENTEC para o IFCE, até a (re)construção da identidade do pedagogo na instituição que acabara de surgir, uma vez que o trabalho desenvolvido pelos pedagogos do então CEFET não atenderiam às necessidades da nova instituição que nascia. Assim, por iniciativa do setor pedagógico do *campus* de Fortaleza, iniciou-se um ciclo de reuniões para acolher os servidores novatos e discutir as formas de redirecionar as ações desse setor, tanto nos *campi* já existentes como nos recém-criados. Havia a iminente necessidade de redefinir o papel do pedagogo dentro da nova institucionalidade que se criara.

Apesar de se ter tido apenas quatro encontros e, ainda, considerando todas as suas limitações (interrupção do cronograma anual previsto, não conclusão dos trabalhos rumo a uma unificação das ações da CTP), estes foram fundamentais para a aproximação e entendimento do quão complexo seria atender as diretrizes norteadoras das atividades a serem desenvolvidas. O recorte deste breve relato está circunscrito em uma das diretrizes das ações da CTP no IFCE, qual seja a de acompanhar os resultados da avaliação do desempenho dos docentes.

O primeiro processo de avaliação de desempenho docente do *campus* de Sobral foi realizado no semestre letivo de 2009.1. A implantação da avaliação foi complicada, uma vez que não houve tempo para troca de experiências com os pedagogos mais experientes, como fora planejado quando do início dos encontros supramencionados. Foi disponibilizado um modelo impresso do instrumento utilizado para avaliar os professores. No *campus* de Fortaleza, desde o ano de 2009, a avaliação docente é feita *on-line*, utilizando um software fornecido pela empresa

Qualidata. Trata-se do sistema acadêmico utilizado para gerenciar todo o percurso do aluno.

Na ausência de uma equipe local da área de Tecnologia da Informação (TI) que pudesse orientar a implantação da avaliação local nos padrões do *campus* de Fortaleza, iniciaram-se as ações a partir do exemplar impresso do questionário que fora recebido nos encontros acima citados. No âmbito da CTP, discutiam-se as estratégias que seriam adotadas para a primeira experiência, uma vez que a instituição anterior fazia avaliações dos professores, mas não transmitia aos mesmos o *feedback* dos resultados. Aprender e ao mesmo tempo vivenciar o processo de avaliação de professores foi e continua um desafio profissional.

Na época, decidiu-se realizar a avaliação dos professores e dar um *feedback* dos resultados tanto aos docentes como aos gestores. Surgiu, então, o primeiro conflito no âmbito do setor pedagógico, pois avaliar os docentes e não proporcionar, no mínimo, um *feedback* seria uma ação inócua que comprometeria outras dimensões do trabalho da CTP na instituição.

Realizou-se a primeira avaliação no último mês de aula. Aplicada de forma presencial com o questionário impresso, mediante um cronograma no qual três pedagogos revezavam-se na visita às salas. Dentre as dificuldades dessa etapa destacam-se: (i) tempo exíguo para aplicação do instrumento; (ii) resistência de alguns professores para ceder espaço das aulas para as avaliações; (iii) dificuldade de atingir índice satisfatório de participação dos alunos.

Na etapa seguinte, durante o período de férias dos docentes, veio o desafio de encontrar uma forma de consolidar os resultados de aproximadamente 400 questionários para que os professores recebessem o primeiro *feedback* das avaliações. Dois obstáculos tiveram que ser transpostos nessa fase: o primeiro foi encontrar alguém do setor de informática que, mediante o instrumento, configurasse uma planilha para que os dados fossem lançados; o segundo foi: de posse da planilha, alimentá-la conciliando-a com todas as demais atividades inerentes ao setor.

Com relação à configuração da planilha, não foi um servidor da instituição que colaborou para a consecução da atividade. Já com relação à alimentação da ferramenta, diante da sobrecarga de trabalho dos pedagogos no período que

antecede o início de um novo semestre letivo, decidiu-se fazer o trabalho durante os finais de semana. Ocorre que, diante de um desafio dessa dimensão, retroceder seria infinitamente pior para as ações futuras.

No primeiro dia de aula do semestre letivo de 2009.2, todos os docentes receberam uma carta assinada por todos da equipe da CTP, a qual estava anexada aos resultados individualizados em envelope lacrado. Como consequências do primeiro *feedback* das avaliações foi observado:

(i) surpresa para a maioria dos docentes, que relataram nunca haver vivenciado tal experiência;

(ii) reação negativa dos professores que receberam notas baixas atribuídas pelos discentes, seguida de imediata abordagem aos pedagogos na tentativa demonstrar argumentos que levassem a crer que os alunos estavam equivocados;

(iii) desafio para os pedagogos, que teriam que buscar, junto ao grupo gestor, construir, a partir da vivência, o sentido para as avaliações docentes no *campus* de Sobral;

(iv) necessidade de a alta gestão definir os fins da avaliação docente que seriam efetivamente adotados e como os resultados seriam utilizados, uma vez que o objetivo, *a priori*, seria proporcionar aos professores oportunidade de redirecionar suas ações pedagógicas frente à condução das disciplinas e conseqüentemente melhorar o ensino.

Hoje a avaliação acontece via sistema acadêmico institucional, conquista que representou a efetiva manutenção dos ciclos avaliativos, uma vez que o número de alunos aumentou significativamente, assim como o quantitativo de docentes. Houve avanços na atual prática avaliativa. Dentre eles: *feedback on-line* dos resultados (sem identificação do aluno) recebido pelos professores, incluindo os relatos dos alunos nas questões abertas; *feedback* impresso recebido no início de cada semestre letivo, possibilitando que cada docente possa fazer uma análise comparativa do seu percurso ao longo dos anos; relatório por eixo tecnológico com os índices de participação por curso e com síntese dos relatos dos alunos acerca dos pontos positivos e negativos e de sugestões; boa receptividade da maioria dos

professores com relação à existência de um processo avaliativo ao final do semestre.

Contudo, há intenção de conhecer as expectativas dos alunos, gestores e docentes, tanto no que diz respeito ao processo de avaliação em si, como no que tange ao efetivo uso dos resultados. Há o anseio por, nesse espaço de investigação, através desse programa de mestrado, encontrar caminhos amparados cientificamente para melhorar a avaliação de desempenho dos professores. Segundo Srour (2005), cultura é um processo de aprendizagem em contraposição a alguma coisa que pode ser mudada ou criada. A partir dessa concepção e, ainda, com base na perspectiva limitada desse olhar sobre a experiência do *campus* de Sobral, destacam-se os seguintes pontos para enfrentamento futuro:

(i) ampliar os índices de participação dos alunos nos processos avaliativos;

(ii) estabelecer espaço de discussão acerca dos resultados;

(iii) ampliar o número de pedagogos atuando na CTP;

(iv) estabelecer mecanismos de interlocução entre a avaliação de desempenho docente com a autoavaliação conduzida pela Comissão Própria de Avaliação. São ações distintas que, *a priori*, não se comunicam.

(v) revisar o instrumento de avaliação utilizado.

Acreditando que a cultura é algo aprendido, transmitido e partilhado, espera-se, a partir dos resultados dessa investigação, captar elementos que favoreçam não só analisar as expectativas dos envolvidos na avaliação vivenciada, mas, também, dar um passo à frente rumo ao aprimoramento do ensino. Nesse sentido, a proposição de Srour (2005, p.213) é pertinente quando este diz que a cultura organizacional aparece como recurso vital, pois são os valores que conferem orientação e consistência às decisões e às ações dos agentes.

6 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo da premissa de que é o objeto de estudo o fator determinante para a escolha do método, este capítulo apresenta o percurso metodológico adotado como critério fundamental na busca de respostas válidas acerca do problema da pesquisa. Trata-se, portanto, de uma condição premente para compreender o fenômeno social estudado em sua totalidade e dentro dos seus contextos cotidianos.

Assim, quanto à abordagem do problema, associou-se a pesquisa qualitativa com a quantitativa em um único plano de estudo, sendo que os métodos qualitativos precederam os quantitativos, uma vez que a integração das duas abordagens, de acordo com as proposições de Flick (2009, p.43), efetivou-se por meio das seguintes etapas: (i) uma entrevista semiestruturada, (ii) estudo de questionário como etapa intermediária e (iii) aprofundamento e avaliação de resultados obtidos.

6.1 Tipo de Pesquisa

Considerando que é a ideia de adequação dos métodos e das abordagens ao tema de estudo (Flick, 2009) que deverá orientar as decisões metodológicas do pesquisador, esta pesquisa, face a sua natureza, caracteriza-se como aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos ou necessidades concretas e imediatas (APOLINÁRIO, 2004, p.152). Quanto à abordagem do problema, é quali-quantitativa, pois utilizou-se da integração entre as duas abordagens por meio de triangulação entre métodos, já que a base dessa concepção é “[...] o *insight* lentamente estabelecido de que métodos qualitativos e quantitativos devem ser vistos como campos complementares” (FLICK, 2009, p.43).

Quanto aos objetivos, a pesquisa classifica-se como exploratória e descritiva. É exploratória porque na fase inicial buscou-se maior familiaridade com o problema de pesquisa, com vistas a torná-lo mais explícito e aprimorar as ideias e ampliar o conhecimento a respeito de determinado fenômeno, segundo Gil (2009, p. 42). É descritiva porque seu objetivo é a descrição das características de

determinada população ou fenômeno, assim como pela possibilidade de se estabelecer relações entre as variáveis (GIL, 2009; FLICK, 2009).

Quanto aos procedimentos técnicos, o estudo classifica-se como de caso único, pois leva-se em consideração a compreensão do assunto investigado como um todo (FACHIN, 2006; GIL, 2009). “Quando o estudo é intensivo podem até aparecer relações, que de outra forma não poderiam ser descobertas” (FACHIN, 2006, p.45). Uma das limitações desta pesquisa refere-se a sua validade externa, considerando que o estudo de caso único, conforme Gil (2009, p.55), fornece base frágil para a generalização. No entanto, o propósito desse tipo de pesquisa não é proporcionar conhecimento preciso das características de determinada população, mas, sobretudo, de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciaram ou são por ele influenciados (GIL, 2009).

Além disso, os estudos de caso possuem uma capacidade heurística, ou seja, jogam luz sobre o fenômeno estudado de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos e expandir suas experiências, possibilitando a emergência de novas variáveis e o surgimento de pistas para aprofundamentos futuros (ANDRÉ, 2005, p.34).

Por fim, considerando que este estudo tem como propósito fornecer aos que tomam decisão informações que os auxiliem a julgar o mérito e o valor acerca da prática de avaliação de desempenho docente na instituição *locus* da pesquisa, trata-se de um estudo de caso avaliativo, conforme André (2005, p.21). Sendo assim, e diante do que já foi exposto, este trabalho tem por objetivo ampliar o conhecimento sobre o assunto e servir de base para pesquisas futuras.

6.2 Coleta dos dados

A coleta de dados deu-se nas seguintes etapas:

(i) revisão da literatura proveniente de pesquisas na área focal da investigação;

(ii) análise documental visando conhecer as formas de divulgação dos resultados da avaliação de desempenho docente às audiências envolvidas, através dos documentos institucionais produzidos pela Diretoria de Ensino (relatórios

anuais), do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do no Plano de Ação Anual (PAA);

(iii) entrevistas semiestruturadas com uma amostra da população de professores, alunos e gestores como suporte para a construção do questionário;

(iv) elaboração de questionário com questões fechadas voltadas para as expectativas dos envolvidos no processo de avaliação docente.

Os documentos utilizados nesta pesquisa classificam-se em duas dimensões: autoria e acesso, segundo Flick (2009, p.232). Quanto à dimensão, autoria são documentos oficiais públicos produzidos no âmbito da diretoria geral e de ensino da instituição *locus* da investigação. Já com relação à segunda dimensão, são de acesso restrito, porém com publicação em arquivo aberto, “o que significa que as partes interessadas podem acessar os documentos, mas (apenas) em um arquivo específico” (FLICK, 2009, p.232).

Para selecionar os documentos, foram aplicados os critérios autenticidade, credibilidade, representatividade e significação, conforme (Flick, 2009, p.233). Com relação à autenticidade, todos os documentos selecionados são primários, uma vez que foram utilizados relatórios originais elaborados por agentes envolvidos na instituição investigada. Com relação à credibilidade e representatividade, buscou-se detectar distorções, erros ou ausência de tipicidade, uma vez que tais características são fundamentais para o processo de seleção e análise documental. Por fim, no que tange à significação, procurou-se perceber o significado pretendido pelo autor do documento com o atribuído pelo leitor, buscando relacioná-los com um terceiro significado, o social, pois este foca as partes objeto do documento.

O roteiro da entrevista semiestruturada compõe-se de perguntas circunscritas na vertente teórica histórico-estrutural, denominadas explicativas ou causais, segundo Triviños (1992). “As perguntas têm por objetivo determinar as razões imediatas ou mediatas do fenômeno social” (TRIVIÑOS, 1992, p. 150). Assim sendo, o roteiro constitui-se de seis perguntas, dentre as quais três se classificam como perguntas de natureza explicativa imediata (apêndice 1), uma é avaliativa e duas são de consequência, tendo como base os tipos de perguntas classificados por Triviños (1992, p.151).

A elaboração do questionário deu-se a partir da análise do conteúdo das entrevistas realizadas com 11 (onze) respondentes, sendo 5 (cinco) docentes, 1 (um) gestor e 5 (cinco) estudantes, distribuídos no eixos tecnológicos nos quais se encontram distribuídos os cursos oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *campus* de Sobral. Trata-se, portanto, de uma fase exploratória da investigação *in lócus*, utilizada como forma de aproximação com o objeto de estudo. Ademais, buscou-se, nessa etapa, suporte para identificar até que ponto os objetivos de pesquisa elencados inicialmente estavam alinhados com a questão central investigada, cujo cerne está nas expectativas dos envolvidos no processo de avaliação de desempenho docente com relação ao uso dos resultados avaliativos para o aprimoramento do ensino.

6.3 População e amostra

A população, descrita na Tabela 1 constitui-se de 1.093 indivíduos entre alunos, professores e gestores. Com relação ao conjunto de professores e gestores, a pesquisa será censitária, pois “[...] quando o universo de investigação é geograficamente concentrado e pouco numeroso, convém que sejam pesquisados todos os elementos” (GIL 2009, p.145).

Tabela 1: População da pesquisa

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

Fonte: Relatório da Diretoria de Ensino – IFCE, 2012

Já com relação aos discentes, estudou-se uma amostra probabilística estratificada, uma vez que o principal objetivo dessa técnica de amostragem é aumentar a precisão da pesquisa (MALHOTRA, 2011, p.281). A população foi dividida em quatro estratos a partir dos critérios homogeneidade, heterogeneidade e afinidade. Considerando que a população discente investigada é finita, utilizou-se, para determinar o tamanho da amostra, a Equação 1, a partir da qual foi obtido o valor de 281 discentes respondentes, conforme Levin e Fox (2004).

$$n = \frac{z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 \cdot (N - 1) + p \cdot q \cdot z^2} \quad (1)$$

Onde:

n - número de elementos que irão compor a amostra (n = 281);

N – número da população pesquisada (N =1.093);

z – valor crítico para grau de confiança da amostra igual a 95% (z=1,96);

p – probabilidade de determinado evento ocorrer (p = 50%);

q – probabilidade de não ocorrer o evento (q= 50%) e

e – erro padrão da estimativa (e = 5%).

Após identificação dos estratos, cada elemento da população recebeu um número identificador, a fim de se selecionar os respondentes, por sorteio, utilizando-se a tabela de números aleatórios para compor cada subgrupo, de acordo com Levin e Fox (2004). Desse modo, a amostragem de toda a população ocorreu a partir de quatro estratos, levando-se em consideração o ano de ingresso dos discentes na instituição investigada e o tempo de participação no processo de avaliação de desempenho docente, assim distribuídos:

- primeiro estrato: amostra composta de 42 respondentes, do subgrupo da população formada por 155 elementos, com matrícula inicial no ano 2009;
- segundo estrato: amostra composta de 27 respondentes, do subgrupo da população formada por 101 elementos, com matrícula inicial no ano de 2010;
- terceiro estrato: amostra composta de 92 respondentes do subgrupo da população formada por 340 elementos, com matrícula inicial no ano de 2011;
- quarto estrato: amostra composta de 120 respondentes do subgrupo da população formado por 447 elementos, com matrícula inicial no ano de 2012.

Como etapa final do processo, os membros de cada estrato foram combinados a fim de gerar uma amostra de toda a população (LEVIN; FOX, 2004, p.181), cuja estrutura encontra-se na Tabela 2.

Tabela 2: Estrutura da amostra discente

Eixo tecnológico	Ano de matrícula				Total
	2009	2010	2011	2012	
Ambiente, saúde e segurança	07	06	16	16	45
Controle e processos industriais	23	08	24	42	97
Produção alimentícia	03	05	29	36	73
Recursos naturais	03	05	14	22	44
Licenciatura em Física	06	03	09	04	22
Total	42	27	92	120	281

Fonte: Elaboração própria

6.4. Desenvolvimento do instrumento de coleta de dados

Optou-se no desenvolvimento do instrumento para coleta de dados pela realização de entrevistas semiestruturadas com uma pequena amostra da população, como etapa anterior à elaboração do questionário, pelos seguintes motivos: tentar um distanciamento para conduzir a pesquisa; identificar, a partir da fala dos respondentes, equívocos, no que tange à definição dos objetivos de pesquisa, levando em consideração a sua relação com a questão central circunscrita na expectativa dos envolvidos quanto ao uso dos resultados das avaliações realizadas desde o ano de 2009; e, por fim, extrair da fala dos entrevistados aspectos relevantes a serem contemplados nos itens integrantes dos cinco blocos temáticos do questionário.

As entrevistas foram realizadas no período compreendido entre os dias 30 (trinta) de janeiro e 7 (sete) de fevereiro de 2013, no período diurno. Foram entrevistados seis docentes e cinco discentes. A escolha dos respondentes do corpo discente foi casual, feita durante as visitas realizadas aos blocos de salas de aula em horários de intervalo das aulas, a fim de obter voluntários para essa etapa da pesquisa. Já com relação aos docentes, a adesão deu-se mediante visitas aos gabinetes dos professores, cuja escolha foi ao acaso, utilizando-se, nessa primeira aproximação, de um único critério para efetivação da entrevista: que se obtivessem representantes dos cinco eixos tecnológicos aos quais se vinculam os cursos da IES investigada.

Dos seis professores entrevistados, cinco são vinculados, respectivamente, aos eixos tecnológicos: Ambiente Saúde e Segurança, Controle e Processos Industriais, Produção Alimentícia, Recursos Hídricos e Licenciatura em Física. Já o sexto respondente faz parte do grupo gestor. Do corpo discente, todos os alunos pertencem a cursos distintos, de modo que se obteve um representante de cada eixo tecnológico acima citado. Observou-se que um dos respondentes cursa, concomitantemente, um curso superior e um técnico, fato que possibilita afirmar que, nessa fase da investigação, foram ouvidos representantes de todos os níveis de ensino dos quais se ocupa o Instituto Federal do Ceará, *campus* de Sobral.

Quando da abordagem inicial, todos os participantes da entrevista foram informados da natureza do estudo, bem como de seu objetivo principal, assim como foi assegurado o anonimato e confidencialidade do conteúdo da entrevista. Além da gravação de áudio, foi utilizada uma ficha de documentação, cuja finalidade foi documentar o contexto e a situação da coleta de dados (FLICK, 2009). Para a transcrição da entrevista, utilizaram-se regras e glossário de “convenções de transcrições”, fornecidos por Drew (1995, *apud* FLICK, 2009, p. 272). Não foi registrada nenhuma recusa por parte dos membros da comunidade acadêmica convidados para participar dessa etapa da coleta de dados. Com relação ao tempo usado para as entrevistas, com os docentes obteve-se em média 22,16 minutos de duração, enquanto que com os discentes a média foi de 16,2 minutos.

Após a etapa de transcrição das entrevistas, iniciou-se a análise do conteúdo, buscando identificar elementos significativos na fala dos respondentes, a serem contemplados durante a elaboração do questionário. Em seguida buscou-se relacionar tais elementos aos objetivos de pesquisa, conforme os quadros 1, 2, 3, 4 e 5, respectivamente:

Quadro 1: Síntese dos elementos extraídos da fala dos respondentes

Objetivo 1 - Conhecer as formas de divulgação dos resultados da avaliação de desempenho docente às audiências envolvidas, averiguando como é percebida a relação entre a finalidade do processo avaliativo com os resultados obtidos na perspectiva dos professores, alunos e gestores.	
Perspectiva docente/gestor	Perspectiva discente
Os alunos desconhecem os meios utilizados para divulgar a avaliação de desempenho docente.	Conhecimento casual do <i>feedback</i> individualizado recebido pelos professores.

Divulgação dos resultados é insuficiente, uma vez que não é percebida mudança quanto aos professores com resultados ruins.	Raramente os professores comentam a respeito das formas utilizadas para divulgar os resultados.
Os professores com resultados ruins deveriam ser chamados pela coordenação e receber acompanhamento.	Os resultados deveriam ser usados para a escolha de todos os cargos de gestão ligados à Diretoria de Ensino.
O índice de participação dos alunos compromete a validade dos resultados, assim como a imaturidade dos estudantes pode prejudicar a avaliação.	Há necessidade de apresentar os resultados obtidos via sistema acadêmico em forma de <i>feedback</i> para os alunos.
A participação dos alunos nas avaliações deve ser obrigatória.	A participação dos alunos nas avaliações deve ser voluntária.
A finalidade do processo avaliativo é confusa, pois os alunos costumam dar uma conotação punitiva através de comentários feitos durante a aula.	É comum o uso de brincadeiras com os professores a respeito da avaliação de desempenho docente durante a aula.
Os resultados deveriam ser divulgados em seus aspectos mais gerais no encontro pedagógico anual.	O foco da avaliação é o ensino do professor. Contudo, as mudanças são percebidas em um número reduzido de docentes.
Não há uma preparação dos alunos para avaliar. Eles são comunicados que vão avaliar o professor, e pronto.	A equipe pedagógica fala do processo de avaliação docente apenas nas turmas de primeiro semestre. Nos demais semestres a comunicação é via sistema acadêmico e site institucional.
Os resultados dessas avaliações correm o risco de ser passionais, pois os alunos tendem a tomar como base apenas os fatos mais recentes relacionados ao desempenho do professor.	É comum a troca de ideias sobre aspectos negativos das aulas de alguns professores antes de se fazer a avaliação no sistema.

Fonte: Elaboração própria

Percebeu-se que os informantes apresentaram perspectivas congruentes nos seguintes aspectos: (i) os meios usados para divulgar os resultados da avaliação não atingem todos os envolvidos; (ii) número de visitas às salas de aula são insuficientes para divulgar a finalidade da avaliação docente; (iii) risco dos alunos usarem apenas os fatos mais recentes ocorridos em sala como parâmetro para avaliar os professores, uma vez que as avaliações ocorrem apenas no final de cada semestre letivo.

Quadro 2: Síntese dos elementos extraídos da fala dos respondentes

Objetivo 2 - Descrever, a partir da percepção dos docentes, alunos e gestores, o instrumento utilizado para avaliar o desempenho dos professores, destacando até que ponto essa ferramenta reflete o contexto em que se realiza o trabalho docente.	
Perspectiva docente/gestor	Perspectiva discente
O instrumento reflete o contexto do trabalho docente, mas o desempenho do aluno na disciplina é que vai definir como ele avalia o professor.	Os itens do questionário são muito amplos em uma só pergunta, característica que leva alguns alunos a avaliar o professor usando a empatia como critério principal.
	Deveria ser colocado no sistema um ícone com um comentário explicativo sobre cada um dos sete itens do questionário.
O instrumento deveria conter espaço para os alunos se autoavaliarem sobre o seu papel no processo, e não só usar a avaliação como um estilingue mirado na vidraça do professor;	O instrumento é suficiente para uma boa avaliação do trabalho do professor, pois já conta com três questões abertas contemplando pontos positivos e negativos.
	As questões abertas deveriam vir antes dos itens fechados, pois iriam ajudar o aluno a refletir e escrever mais durante a avaliação.
	O trabalho do professor é complexo. Seria complicado querer abordar tudo em um questionário.
O instrumento é adequado, porém, quando o índice de participação dos alunos é reduzido, compromete o valor atribuído ao resultado pelo professor. Os alunos não têm a cultura de avaliar. Por isso deixam de participar das avaliações apenas por teimosia com o professor.	O instrumento deve ser mantido, mas deveria haver uma avaliação no início e outra no final de cada semestre.

Fonte: Elaboração própria

Dentre as convergências na perspectiva docente e discente no que tange ao instrumento utilizado destacam-se: (i) percepção de tendenciosidades na avaliação docente, causada por falha no questionário adotado; (ii) concepção da complexidade do trabalho docente, com menção quanto à dificuldade de se abordar, em um único instrumento de avaliação, todas as competências requeridas ao professor.

Quadro 3: Síntese dos elementos extraídos da fala dos respondentes

Objetivo 3 - Investigar a influência do <i>feedback</i> individualizado concedido aos professores para a melhoria da prática docente.	
Perspectiva docente/gestor	Perspectiva discente
Não há como confiar em tudo o que os alunos dizem, nem em todas as notas atribuídas por eles ao trabalho do professor. Os alunos não sabem avaliar.	Alguns professores buscam melhorar suas aulas continuamente. Contudo, há outros que, mesmo com consecutivos resultados negativos, não mudam em nada suas aulas.
A influência dos resultados é de caráter individual, pois depende da decisão de cada professor buscar melhorar os aspectos negativos evidenciados nas avaliações.	A influencia do <i>feedback</i> seria maior se os alunos recebessem também um retorno sobre os resultados dessas avaliações.
Receber um <i>feedback</i> impresso ou no sistema acadêmico é pouco, principalmente quando os resultados foram ruins. Os resultados deveriam ser discutidos nas reuniões mensais de cada eixo tecnológico.	Há um reduzido número de professores que realiza uma avaliação do seu trabalho durante a disciplina e discute os resultados com todos os alunos da sala.
Ministrar disciplinas que não são da área específica do professor provoca queda nas notas atribuídas pelos alunos.	Professores que ocupam cargos de gestão concomitante com as atividades em sala ficam sobrecarregados, fato que acarreta mudança nos resultados das avaliações.
Uso do <i>feedback</i> individualizado como baliza para o planejamento das aulas do semestre seguinte.	Cada professor pensa de uma forma muito particular sobre como adotar a melhor metodologia e sobre como atender as necessidades dos alunos.
A maioria dos professores é resistente à ideia de discutir os resultados individuais com os alunos.	
Receber o resultado impresso da avaliação pode gerar um constrangimento para o docente. O acesso aos resultados deve ser apenas via sistema acadêmico.	-
Comparar e comentar os resultados das sucessivas avaliações é comum entre alguns professores do mesmo eixo tecnológico.	-

Fonte: Elaboração própria

No que concerne à influência do *feedback*, identificaram-se os seguintes aspectos preponderantes na perspectiva dos entrevistados: (i) apenas divulgar os resultados de uma avaliação limita os seus efeitos; (ii) a influência do *feedback* na prática docente depende de uma decisão do professor.

Quadro 4: Síntese dos elementos extraídos da fala dos respondentes

Objetivo 4 - Caracterizar o vínculo entre as decisões institucionais e o processo de avaliação de desempenho docente.	
Perspectiva docente/gestor	Perspectiva discente
O processo de avaliação é limitado, uma vez que a obtenção de resultados bons ou ruins nas avaliações não provoca mudanças com relação aos docentes. Nada acontece.	Os alunos relatam não perceberem vínculos pelo fato de não terem acesso aos resultados da avaliação de desempenho docente.
Não há vínculo entre as decisões institucionais e processo de avaliação docente. Há o risco de cair no vazio.	Alguns alunos relatam que os colegas não buscam as informações que são disponibilizadas no site institucional, nos quadros de aviso e mesmo no sistema acadêmico.
Não há vínculo entre as decisões pelo fato de não haver uma ação específica da instituição para apoiar os docentes com consecutivos resultados ruins.	Não é percebido vínculo. Contudo, a escolha para coordenador de curso deveria ser com base nos resultados das avaliações de desempenho docente.
Os coordenadores recebem um relatório, mas abordam o tema avaliação de forma muito sutil. Não há discussão e isso fragiliza o processo.	-
O vínculo é frágil, pois os alunos relatam questões importantes que não são contempladas nas decisões que são tomadas no Plano de Ação Anual (PAA).	-
Falta apoio para ajudar os coordenadores a usar esses resultados. Não sabemos como abordar os professores para falar sobre avaliação.	-

Fonte: Elaboração própria

Já com relação às decisões institucionais, convém destacar que a perspectiva dos professores e alunos converge para a concepção de que não há

vínculo entre a avaliação e o processo decisório, uma vez que não são percebidas mudanças referendadas no modelo de avaliação investigado.

Quadro 5: Síntese dos elementos extraídos da fala dos respondentes

Objetivo 5 - Identificar, nas expectativas dos alunos, professores e gestores envolvidos no processo de avaliação de desempenho docente, as relações possíveis de serem estabelecidas entre essa avaliação e aquilo que eles consideram um bom ensino.	
Perspectiva docente/gestor	Perspectiva discente
Um ensino de qualidade é aquele em que o aluno aprende.	Um bom ensino é aquele em que o professor domina o conteúdo e tem uma ótima metodologia.
Um bom ensino é aquele que o professor coloca o aluno na condição de protagonista na aquisição dos conhecimentos, unindo teoria e prática.	Um bom ensino conta com professores qualificados.
	Um bom ensino não se restringe somente à aula do professor, mas possui projetos de pesquisa com visitas técnicas e atividades de extensão.
Um bom ensino pressupõe que o trabalho realizado pelo professor seja avaliado pelos alunos.	Um bom ensino precisa de capacitação para os professores.
Um bom ensino conta com um professor que saiba escutar e atenda as necessidades de todos os alunos.	Um bom ensino exige que o professor conheça o perfil dos alunos e envolva todos na sua metodologia de ensino, atendendo a todos os estudantes, dos participativos aos mais calados.
Um bom ensino induz os alunos para a leitura.	Um bom ensino requer uma biblioteca estruturada com acervo suficiente para atender a todos os alunos.

Fonte: Elaboração própria

Identificou-se, na percepção dos informantes, que no cerne de um bom ensino, há um professor comprometido em atender as necessidades dos alunos, colocando-os como protagonistas na aquisição dos conhecimentos.

Assim, concluída a etapa de identificação dos elementos centrais extraídos da fala dos respondentes, iniciou-se a elaboração dos itens do questionário, buscando contemplar, também, temáticas discutidas em estudos recentes sobre avaliação de desempenho docente, quais sejam: avaliação docente

como suporte para melhorar a educação (VAILLANT, 2008); qualidade do ensino afetada pelas ações pedagógicas adotadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem (ANDRIOLA *et. al.*, 2012); propósitos somativo e formativo na avaliação docente (FERNANDES e FLORES, 2012); influências do *feedback* nas decisões do professor com relação às atividades em sala de aula (CISNEROS-COHERNOUR e STAKE, 2012); e o uso de múltiplas fontes de informação para tomar decisões sobre os professores (STAKE, 2008).

Por fim, os itens foram distribuídos em cinco blocos temáticos, buscando atender as seguintes diretrizes, de acordo com Malhotra (2011, p. 240): especificar a informação necessária, especificar o tipo de método de entrevista, determinar o conteúdo das questões individuais, elaborar as questões de modo a superar a incapacidade ou relutância para responder, decidir sobre a natureza das questões, determinar o texto das questões, organizar as questões de modo adequado, escolher o aspecto visual, reproduzir o questionário e, por fim, pré-testar o instrumento.

Com relação ao escalonamento do questionário, optou-se por uma técnica não comparativa por meio da escala de avaliação por itens (MALHOTRA, 2011, p.217), utilizando-se especificamente a escala de Likert com uma variante composta por quatro categorias sem um ponto neutro na escala (Apêndices 3 e 4). Trata-se de uma decisão que visa evitar que os respondentes optem de forma tendenciosa, na maioria das respostas, por um ponto médio, fato que comprometeria a validade e a fidedignidade dos resultados obtidos.

6.4.1 Pré-teste do questionário

No dia 18 de março de 2013, aplicou-se o pré-teste com doze respondentes da população discente, sendo quatro estudantes dos cursos técnicos e oito dos cursos superiores. Quanto aos elementos do grupo docente, aplicou-se o questionário com dois professores, sendo que um ocupa cargo de gestão. A escolha dos participantes dessa fase foi casual. Entretanto, buscou-se obter a participação de elementos representativos de todos os segmentos da população investigada.

A aplicação do questionário ocorreu no período matutino e vespertino. Inicialmente, foram abordados dois professores no momento da aula para explicar o

objetivo da pesquisa e, conseqüentemente, a função do pré-teste. Não houve recusa em colaborar com a investigação. No período da tarde, os alunos das salas visitadas estavam realizando provas, ocasião em que se buscou voluntários para o fechamento do quantitativo de alunos nos corredores dos blocos onde estão localizadas as salas de aula.

A primeira versão do questionário constituiu-se de 56 itens, tanto no instrumental elaborado para os docentes como para os discentes. Embora os blocos temáticos direcionados aos dois grupos da população não possuam itens idênticos na sua totalidade, buscou-se manter uma aproximação no que diz respeito aos enunciados de cada tópico investigado.

Durante a aplicação do teste, utilizaram-se os seguintes critérios de análise: clareza, pertinência e relevância do instrumento para a pesquisa. Com relação ao primeiro critério, percebeu-se a necessidade de alterar a redação de 18 (dezoito) itens, a fim de melhorar o entendimento dos respondentes, principalmente daqueles ligados aos cursos técnicos, que solicitaram diversas vezes esclarecimentos acerca de alguns pontos. No segundo critério, buscou-se perceber se a distribuição dos itens estava adequada com o bloco temático no qual se alocaram inicialmente os pontos. A partir das sugestões dos respondentes da população de docente, foram realocados 3 (três) itens e excluídos 9 (nove), pelo fato de estes versarem de forma aproximada de outros pontos constantes do questionário. Já com relação à relevância, obteve-se avaliação satisfatória relatada por todos os respondentes. Contudo, quando indagou-se a respeito da ausência de questões abertas no questionário, 7 (sete) alunos afirmaram ser necessário inserir uma questão aberta em cada bloco temático. Apesar de o questionário contemplar um número elevado de itens, os estudantes afirmaram que a inserção de questões abertas possibilitaria captar aspectos não contemplados no questionário. Já os professores afirmaram ser desnecessário o uso de questões abertas. Por fim, destaca-se que o tempo médio utilizado para responder o instrumental foi de 30,1 minutos.

A versão final do instrumento para coleta de dados, após realização do pré-teste, conta com 46 (quarenta e seis) itens e 3 (três) questões abertas no questionário a ser aplicado com os docentes (Apêndice 3). Já o questionário

direcionado aos discentes conta com 47 (quarenta e sete) itens e 3 (três) questões abertas (Apêndice 4).

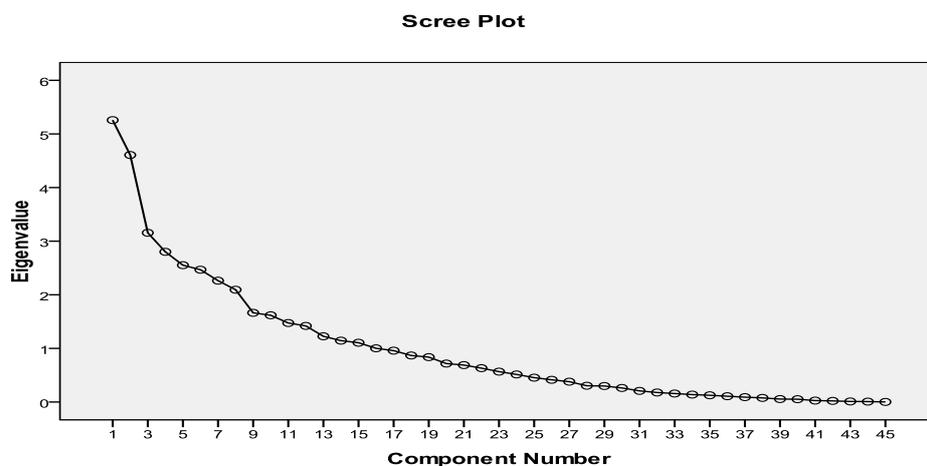
6.4.1.1 Validade interna do questionário

Investigar a dependência de um conjunto de variáveis manifestas em relação a um número menor de variáveis latentes (construto) resume o objeto da análise fatorial enquanto técnica bastante difundida para tal fim. Desse modo, procedeu-se à análise da estrutura fatorial dos instrumentos da presente investigação, com vistas a verificar sua adequação.

No teste de viabilidade da Análise Fatorial do instrumento destinado aos docentes, foi obtido 0,93 no Teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) com significância < 0,01 no Teste de Esfericidade, de Bartlett. Isso demonstra que o instrumento expressou adequação das variáveis para a obtenção dos subconjuntos da análise fatorial. Em seguida, fez-se a análise fatorial utilizando o método dos componentes principais, cujos resultados encontram-se abaixo representados.

De acordo com o que se observa no gráfico 1, três fatores destacaram-se dos demais, obtendo autovalor (*eigenvalue*) de 5,25, 4,60 e 3,15, respectivamente, com bom poder de representação, pois, em conjunto, conseguiram explicar 28,93% da variância total dos resultados.

Gráfico 1: Representação dos fatores do instrumento aplicado com os docentes segundo os respectivos autovalores.



Fonte: Pesquisa direta

As 45 questões que compõem o instrumento tiveram cargas fatoriais elevadas nos três fatores em destaque, pois os valores variaram de 0,59 a 0,88, conforme quadro 6 abaixo.

Quadro 6: Cargas fatoriais das questões componentes do instrumento aplicado para analisar as expectativas **dos professores** com relação ao uso dos resultados da avaliação de desempenho docente, nos fatores extraídos, aplicado no IFCE – *campus* de Sobral.

Questão	Carga Fatorial						
2.1	0,82	3.3	0,86	4.5	0,87	6.1	0,82
2.2	0,80	3.4	0,80	4.6	0,59	6.2	0,79
2.3	0,79	3.5	0,76	4.7	0,77	6.3	0,78
2.4	0,79	3.6	0,75	4.8	0,74	6.4	0,82
2.5	0,80	3.7	0,74	4.9	0,83	6.5	0,83
2.6	0,81	3.8	0,78	5.1	0,81	6.6	0,73
2.7	0,70	3.9	0,77	5.2	0,86	6.7	0,71
2.8	0,84	3.10	0,82	5.3	0,80	6.8	0,81
2.9	0,72	4.1	0,80	5.4	0,85	6.9	0,87
2.10	0,75	4.2	0,80	5.5	0,75	-	-
3.1	0,74	4.3	0,79	5.6	0,85	-	-
3.2	0,88	4.4	0,81	5.7	0,83	-	-

Fonte: Pesquisa direta

Em seguida, buscou-se analisar os significados das variáveis contidas na escala de opinião, possibilitando a organização de componentes avaliativos ocultos no instrumento. Após a interpretação semântica das variáveis, identificaram-se os seguintes fatores:

O **1º Fator** refere-se à validade dos resultados obtidos em avaliações de desempenho docente, cuja única fonte de informação seja a opinião do estudante, considerando:

- os índices de participação dos alunos ao longo dos ciclos avaliativos;
- a valoração atribuída pelos respondentes às questões abertas do instrumento adotado para avaliar os professores;
- a necessidade de inserção de espaço de discussão dos resultados nos encontros pedagógicos;
- a possibilidade de viés causado por falha no instrumento adotado e pela perspectiva somativa de avaliação;
- a perspectiva de que um bom ensino precisa de processos sistemáticos de avaliação interna e externa.

O **2º Fator** reporta-se às consequências geradas por um protocolo avaliativo de perspectiva somativa:

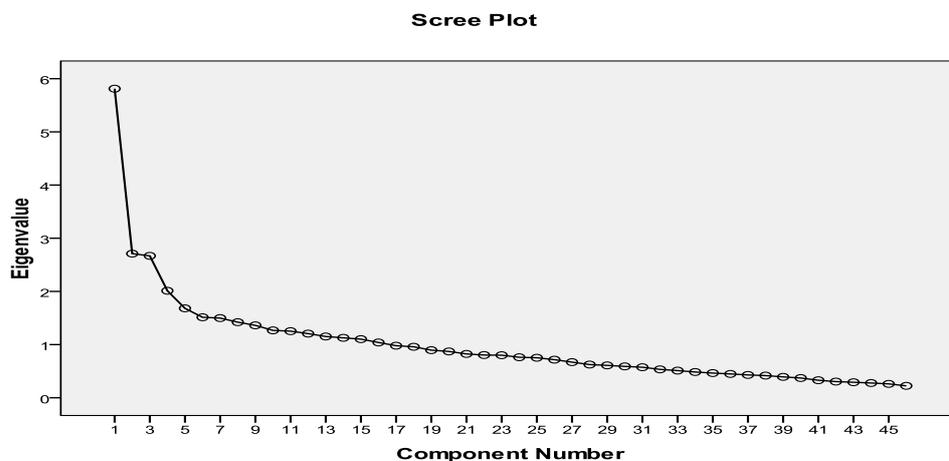
- na cultura avaliativa do IFCE, *campus* de Sobral;
- na percepção de tendenciosidades na avaliação desempenho docente;
- nas decisões institucionais.

O **3º Fator** refere-se às expectativas dos professores envolvidos na avaliação de desempenho docente do IFCE, *campus* de Sobral, quanto ao uso dos resultados para um efetivo aprimoramento do ensino, levando em conta:

- a divulgação dos resultados;
- o instrumento usado para avaliar os professores;
- os efeitos gerados pelo *feedback* fornecido aos docentes;
- a garantia de um bom ensino.

Já com relação ao questionário destinado aos discentes, obteve-se o resultado 0,88 no Teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), com significância $< 0,01$ no Teste de Esfericidade, de Bartlett. Isso demonstra que o instrumento expressou adequação das variáveis para a obtenção dos subconjuntos da análise fatorial. Em seguida, fez-se a análise fatorial utilizando o método dos componentes principais, cujos resultados encontram-se abaixo representados.

Gráfico 2: Representação dos fatores do instrumento destinado aos discentes segundo os respectivos autovalores.



Fonte: Pesquisa direta

De acordo com o que se observa no gráfico 2, quatro fatores destacaram-se dos demais, obtendo autovalor (*eigenvalue*) de 5,81, 2,71, 2,66 e 2,01, respectivamente, com bom poder de representação, pois, em conjunto, conseguiram explicar 28,70% da variância total dos resultados. As 46 questões que compõem o instrumento tiveram cargas fatoriais elevadas nos quatro fatores destacados, pois os valores variaram de 0,51 a 0,74, conforme quadro 7 abaixo.

Quadro 7: Cargas fatoriais das questões componentes do instrumento aplicado para analisar as expectativas **dos alunos** com relação ao uso dos resultados da avaliação de desempenho docente, nos fatores extraídos, aplicado no IFCE, *campus* de Sobral.

Questão	Carga Fatorial						
2.1	0,66	3.1	0,63	4.3	0,71	5.7	0,72
2.2	0,62	3.2	0,69	4.4	0,63	6.1	0,74
2.3	0,59	3.3	0,63	4.5	0,55	6.2	0,65
2.4	0,68	3.4	0,48	4.6	0,61	6.3	0,66
2.5	0,67	3.5	0,63	4.7	0,60	6.4	0,64
2.6	0,73	3.6	0,55	4.8	0,60	6.5	0,62
2.7	0,53	3.7	0,58	5.1	0,61	6.6	0,60
2.8	0,68	3.8	0,65	5.2	0,71	6.7	0,63
2.9	0,72	3.9	0,60	5.3	0,61	6.8	0,60
2.10	0,51	3.10	0,53	5.4	0,63	6.9	0,58
2.11	0,65	4.1	0,67	5.5	0,54	-	-
2.12	0,52	4.2	0,65	5.6	0,53	-	-

Fonte: Pesquisa direta

Em seguida, buscou-se analisar os significados das variáveis contidas na escala de opinião, possibilitando a organização de componentes avaliativos ocultos no instrumento. Após a interpretação semântica das variáveis, identificaram-se os seguintes fatores:

O **1º Fator** refere-se às expectativas dos alunos envolvidos na avaliação de desempenho docente do IFCE, *campus*, de Sobral quanto ao uso dos resultados para um efetivo aprimoramento do ensino, levando em conta:

- a divulgação dos resultados;
- o instrumento usado para avaliar os professores;
- os efeitos gerados pelo *feedback* fornecido aos docentes;
- a garantia de um bom ensino.

O **2º Fator** reporta-se ao risco de tendenciosidades nos resultados da avaliação de desempenho docente quando tomam como exclusiva fonte de informação a opinião do estudante, considerando:

- o instrumento adotado;
- a cultura discente de não buscar informações acerca dos processos avaliativos;
- o conhecimento dos envolvidos sobre os propósitos da avaliação.

O **3º Fator** relaciona-se às consequências geradas por um protocolo avaliativo de perspectiva somativa:

- na cultura avaliativa do IFCE, *campus* de Sobral;
- na percepção de tendenciosidades na avaliação desempenho docente;
- nas decisões institucionais.

O **4º Fator** refere-se às características da cultura estabelecida no IFCE, *campus* de Sobral, de avaliar o desempenho docente, considerando:

- as consequências geradas pelos sucessivos resultados negativos obtidos;
- a influência, nos resultados da ADD, da conciliação das atividades de gestão com as atividades inerentes às da sala de aula;
- o propósito da avaliação vivenciada;
- a troca de experiência entre os professores.

6.4.1.2 Fidedignidade do questionário

Na análise da precisão do instrumento, foi aplicado o coeficiente *alpha* de Lee Cronbach, desenvolvido em 1951, em que os valores variam de 0 a 1,0. Quanto mais próximo de 1, maior será a confiabilidade entre os indicadores, esclarece Matthiensen (2011, p.9). O valor obtido para o questionário destinado aos docentes foi de 0,75 para os 45 itens avaliados. Com relação ao instrumento direcionado aos discentes, obteve-se 0,73 para os 46 itens. Portanto, considera-se que os resultados demonstram a qualidade das variáveis que compuseram o instrumento de investigação em relação ao que se pretende avaliar.

6.5 Procedimentos de aplicação do questionário

Os instrumentos destinados à população de estudantes e docentes foram aplicados no período de 29 abril a 7 de junho de 2013, durante os três turnos de funcionamento do IFCE, *campus* de Sobral. Em virtude de a amostra discente ser probabilística estratificada, optou-se por aplicar a pesquisa em todas as turmas (46), pois tal medida garantiu localizar mais facilmente os indivíduos previamente sorteados para compor os estratos. Já com relação à população docente, realizou-se um censo.

Assim, convém destacar que não foi registrado durante o percurso dessa pesquisa recusa por parte dos alunos e/ou dos professores de contribuir com a investigação. A aplicação dos questionários ocorreu de acordo com as seguintes etapas: (i) contato por telefone e/ou e-mail com antecedência com os docentes para solicitação de autorização e devido consenso do melhor dia/horário para visita da pesquisadora à sala de aula; (ii) na abordagem aos alunos, explicitaram-se os objetivos da pesquisa, bem como garantiu-se a confidencialidade com relação à identificação dos respondentes; (iii) os professores foram solicitados a responder o instrumental de forma simultânea aos alunos em todas as salas. Apesar de haver sido realizado sorteio prévio dos alunos que comporiam a amostra, aplicou-se o questionário com todos os alunos presentes na sala durante a visita, abordando quatro blocos temáticos, conforme os apêndices 3 e 4.

6.6 Organização e análise dos dados

Após a conclusão da coleta de dados com os discentes, os instrumentos foram minuciosamente examinados a fim de se verificar eventuais falhas de preenchimento, como omissões, rasuras e duplicidade de respostas para o mesmo item, descartando os questionários que se encontravam com tais imperfeições. Superada esta fase, iniciou-se a composição dos quatro estratos da amostra discente com base na lista de matriculados por turma, uma vez que, a partir do número de matrícula do estudante, seria possível identificar o ano do seu ingresso

na instituição, critério²³ escolhido como principal característica para agrupar a amostra discente em quatro estratos distintos. Se eventualmente o instrumento de algum aluno sorteado apresentasse falha, este seria imediatamente substituído por outro questionário sorteado utilizando-se a tabela de números aleatórios.

Feita a crítica dos dados, estes foram tabulados na planilha eletrônica Excel, versão 2007, da *Microsoft Office*, na qual foi possível determinar as frequências de cada escala, em termos absolutos e relativos, gerando-se gráficos. As respostas foram também transpostas para o pacote estatístico SPSS (Versão 13), onde foram obtidos gráficos e tabelas.

²³ O ano do ingresso do aluno na instituição foi levado em especial consideração para compor a amostra em razão de representar sua experiência nos ciclos de avaliação de desempenho docente vivenciados no período de 2009 a 2012.

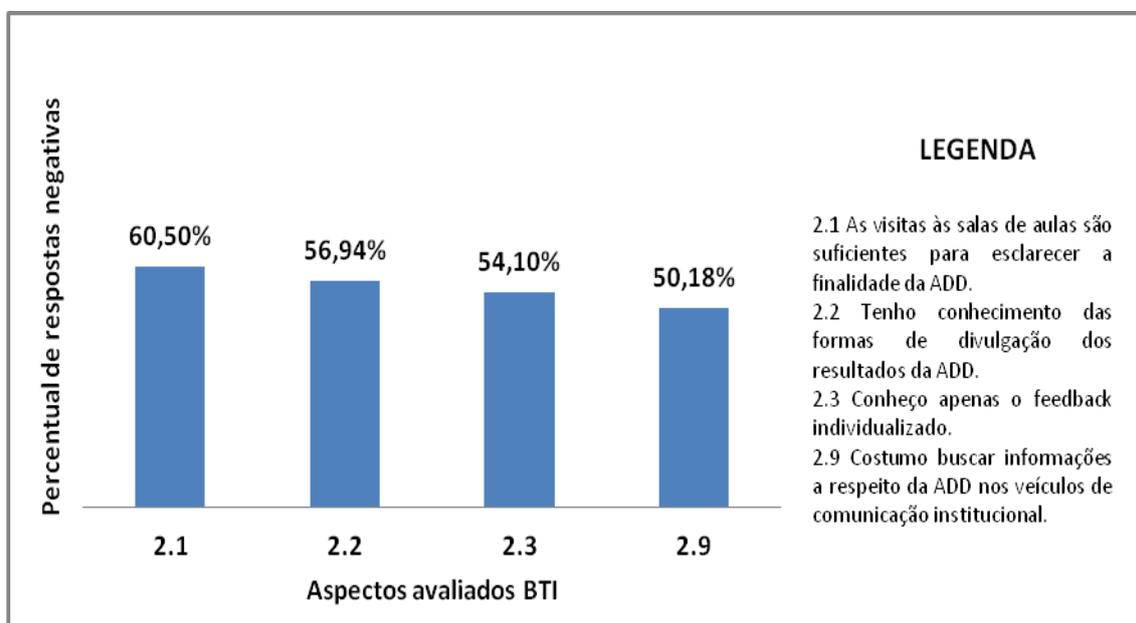
7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresenta-se nesta seção a análise dos resultados em cinco blocos temáticos, quais sejam: **BTI** = Divulgação dos resultados e finalidade do processo avaliativo; **BTII** = Instrumento de avaliação e o contexto do trabalho docente; **BTIII** = Influência do *feedback* na prática docente; **BTIV**= Vínculo entre o processo avaliativo e as decisões institucionais; **BTV**= Características do bom ensino.

7.1 Divulgação dos resultados e finalidade do processo avaliativo (BTI)

No que tange aos aspectos 2.1, 2.2, 2.3 e 2.9, houve uma predominância de assertivas negativas na avaliação dos alunos, consignadas no gráfico 3, revelando que as formas utilizadas para divulgar os resultados pelo *campus* de Sobral apresentam limitações. Destaca-se ainda a confluência de opinião na avaliação dos docentes e discentes em relação às variáveis 2.1 e 2.3 (gráfico 4).

Gráfico 3: Índices de asserções negativas na avaliação discente quanto à divulgação dos resultados e finalidade do processo avaliativo no IFCE, *campus* Sobral, no período de 2009 a 2012.



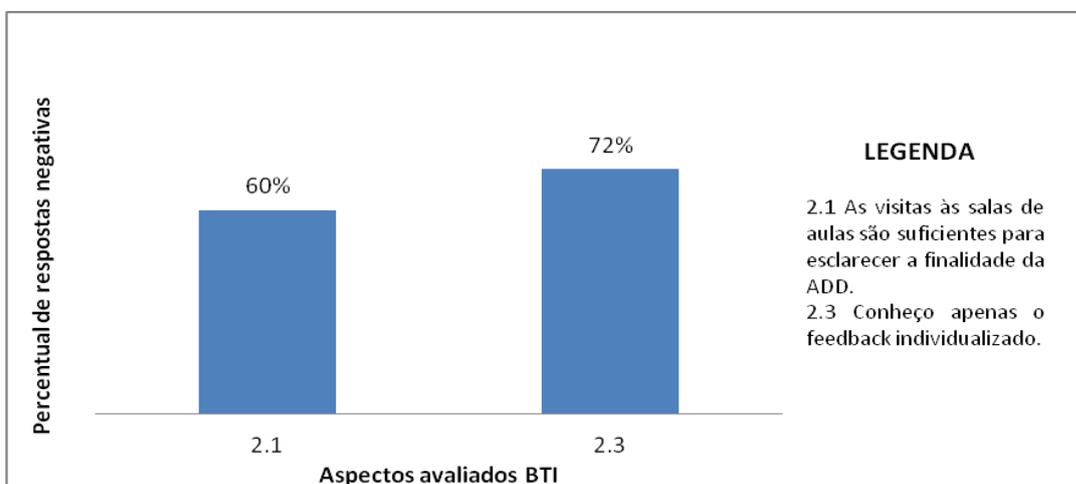
Fonte: Pesquisa direta.

Como se percebe, há indicativo de fragilidade nos procedimentos adotados para esclarecer a comunidade discente sobre a finalidade da ADD, uma vez que uma única visita às salas de aulas dos ingressantes foi avaliada como

ineficiente (60,50%), fato também constatado nos resultados apurados para os itens 2.2 e 2.3 (56,94% e 54,10%, respectivamente), que apontam desconhecimento das formas adotadas para divulgação dos resultados da ADD.

Infere-se que os índices obtidos nos itens supramencionados podem ter relação com a falta de pró-atividade de metade dos respondentes em buscar informações sobre o processo de ADD através dos veículos institucionais usados para comunicação (variável 2.9 – gráfico 3).

Gráfico 4: Índices de asserções negativas na avaliação docente quanto à divulgação dos resultados e finalidade do processo avaliativo no IFCE, *campus* Sobral, no período de 2009 a 2012.

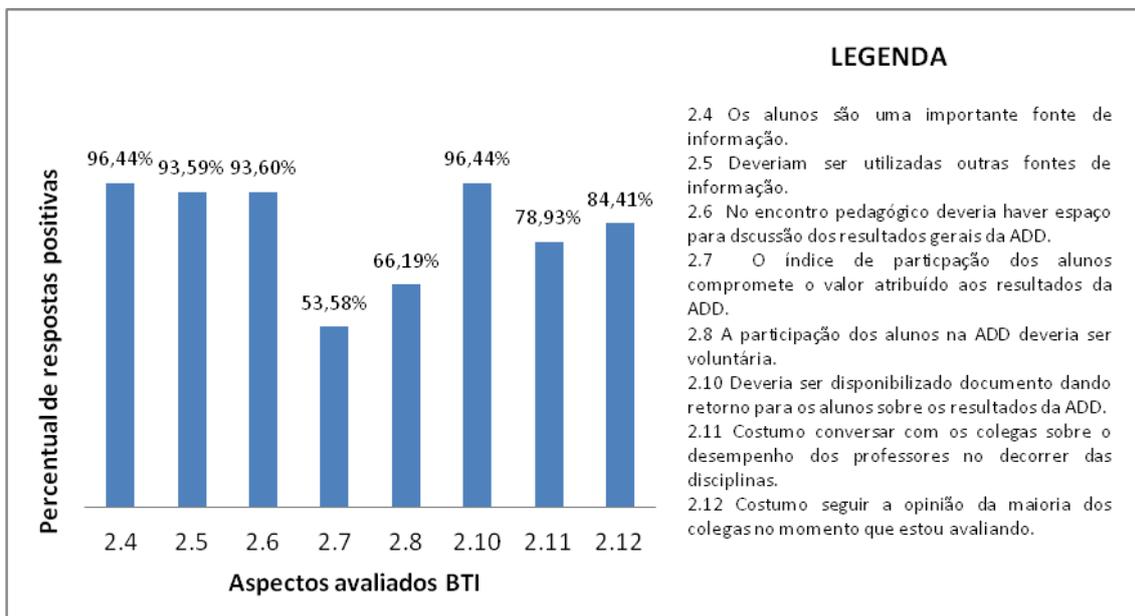


Fonte: Pesquisa direta

O gráfico acima aponta que 72% dos professores conhecem apenas o *feedback* individualizado fornecido aos docentes ao final de cada ciclo avaliativo, revelando, portanto, desconhecimento da existência de outros documentos que visam orientar as condutas do grupo gestor frente ao corpo docente, como, por exemplo, o relatório anual com informações gerais consolidadas a partir da ADD.

No gráfico 5, através dos resultados obtidos para as variáveis 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.10, 2.11 e 2.12, identificaram-se aspectos positivos, dentre os quais convém destacar o autorreconhecimento do corpo discente como importante fonte de informação para avaliar a consecução do trabalho docente (96,44%, na variável 2.4), mesmo patamar alcançado na avaliação docente (gráfico 6).

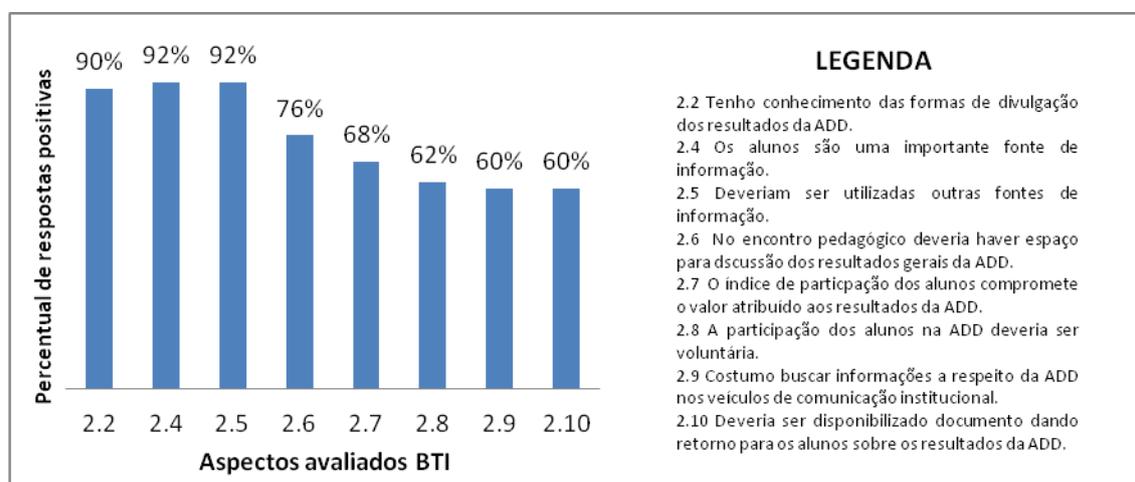
Gráfico 5: Índices de asserções positivas na avaliação discente quanto à divulgação dos resultados e finalidade do processo avaliativo no IFCE, *campus* Sobral, no período de 2009 a 2012.



Fonte: Pesquisa direta

Conforme se vê nos gráficos 5 e 6, mais da metade dos respondentes reconhecem a importância da participação dos alunos nas avaliações semestrais (variável 2.7), enfatizando que o desinteresse do discente em participar da ADD poderá comprometer o valor atribuído aos resultados. Ressalvam, entretanto, que a adesão discente deve ser voluntária (variável 2.8), com índices acima de 60%.

Gráfico 6: Índices de asserções positivas na avaliação docente quanto à divulgação dos resultados e finalidade do processo avaliativo no IFCE, *campus* Sobral, no período de 2009 a 2012.



Fonte: Pesquisa direta

Assim, torna-se patente a necessidade de redirecionamento das ações no que diz respeito à adesão voluntária dos discentes, pois evidenciou-se que o *campus* de Sobral, ao longo dos semestres, na tentativa de elevar os índices de participação dos alunos, adotou como estratégia alternância na obrigatoriedade de participação dos estudantes na ADD aplicada via sistema acadêmico *on-line*.

Os mesmos gráficos destacam, ainda, a convergência de opinião entre professores e alunos no que tange à busca de informação sobre o processo avaliativo através dos veículos oficiais de comunicação com a comunidade acadêmica (variável 2.9), reconhecendo-se, inclusive, a necessidade de se fornecer aos discentes *feedback* sobre os resultados da ADD (variável 2.10).

Revelou-se, também, que os alunos costumam conversar sobre o desempenho dos professores (variável 2.11 – índice de 78, 93%) durante o decorrer das disciplinas, mas esse fato não significa, na perspectiva discente, que as opiniões individualizadas sejam influenciadas por outros colegas, visto que, na variável 2.12, 84,41% dos respondentes afirmam que não costumam seguir opiniões divergentes de colegas no momento da avaliação dos professores.

No período de 2009 a 2012, o *campus* de Sobral vivenciou oito ciclos avaliativos e, embora estejam manifestas nos dados ora apresentados as limitações no que tange à divulgação dos resultados e a forma como têm sido expressas a finalidade e as dimensões avaliadas para os alunos novatos, haja vista este item ter obtido maior percentual no gráfico 3 (60,50%), identificou-se, nos gráficos 5 e 6, expectativas dos respondentes que, uma vez atendidas, poderão contribuir para o fortalecimento das fragilidades identificadas na dimensão investigada. Espera-se:

(i) inserir no encontro pedagógico espaço para discussão dos resultados da avaliação de desempenho docente;

(ii) utilizar outras fontes de informações acerca da consecução da atividade docente para acréscimo àquelas fornecidas pelos alunos;

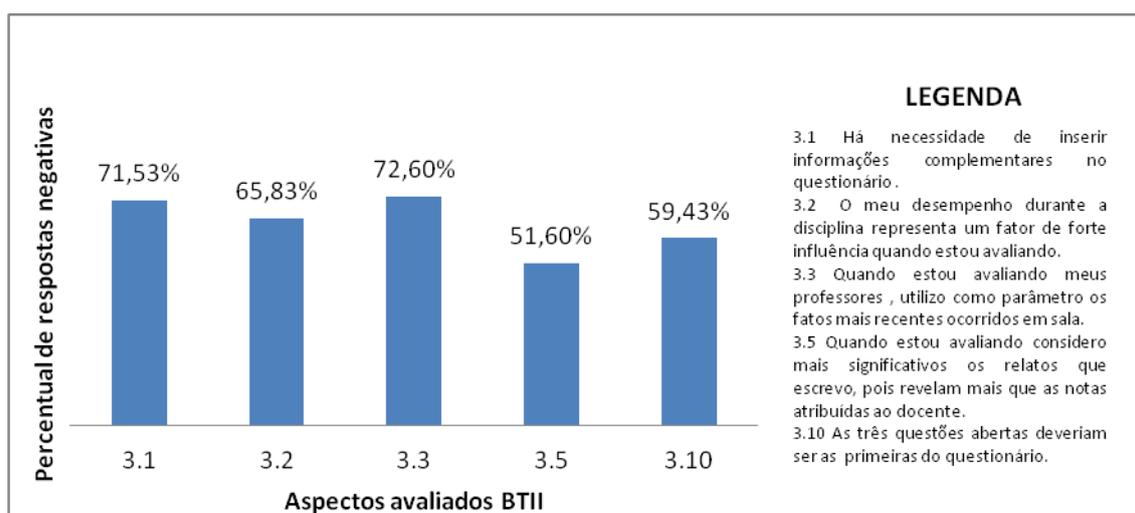
(iii) fornecer *feedback* aos alunos acerca dos resultados da avaliação de desempenho docente; e

(iv) excluir a obrigatoriedade de participação dos alunos nas avaliações de desempenho docente.

7.2 Instrumento de avaliação e o contexto do trabalho docente (BTII)

Nos gráficos 7 e 8, visualizam-se as proposições negativas do BTII. Na análise das variáveis 3.1, 3.2 e 3.3 observou-se a confluência de opiniões na perspectiva dos professores e dos alunos no que tange, respectivamente, à necessidade de inserir informações complementares no questionário utilizado para avaliar o corpo docente no IFCE, *campus* de Sobral (alunos: 71,53%; professores: 92%); ao fato do desempenho discente na disciplina cursada representar fator de influência quando os alunos estão avaliando os professores (alunos: 65,83%; professores: 72%) e à utilização dos fatos mais recentes ocorridos na sala como parâmetro para avaliar os professores (alunos: 72,60%; professores: 74%).

Gráfico 7: Índices de asserções negativas na avaliação discente quanto ao instrumento utilizado para avaliar o desempenho dos professores no IFCE, *campus* Sobral, no período de 2009 a 2012.



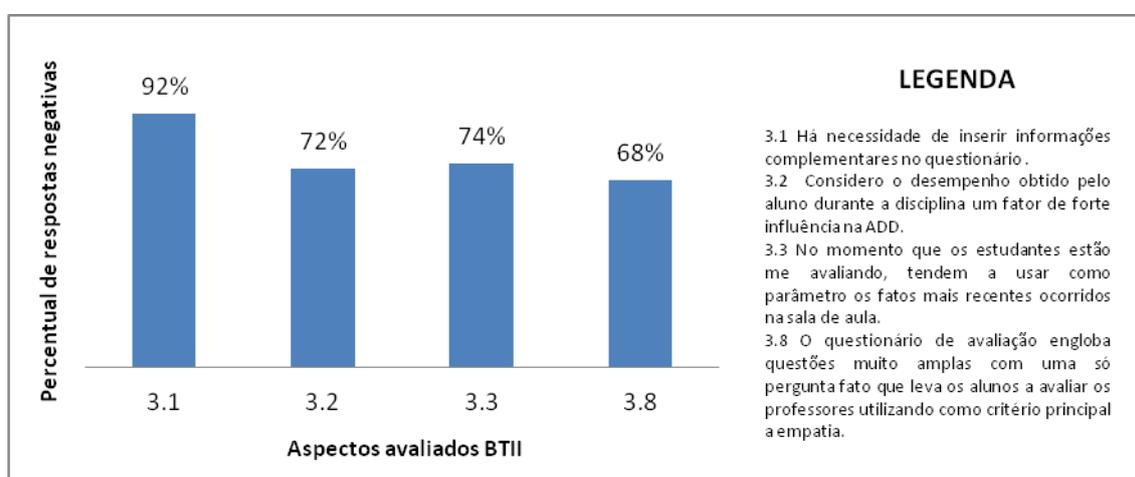
Fonte: Pesquisa direta

Infere-se que a atual prática do *campus* de Sobral, cuja avaliação possui caráter somativo, contribuiu para as asserções negativas obtidas, uma vez que os respondentes demonstraram expectativa de inserção de uma avaliação formativa, conforme resultado obtido na variável 3.4, expresso nos gráficos 9 e 10.

Na análise da variável 3.5, que corresponde à valoração atribuída pelos discentes às questões abertas contidas no questionário, constatou-se que metade dos respondentes da amostra discente atribui maior valoração às notas atribuídas aos professores do que a relatos, destacando aspectos positivos e/ou negativos

acerca da ação docente durante as aulas. Ressalta-se que 59,43% dos alunos (variável 3.10) consideraram desnecessário iniciar a ADD com questões abertas, uma vez que tal iniciativa, na perspectiva discente, não representaria um estímulo para ampliar o número de relatos efetivados nos ciclos avaliativos. No entanto, comparando-se com o censo realizado com os docentes, encontra-se uma divergência, pois 54% destes (variável 3.10 - gráfico 10) consideraram necessário iniciar a ADD com questões abertas.

Gráfico 8: Índices de asserções negativas na avaliação docente quanto ao instrumento utilizado para avaliar o desempenho dos professores no IFCE, *campus* Sobral, no período de 2009 a 2012.



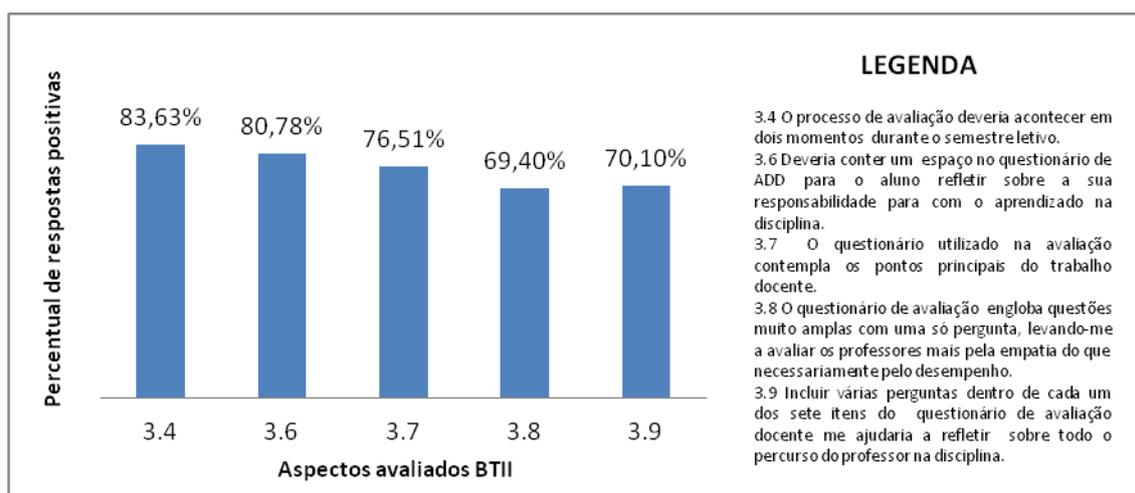
Fonte: Pesquisa direta

Outro ponto de discordância relaciona-se à análise da variável 3.8 (gráficos 8 e 9), que corresponde à avaliação dos itens que compõem o questionário usado para avaliar os professores. Dos docentes, 68% consideraram que os itens que compõem o instrumento usado na ADD englobam questões amplas e que tal característica poderá induzir os alunos a avaliarem seus professores utilizando como principal critério a empatia; enquanto, 69,40% dos estudantes discordaram de tal afirmativa.

Nos gráficos 9 e 10, visualizam-se as proposições positivas do BTII. Através da análise dos resultados obtidos nas variáveis 3.4, 3.6, 3.7 e 3.9, identificou-se convergência nas asserções dos respondentes por meio das quais se conheceu as expectativas dos respondentes, no que diz respeito à ferramenta utilizada para avaliar o desempenho dos professores, dentre elas: (i) implantar ciclos de ADD ancorados numa perspectiva formativa de avaliação; (ii) inserir no

questionário espaço para autoavaliação discente; (iii) inserir perguntas norteadoras para subsidiar a avaliação dos alunos, uma vez que os itens do questionário foram considerados suficientes para contemplar os pontos principais do trabalho docente.

Gráfico 9: Índices de asserções positivas na avaliação discente quanto ao instrumento utilizado para avaliar o desempenho dos professores no IFCE, *campus* Sobral, no período de 2009 a 2012.

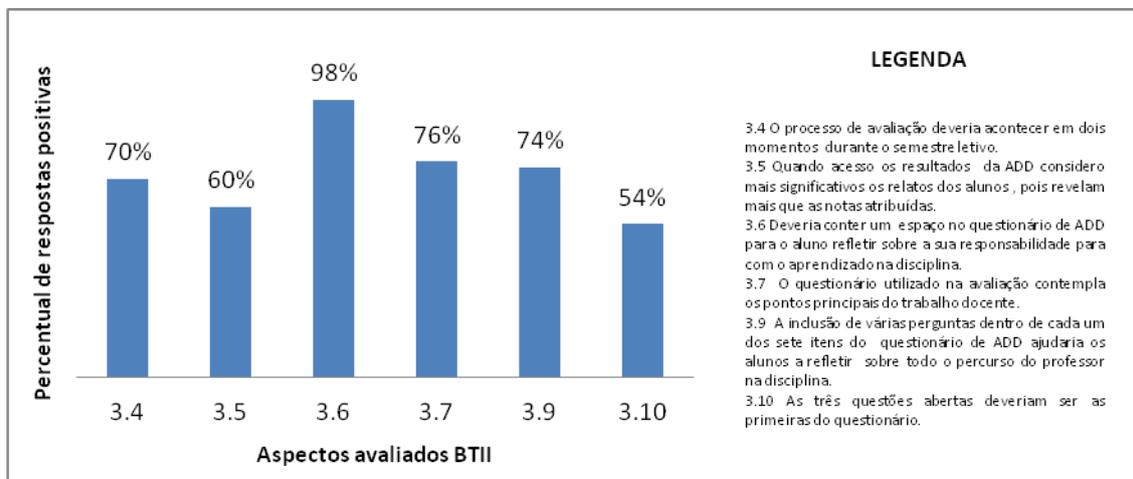


Fonte: Pesquisa direta

Com relação à variável 3.10, como mostra o gráfico 10, 54% dos professores consideraram que as questões abertas deveriam ser as primeiras, pois tal medida estimularia os alunos a fazerem relatos.

Em consulta aos relatórios emitidos pela DIREN, constatou-se que no período de 2009 a 2012, apesar da resistência dos discentes em expressar suas opiniões acerca da ação docente durante os ciclos avaliativos, houve um considerável aumento no número de relatos na ADD. Ainda que os resultados tenham revelado que os discentes subestimam as questões abertas em comparação às fechadas do instrumental utilizado pelo IFCE, *campus* de Sobral, ainda assim considera-se relevante a existência de tais questões, uma vez que os professores valoraram positivamente tal característica do questionário adotado.

Gráfico 10: Índices de asserções positivas na avaliação docente quanto ao instrumento utilizado para avaliar o desempenho dos professores no IFCE, *campus* Sobral, no período de 2009 a 2012.



Fonte: Pesquisa direta

Convém destacar a importância dos relatos discentes na retroalimentação da prática docente, pois, considerando o caráter somativo do protocolo avaliativo adotado pelo *campus* de Sobral, talvez essa característica do questionário tenha representado para o professor uma possibilidade ímpar de repensar sua ação pedagógica (para o semestre subsequente), referendando-se nas leituras e inferências que os relatos possibilitam, uma vez que oportunizam para as partes envolvidas um espaço aberto para críticas, elogios e sugestões no âmbito e para além dos sete indicadores²⁴ que compõem o instrumento adotado na ADD da instituição investigada.

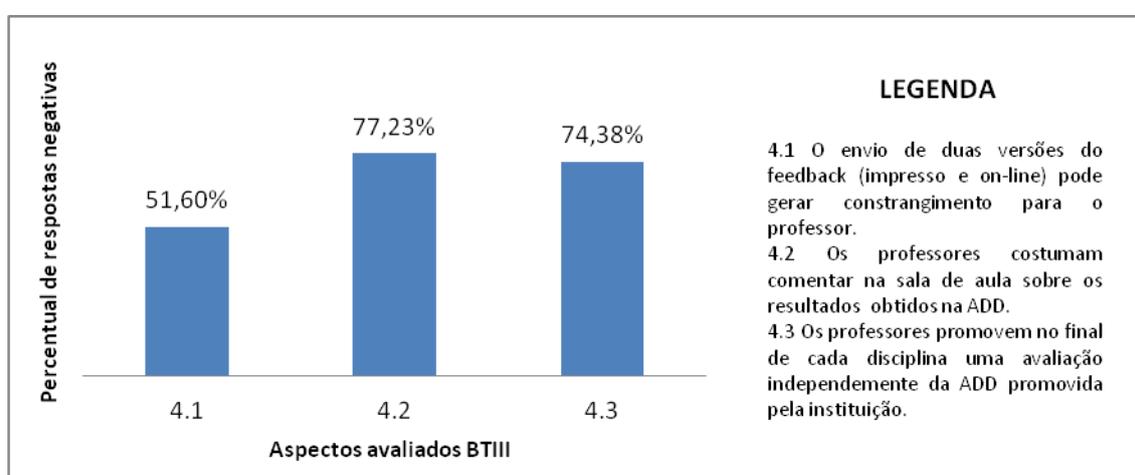
7.3 Influência do *feedback* na prática docente (BTIII)

Nos gráficos 11 e 12, visualizam-se as proposições negativas do BTIII. Na análise do aspecto 4.2, observou-se confluência de opinião na avaliação dos respondentes, apurando-se que 60% dos professores e 77,23% dos alunos expressaram que o corpo docente não comenta com os estudantes sobre o *feedback* recebido acerca dos resultados da ADD.

²⁴ Indicadores que compõem o questionário de ADD do IFCE, *campus* de Sobral: assiduidade, pontualidade, domínio de conteúdo, metodologia de ensino, relação professor-aluno, incentivo a participação do aluno e avaliação.

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

Gráfico 11: Índices de asserções negativas na avaliação discente quanto à influência do *feedback* individualizado concedido aos professores para melhoria da prática docente no IFCE, *campus* Sobral, no período de 2009 a 2012.

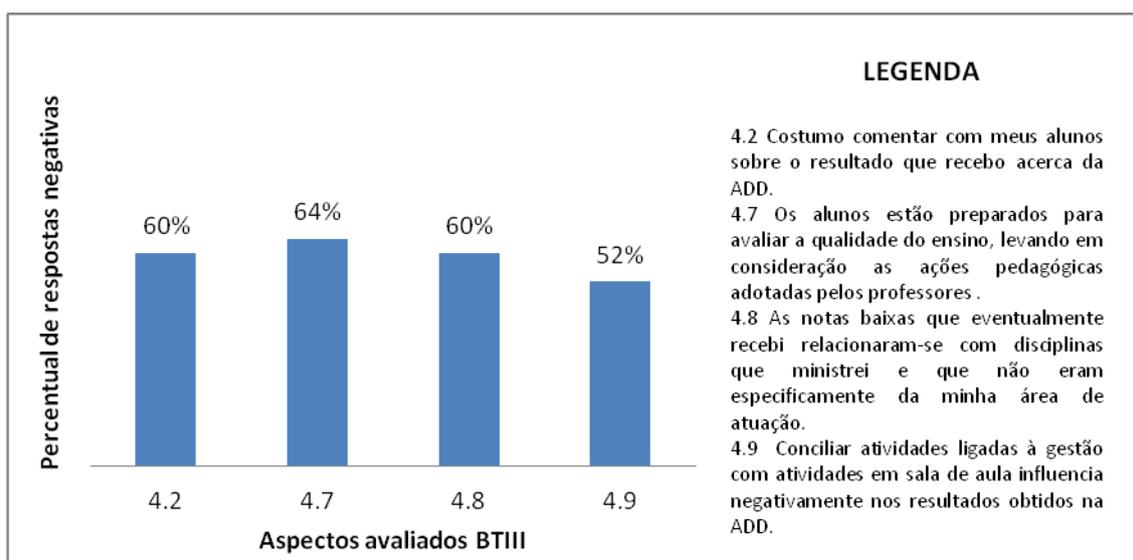


Fonte: Pesquisa direta

O item 4.1 investigou se o fato de os professores receberem duas versões dos resultados de um mesmo período avaliativo (impresso e *on-line*) poderia gerar constrangimento para o docente. Da amostra discente, 51,60% concordaram com tal afirmativa, enquanto 92% dos professores (gráfico 14) discordaram. Trata-se, portanto, de uma divergência de opinião. O mesmo foi observado na análise da variável 4.3, que investigou se os professores promoveram, ao final de cada disciplina, momentos de avaliação independentes daquele conduzido pela instituição. Constatou-se que 74,38% dos alunos discordaram de tal proposição. Convém destacar que 50% dos professores concordaram com a assertiva do item 4.3, enquanto a outra metade discordou, ou seja, uma situação de igualdade de opiniões no censo realizado, motivo pelo qual decidiu-se omitir essa variável do gráfico 14. Os resultados, bem como a divergência de opiniões observada na variável em questão, revelaram fragilidade no que tange às práticas de

autoavaliação no âmbito das disciplinas ministradas pelos professores do *campus* de Sobral.

Gráfico 12: Índices de asserções negativas na avaliação docente quanto à influência do *feedback* individualizado concedido aos professores para melhoria da prática docente no IFCE, *campus* Sobral, no período de 2009 a 2012.



Fonte: Pesquisa direta

A variável 4.7 investigou se os professores consideram os alunos preparados para avaliar a qualidade do ensino levando em consideração as ações pedagógicas adotadas pelo educador. Essa mesma proposição foi investigada no questionário aplicado com os alunos através do item 4.6 (gráfico 13). Conforme se vê no gráfico acima, 64% dos professores discordaram da afirmativa. Para 85,76% da amostra discente, os estudantes consideram-se preparados para avaliar os educadores. Portanto, constata-se que parte da comunidade docente ainda concebe com desconfiança avaliações referendadas na opinião discente, embora um índice significativo dos respondentes tenha considerado que os alunos são uma importante fonte de informação para avaliar a consecução da atividade docente (item 2.4 gráficos 5 e 6 do BTI). Dentre as múltiplas fontes citadas pelos entrevistados para avaliar o desempenho docente, merecem destaque as seguintes:

- **segundo os discentes:** (i) alunos e autoavaliação (35%); (ii) alunos, autoavaliação e avaliadores externos (27%) e (iii) apenas os alunos (15%);

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

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

Na análise da variável 4.8, que investigou se as notas baixas recebidas na ADD relacionaram-se com disciplinas ministradas pelos professores, as quais não eram das suas respectivas áreas de atuação, constatou-se que 60% dos professores concordaram com a assertiva desse item, demonstrando ser este, na avaliação docente, um fator a ser considerado frente aos resultados negativos obtidos ao longo dos ciclos avaliativos. Porém, 58,01% dos discentes discordaram dessa proposição (no questionário aplicado com os docentes, a variável 4.8, gráfico 12, corresponde ao conteúdo do item 4.7, gráfico13).

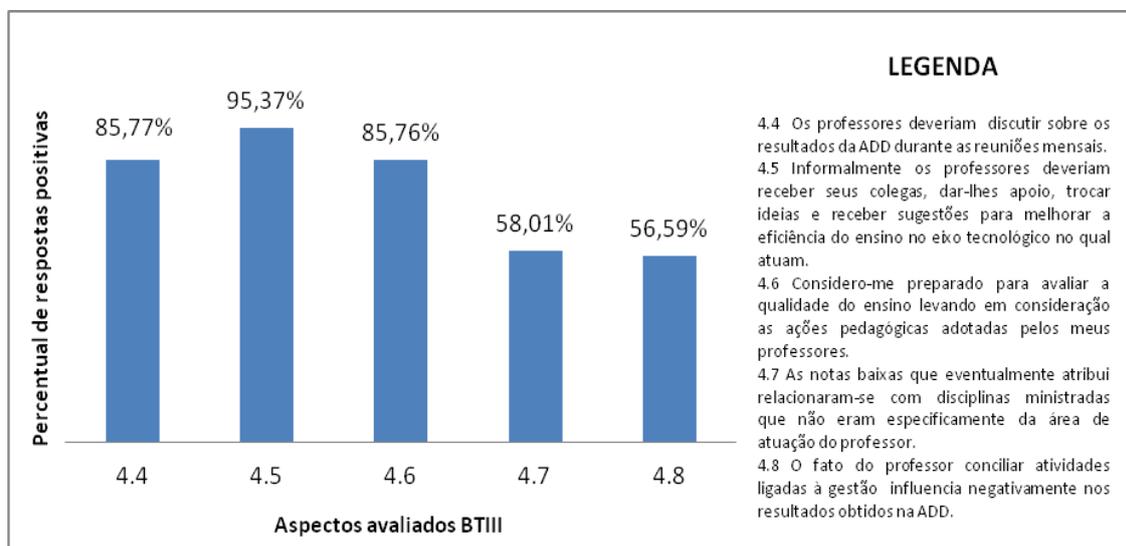
A influência negativa de atividades ligadas à gestão quando conciliadas com atividades docentes foi investigada através da variável 4.9. Para 52% dos professores, os resultados da ADD são influenciados negativamente quando um docente assume um cargo de confiança. A mesma proposição foi colocada no questionário dos alunos no item 4.8 (gráfico 13), em que 56,59% não concordaram com tal afirmativa. Diante da discordância de opiniões, convém destacar que, no IFCE, *campus* de Sobral, quando um professor assume cargo de gestão, há redução na carga horária semanal de disciplinas a serem ministradas nos cursos. Ao assumir uma coordenação de eixo tecnológico, por exemplo, um professor tem sua carga horária máxima de atividades docentes em sala de aula reduzida de 24 horas para 8 horas semanais, de acordo com a Resolução nº 34, de 02 de setembro de 2010, do Conselho Superior do IFCE.

Ocorre que, apesar da redução de carga horária garantida pela resolução acima citada, ainda assim os professores que assumem cargo de gestão passam a enfrentar dificuldades em conciliar as atividades inerentes à docência com atividades de cunho administrativo, haja vista estas terem uma dinâmica diferenciada. Depreende-se que possa estar assente nessa característica a divergência de

opinião observada entre professores e alunos, uma vez que o *feedback* fornecido semestralmente ao docente possibilita uma análise comparativa dos seus resultados com os demais ciclos avaliativos vivenciados. Já a perspectiva do aluno com relação ao desempenho do professor poderá limitar-se ao semestre em curso, ao qual encontra-se vinculado.

Nos gráficos 13 e 14, visualizam-se as asserções positivas do BTIII. Na análise das variáveis 4.4 e 4.5, observou-se confluência no que tange à inserção de um espaço de discussão sobre os resultados da ADD nas reuniões mensais promovidas pelas coordenadorias de eixo tecnológico (alunos: 85,77%; professores: 64%) e à existência do hábito entre os professores de trocarem experiência com seus pares com vistas a melhorar a eficiência do ensino no âmbito do eixo tecnológico no qual atuam (alunos: 95,37%; professores: 84%).

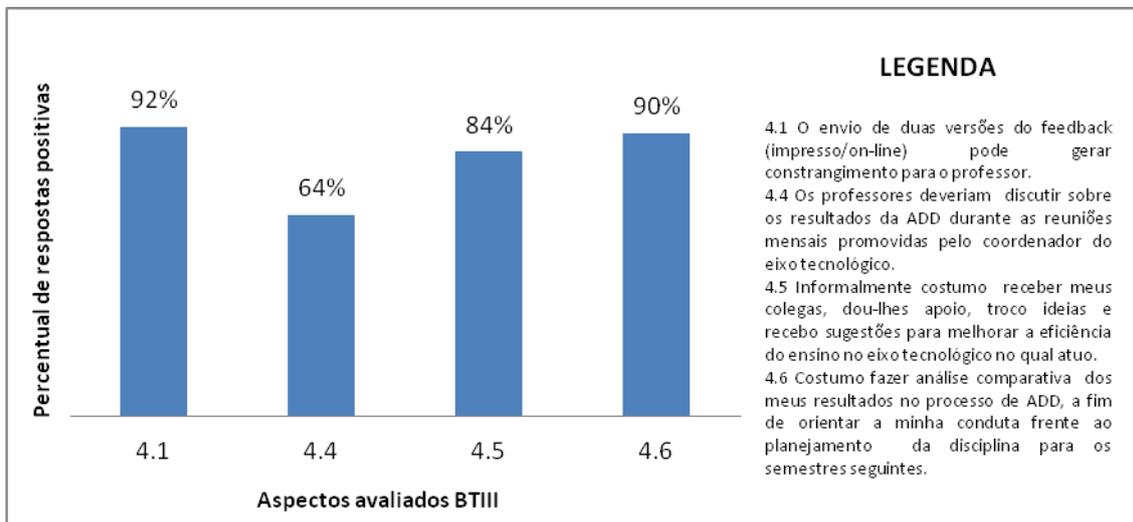
Gráfico 13: Índices de asserções positivas na avaliação discente quanto à influência do *feedback* individualizado concedido aos professores para melhoria da prática docente no IFCE, *campus* Sobral, no período de 2009 a 2012.



Fonte: Pesquisa direta

Referendando-se nos resultados das variáveis 4.4 e 4.5, destaca-se a expectativa dos professores e alunos do *campus* de Sobral na inserção de espaço de discussão dos resultados da ADD nas reuniões mensais promovidas pelos coordenadores.

Gráfico 14: Índices de asserções positivas na avaliação docente quanto à influência do *feedback* individualizado concedido aos professores para melhoria da prática docente no IFCE, *campus* Sobral, no período de 2009 a 2012.



Fonte: Pesquisa direta

As variáveis 4.1 e 4.6, expressas no gráfico 14, correspondem, respectivamente, à possibilidade do *feedback* impresso, fornecido semestralmente aos docentes, gerar constrangimento e se os professores costumam fazer uma análise comparativa dos resultados da ADD para orientar suas condutas frente ao planejamento da disciplina para os semestres seguintes. Apurou-se que 92% dos educadores valoraram positivamente o fato de receberem *feedback* impresso no início de cada semestre letivo com os resultados do semestre anterior. Embora os alunos tenham apresentado opinião divergente (item 4.1 gráfico 11), é relevante o valor atribuído pelo corpo docente à prática adotada pelo *campus* de Sobral. O mesmo constatou-se na variável 4.6, onde 90% dos professores concordaram com a assertiva de que costumam fazer análise comparativa a partir dos resultados recebidos.

Nos resultados obtidos, destacaram-se as seguintes expectativas dos envolvidos na ADD do *campus* de Sobral no que concerne ao BTIII:

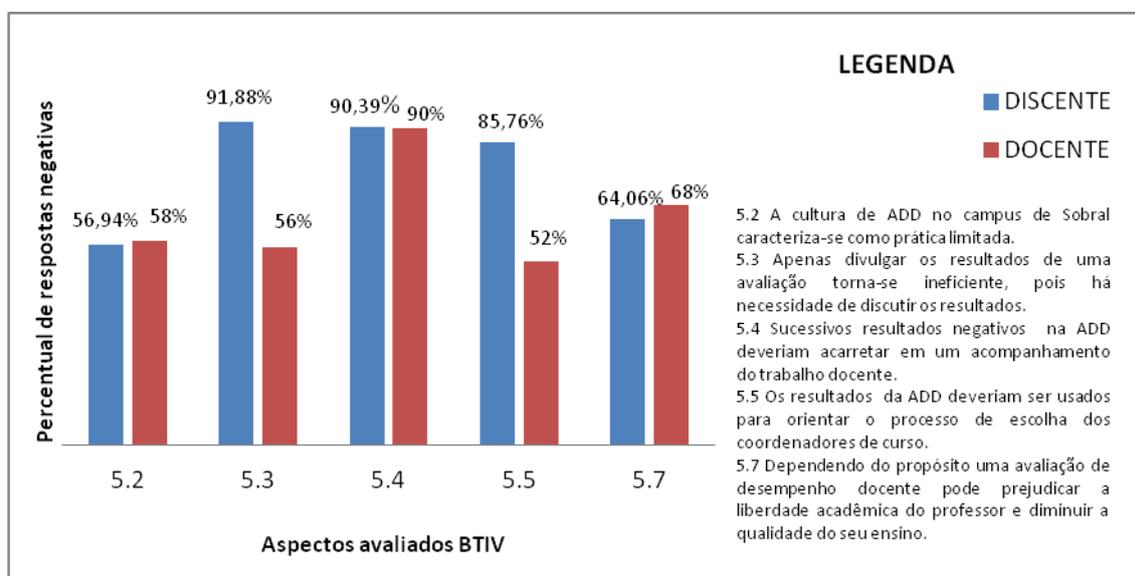
- (i) inserir a autoavaliação dos docentes nos ciclos avaliativos realizados, uma vez que estes têm como única fonte de informação a opinião dos alunos;
- (ii) criar espaço de discussão acerca dos resultados da ADD nas reuniões mensais promovidas pelas coordenadorias de eixo tecnológico;

(iii) incentivar o corpo docente a realizar avaliações no âmbito das disciplinas ministradas independentemente dos ciclos avaliativos institucionais.

7.4 Vínculo entre o processo avaliativo e as decisões institucionais (BTIV)

No gráfico 15, visualizam-se as proposições negativas do BTIV. Na análise das variáveis 5.2, 5.3, 5.4, 5.5 e 5.7, observou-se a confluência de opiniões na perspectiva dos professores e dos alunos no que tange, respectivamente, à cultura de avaliar o desempenho docente no *campus* de Sobral; à ineficiência de apenas divulgar os resultados da ADD; à necessidade de um efetivo acompanhamento do trabalho docente diante de sucessivos resultados negativos na ADD; ao uso dos resultados da ADD para auxiliar a escolha dos coordenadores de eixo tecnológico; e à possibilidade de uma avaliação, dependendo de seu propósito, prejudicar a liberdade acadêmica do professor e com isso diminuir a qualidade do seu ensino.

Gráfico 15: Índices de asserções negativas na avaliação discente e docente quanto ao vínculo entre o processo avaliativo e as decisões institucionais no IFCE, *campus* Sobral, no período de 2009 a 2012.



Fonte: pesquisa direta

Constatou-se que 91,88% (item 5.3) da amostra discente e 56% dos docentes consideram ineficiente a atual prática do *campus* de Sobral de apenas divulgar os resultados da ADD sem que haja um espaço de discussão para que as

possibilidades de melhoria do ensino sejam planejadas. Para aproximadamente 58% (item 5.2) dos respondentes, a cultura de avaliar o desempenho docente semestralmente caracteriza-se como limitada, já que não são percebidas as consequências oriundas desse processo na unidade analisada. Embora na análise da variável 5.1 (gráfico 16) esteja evidente a valoração positiva atribuída pelos respondentes aos ciclos da ADD como algo consolidado na cultura do IFCE, *campus* de Sobral, ainda assim constatou-se, diante dos resultados demonstrados no gráfico acima, a existência de fragilidade no que concerne à cultura avaliativa na IES investigada.

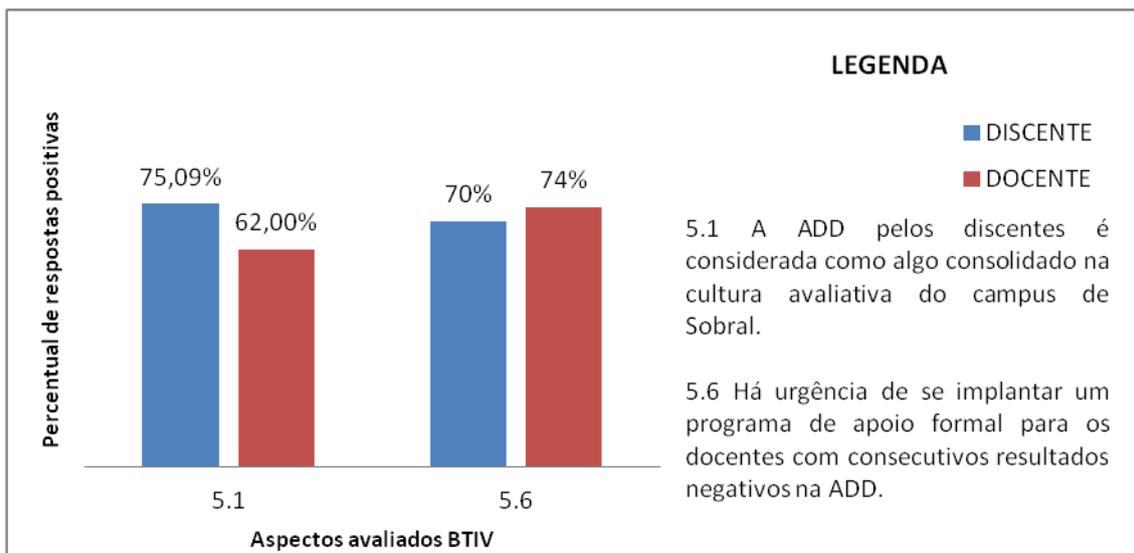
Cerca de 90% (item 5.4) dos entrevistados consideraram que sucessivos resultados negativos nas avaliações semestrais deveriam acarretar em um efetivo acompanhamento do trabalho docente. O mesmo foi constatado na assertiva do item 5.5, onde 85,76% dos discentes e 52% dos docentes concordam que os resultados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

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

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

no *campus* de Sobral (uma ação interna de avaliação) e que, paradoxalmente, as fragilidades/expectativas identificadas nos blocos temáticos I, II e III provavelmente contribuíram para a perspectiva dos respondentes neste aspecto.

Gráfico 16: Índices de asserções positivas na avaliação discente e docente quanto ao vínculo entre o processo avaliativo e as decisões institucionais no IFCE, *campus* Sobral, no período de 2009 a 2012.



Fonte: Pesquisa direta

A variável 5.6, expressa no gráfico acima, investigou se há urgência em se implantar um programa de apoio formal para os professores com consecutivos resultados negativos na ADD. Constata-se que, em média, 72% dos entrevistados concordaram com a assertiva do item 5.6. Portanto, referendando-se nos resultados obtidos, foram identificadas as seguintes expectativas dos envolvidos na ADD, no que concerne ao BTIV:

(i) implementar formas de comunicação com os envolvidos na ADD como meio de assegurar o comprometimento organizacional das lideranças e, assim, manter a confiança dos envolvidos no processo de avaliação até então vivenciado;

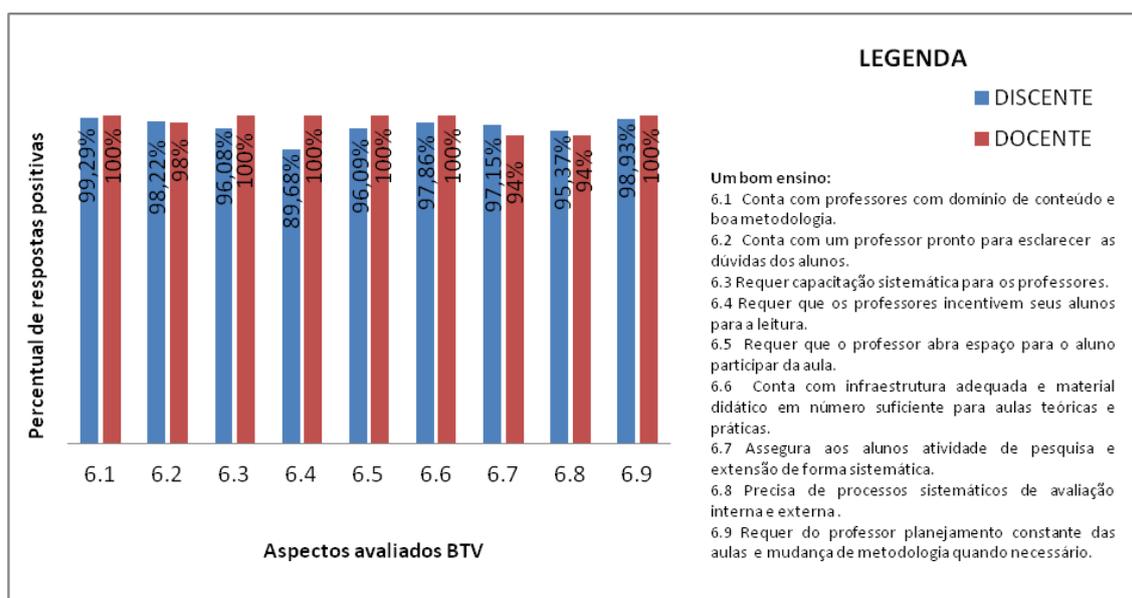
(ii) implantar um programa de apoio para os docentes com sucessivos resultados negativos na ADD;

(iii) utilizar os resultados da ADD como um dos critérios para a escolha dos coordenadores de eixo tecnológico.

7.5 Características de um bom ensino (BTV)

Buscou-se identificar, na perspectiva dos docentes e discentes, as características de um bom ensino. Conforme demonstra o gráfico 17, as opiniões dos envolvidos na ADD do *campus* de Sobral são praticamente equânimes, com expressiva valoração positiva. Constatou-se que, para a consecução do trabalho docente, faz-se necessário que o ensino esteja circunscrito nas seguintes características: professores com domínio de conteúdo e uma boa metodologia (item 6.1); educador pronto para esclarecer as dúvidas dos alunos (item 6.2); capacitação sistemática dos docentes (item 6.3); incentivo constante dos alunos para a leitura (item 6.4); incentivo à participação dos alunos durante a aula (item 6.5); infraestrutura adequada e material didático suficiente para aulas teóricas e práticas (item 6.6); desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão de forma sistemática (item 6.7); processos sistemáticos de avaliação interna e externa (item 6.8); planejamento constante das aulas pelo professor e mudança de metodologia quando necessário (item 6.9). No gráfico abaixo, visualiza-se um comparativo entre a perspectiva dos envolvidos na ADD com relação ao BTV.

Gráfico 17: Comparativo das asserções positivas na avaliação discente e docente quanto às características de um bom ensino no IFCE, *campus* Sobral, no período de 2009 a 2012.



Fonte: Pesquisa direta

As perspectivas dos respondentes no que concerne às características apresentadas acerca de um bom ensino são, pois, confluentes. Ocorre que, quando alunos e professores possuem a mesma concepção acerca do que é considerado essencial para um bom ensino, o proveito do *feedback* de uma ADD referendada exclusivamente na opinião discente passa a ter maior relevância para retroalimentar a prática pedagógica dos professores. Embora se tenha identificado na análise do BTII a existência de possíveis vieses²⁵ que podem comprometer o uso dos resultados da ADD do *campus* de Sobral, considerando que esse protocolo adotou, no período de 2009 a 2012, uma única fonte de informação, qual seja, a opinião dos estudantes, considera-se relevante o resultado obtido no BTV.

Foi disponibilizado no questionário de pesquisa espaço para que outras características consideradas essenciais para um bom ensino fossem apontadas pelos entrevistados. Do pequeno número de relatos escritos pelos discentes no BTV constatou-se que os comentários versavam de forma aproximada dos nove itens propostos, motivo pelo qual faz-se necessário destacar as expectativas latentes nos relatos e patentes nas asserções positivas dos envolvidos na ADD do *campus* de Sobral:

- (i) implementação de capacitação sistemática para os docentes;
- (ii) disponibilização de material didático em número suficiente e em tempo hábil para a consecução do trabalho docente tanto para as aulas teóricas como para as práticas;
- (iii) oferta sistemática de atividades de pesquisa e extensão integradas àquelas desenvolvidas no âmbito do ensino;
- (v) aprimoramento das ações sistemáticas de avaliação interna.

²⁵ Ver resultados obtidos nas variáveis 3.2 e 3.3, no gráfico 7. O item 3.2 investigou se o desempenho dos alunos durante as disciplinas representa fator de forte influência quando estes estão avaliando os docentes. O aspecto 3.3 corresponde ao fato dos alunos utilizarem como parâmetro para avaliar seus professores os fatos mais recentes ocorridos em sala de aula.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi iniciado a partir de uma questão central: **que expectativas possuem os envolvidos no processo de avaliação de desempenho docente no Instituto Federal do Ceará, campus de Sobral, com relação ao uso dos resultados avaliativos para o aprimoramento do ensino?**

Para dar resposta a esta questão, buscou-se respaldo nos objetivos específicos, os quais possibilitaram apresentar os achados face à realidade investigada, levando em consideração o uso que se faz dos resultados avaliativos como fator determinante da cultura estabelecida e sua interlocução com as expectativas dos envolvidos na avaliação de desempenho docente.

Assim, foi realizada pesquisa bibliográfica proveniente de estudos sobre a avaliação educacional, a avaliação na educação superior e a avaliação de desempenho docente, ancorada em autores como Vianna (1998, 2000), Bonniol e Vial (2001), Sobrinho (2003, 2011), Ristoff (2011), Amaral (2009), Fávero (2009), Andriola (2008), Andriola *et al* (2012), Fernandes e Flores (2012), Stronge (2010), Vaillant (2008), Stake (2008, 2012), Hadji (2010), Cisneros-Conhenour e Stake (2010, 2012), entre outros. Com arrimo nos dados coletados por meio de entrevistas, foram apresentados os principais aspectos da cultura avaliativa de professores no IFCE, base na qual se ancora o protocolo avaliativo analisado.

Com relação ao **primeiro objetivo**, circunscrito nos resultados apresentados no BTI (divulgação dos resultados e finalidade da avaliação), pode-se mencionar a existência de fragilidade no que diz respeito à divulgação dos resultados, fato que influencia a percepção dos envolvidos no que concerne à finalidade da ADD. Ocorre que retroalimentar a práxis educativa dos professores e, por conseguinte, contribuir com a prática docente, é a razão de ser para a manutenção dos ciclos avaliativos na unidade investigada. Contudo, constatou-se, por meio das asserções negativas obtidas nas respostas dos alunos e docentes, que as formas usadas para divulgar os resultados da ADD (*feedback* individualizado e relatórios anuais por eixo tecnológico direcionado aos gestores) não tem produzido os efeitos desejados, já que 56,94% da amostra discente desconhece as formas utilizadas pela instituição para divulgar os resultados da avaliação, enquanto 72%

dos docentes conhece apenas o *feedback* individualizado. Portanto, há o indicativo de que os relatórios supramencionados não têm sido utilizados para municiar ações/redirecionamentos no âmbito das coordenadorias de eixo tecnológico, passando, assim, a assumir apenas o papel de um repositório de informações.

O fato de a comunidade acadêmica não conhecer as formas usadas para divulgar os resultados da ADD revelaram, sobretudo, limitação na percepção dos envolvidos na avaliação quanto à finalidade dos oito ciclos avaliativos até então vivenciados, assim como demonstraram a urgência de se adotar medidas corretivas no que diz respeito à comunicação, pois, como assevera Stronge (2010), trata-se de um dos componentes essenciais para o sucesso de qualquer sistema de avaliação de desempenho.

No **segundo objetivo**, localizado nos resultados do BTII (instrumento de avaliação e contexto do trabalho docente), evidenciou-se que a ADD do IFCE - *campus* de Sobral, pauta-se em ciclos avaliativos de caráter somativo, uma vez que ocorrem apenas no final do semestre letivo, fato que impede o redirecionamento da ação docente durante o processo de ensino-aprendizagem. Revelou-se, ainda, anseio da parte dos respondentes por uma perspectiva formativa de avaliação, fato que poderia minimizar os vieses identificados nas asserções negativas dos alunos e docentes, considerando que estes apontaram o desempenho dos estudantes na disciplina e a utilização dos fatos mais recentes ocorridos na sala de aula como fatores de influência durante a realização da avaliação dos professores (variáveis 3.2 e 3.3, nos gráficos 7 e 8, respectivamente).

O instrumento usado na ADD foi coletivamente construído e legitimado há dezoito anos pela comunidade acadêmica do então CEFETCE. Embora tenha sido constatado que a feitura do questionário fora consolidada ao longo de um processo caracterizado pela transparência e diálogo com todos os segmentos da instituição, como advoga Hadji (2010), ao referir-se à evolução das práticas avaliativas e, ainda, considerando a nova institucionalidade, em que a verticalização do ensino ocupa o cerne das políticas de atuação dos Institutos Federais – fato que coloca o professor diante do diálogo simultâneo da educação básica à pós-graduação – considera-se oportuno, diante do novo paradigma institucional, revisar o instrumento usado na avaliação dos professores.

É patente a necessidade de reformular o questionário usado na ADD do IFCE, *campus* de Sobral, já que, na opinião docente, os itens do questionário são amplos e podem motivar os estudantes, por uma falha no instrumental, a usar a empatia como único critério no momento da avaliação do professor. Apesar da divergência de opiniões entre os respondentes, é relevante mencionar que na avaliação do item 3.8 (gráficos 9 e 10) encontra-se latente a importância da relação professor-aluno, uma vez que os resultados revelaram percepção dos professores em relação à existência de tendenciosidades, circunstância que reforçaria ou aumentaria a possibilidade de os estudantes influenciarem-se pela empatia no momento da avaliação docente.

O exercício da docência compreende a necessidade de corresponder às solicitações dos alunos, dos pares, da gestão institucional e da sociedade. Nesse sentido, não há como afirmar que um único instrumento de avaliação de desempenho é, ou não, capaz de refletir o contexto em que se realiza o trabalho do professor, embora, em média, 78% (item 3.7 – gráficos 9 e 10) dos respondentes tenham concordado que os itens do questionário usado na ADD contemplam os pontos principais do trabalho docente. Ademais, o ensino e a aprendizagem estão em constantes transformações “[...] alterando-se os conteúdos, as condições em que são produzidas, num espaço de consentimento e disputas em que emoções, valores, opções e estilos pessoais se misturam com a racionalidade da disciplina científica [...]” (SOBRINHO, 2011, p.64).

No que concerne ao **terceiro objetivo**, firmado nos resultados do BTIII (influência do *feedback* na prática docente), referendando-se nas divergências de opiniões (variável 4.7, 4.8 e 4.9 - gráfico 12), pode-se mencionar que os efeitos do *feedback* individualizado, fornecido aos professores semestralmente, apresenta restrições, pois constatou-se que parte do corpo docente percebe com desconfiança avaliações de desempenho baseadas unicamente na opinião de estudantes.

Embora os educadores do IFCE, *campus* de Sobral, tenham reconhecido os estudantes como uma importante fonte de informação acerca do trabalho docente, ainda assim revelaram que não consideram os alunos preparados para avaliar a qualidade do ensino levando em consideração as ações pedagógicas adotadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva

dos envolvidos na ADD, outras audiências devem ser consideradas relevantes para retroalimentar a prática docente, como, por exemplo, os alunos e a autoavaliação, juntos, valorados pelos entrevistados como fontes significativas de informação.

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

Com relação ao **quarto objetivo**, fixado nos resultados do BTIV (vínculo entre o processo avaliativo e as decisões institucionais), apesar da ADD do *campus* de Sobral ancorar-se na finalidade precípua de retroalimentar a prática docente, e com isso contribuir com a gradativa melhoria do ensino do professor avaliado, evidenciou-se que o atual modelo não possui vínculo com as decisões institucionais, uma vez que não foi constatada, nem na perspectiva dos respondentes, nem na análise dos documentos institucionais, qualquer evidência que apontasse para a existência do efetivo uso dos resultados avaliativos para municiar **decisões pedagógicas** (para acompanhamento/apoio aos professores com sucessivos resultados negativos) **e/ou institucionais** (para a escolha de coordenadores de eixo tecnológico ou qualquer outro fim).

Ocorre que, para construir um sistema de avaliação de professores de elevada qualidade, como assevera Stronge (2010, p.31), há que se dar conta de três elementos para a criação de um clima construtivo, quais sejam: a comunicação, o comprometimento organizacional e a colaboração. Além disso, quando se trata de ADD, a cultura estabelecida caracteriza-se pela desconfiança, fato que naturalmente coloca professores e alunos numa atmosfera conflitante e ameaça a manutenção do protocolo avaliativo nos padrões atuais, visto que “[...] seja qual for a nossa relação

com o empreendimento educativo, merecemos uma avaliação de elevada qualidade” (STRONGE, 2010, p.40).

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

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

Enfim, apontar nesta pesquisa os aspectos frágeis observados na avaliação de desempenho docente experimentado pelo IFCE, *campus* de Sobral, não representa a ideia de considerá-lo como falho, mas, sobretudo, que faz-se necessário pensar em medidas corretivas voltadas para o atendimento das expectativas identificadas. Além disso, “[...] uma avaliação deve ter flexibilidade suficiente para atender à diversidade dos interesses das suas várias audiências, com as expectativas das mais diversas possíveis” (VIANNA, 2000, p.75). Nesse sentido, apresentam-se, no quadro 8, ações voltadas para o aprimoramento da prática avaliativa investigada.

Quadro 8: Ações de aprimoramento da prática avaliativa do IFCE, *campus* de Sobral, referendadas nas expectativas dos envolvidos na ADD no período de 2009 a 2012.

Objetivo	Expectativas	Ações de aprimoramento
Conhecer as formas de divulgação dos resultados da avaliação de desempenho docente às audiências	<ul style="list-style-type: none"> Ampliação do número de visitas às salas de aula dos alunos ingressantes para divulgar a finalidade do processo avaliativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Inserir no evento de acolhida aos novatos pauta relacionada à ADD;

<p>envolvidas, averiguando como é percebida a relação entre a finalidade do processo avaliativo com os resultados obtidos na perspectiva dos professores, alunos e gestores.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir no guia acadêmico institucional item contendo orientações voltadas para os fins da avaliação docente; • Planejar junto à coordenadoria de comunicação novas formas para divulgar a ADD nos veículos institucionais de comunicação.
	<ul style="list-style-type: none"> • Inserção de espaço para discussão dos resultados da ADD nos encontros pedagógicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Referendar a escolha da temática para os próximos encontros pedagógicos nos resultados da ADD; • Definir com os gestores as formas de apresentar os dados obtidos na ADD, evitando submeter os docentes a constrangimentos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Exclusão da obrigatoriedade de participação dos alunos nas avaliações semestrais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Criar campanha semestral para estimular os estudantes a participarem da ADD de forma voluntária.
	<ul style="list-style-type: none"> • Adoção de outras fontes de informação para avaliar a consecução do trabalho docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implantar a autoavaliação docente <i>on-line</i>, utilizando o mesmo questionário aplicado aos alunos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de <i>feedback</i> aos alunos acerca dos resultados da ADD. 	<ul style="list-style-type: none"> • Definir com os gestores as formas de apresentar ao corpo discente, semestralmente, os dados obtidos na ADD.
<p>Descrever, a partir da percepção dos docentes, alunos e gestores, o instrumento utilizado para avaliar o desempenho dos professores, destacando até que ponto essa ferramenta</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inserção de espaço para autoavaliação discente no instrumento de avaliação docente. • Inserção de perguntas norteadoras em cada item do atual questionário para subsidiar 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar a revisão do questionário de avaliação ouvindo os diversos segmentos da instituição.

reflete o contexto em que se realiza o trabalho docente.	a avaliação dos alunos.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Adoção de ciclos avaliativos de caráter formativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar a avaliação em dois momentos durante o semestre letivo.
Investigar a influência do <i>feedback</i> individualizado concedido aos professores para a melhoria da prática docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de espaço para discussão dos resultados da ADD nas reuniões mensais promovidas pelas coordenadorias de eixo tecnológico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inserir no cronograma de reuniões da diretoria de ensino com os coordenadores pauta voltada para discussão acerca dos resultados as ADD, a fim de estimular os gestores a orientarem suas condutas frente ao grupo de professores a partir dos resultados divulgados.
	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de avaliações pelo corpo docente no âmbito das disciplinas ministradas, independentemente dos ciclos avaliativos institucionais. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Inserção de múltiplas fontes de informação para avaliar o desempenho docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implantar a autoavaliação docente <i>on-line</i>, utilizando o mesmo questionário aplicado aos alunos.
Caracterizar o vínculo entre as decisões institucionais e o processo de avaliação de desempenho docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação com os envolvidos na ADD como meio de assegurar o comprometimento organizacional das lideranças e, assim, manter a confiança dos envolvidos no processo de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inserir no âmbito do Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018) metas voltadas para o fortalecimento da avaliação de desempenho docente.
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização dos resultados como um dos critérios para a escolha de coordenadores de eixo tecnológico/curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Definir que competências são requeridas dos docentes para que se possa elevar a eficiência das formas e usos dos resultados advindos da ADD.
	<ul style="list-style-type: none"> • Implantação de um programa de apoio para os docentes com sucessivos resultados negativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Viabilizar recursos para criação de um programa de formação continuada para os docentes com sucessivos resultados negativos na ADD.
Identificar, nas expectativas dos alunos, professores e gestores envolvidos no processo de	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilização de material didático em número suficiente e em tempo hábil para a 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar junto ao Departamento de administração ações para minimizar o atraso no processo

avaliação de desempenho docente, as relações possíveis de serem estabelecidas entre essa avaliação e aquilo que eles consideram um bom ensino.	consecução do trabalho docente, tanto para as aulas teóricas como para as práticas.	de aquisição de materiais para as aulas práticas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta sistemática de atividades de pesquisa e extensão integradas àquelas desenvolvidas no âmbito do ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Criar espaço no âmbito dos encontros pedagógicos anuais para um momento de planejamento voltado para ações integradas da diretoria de ensino com a coordenação de extensão.
	<ul style="list-style-type: none"> • Aprimoramento das ações sistemáticas de avaliação interna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar junto à diretoria geral formas de diálogo entre a ADD e a avaliação institucional.
		<ul style="list-style-type: none"> • Inserir no calendário acadêmico do <i>campus</i> um encontro voltado para avaliação institucional e ADD com participação de docentes e discentes.

Fonte: Elaboração própria

Assim, como medida interventiva e de apoio à ADD, impõe-se avaliar as ações corretivas necessárias, ou seja, possibilitar a meta-avaliação das decisões e verificar o impacto de tais medidas para o fortalecimento do protocolo avaliativo da instituição. A investigação dessa questão foi suscitada pela intenção de dar continuidade aos estudos relativos à ADD do IFCE, *campus* de Sobral, numa etapa posterior, mediada pelo doutoramento, na perspectiva de identificar os sinais que poderão ser interpretados como de sucesso, ou seja, indícios que testemunhem a satisfação das expectativas consideradas prioritárias pela comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. P. C. **Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada.** Porto - Portugal: Porto Editora, 2004.

AMARAL, N. C. Expansão-avaliação-financiamento: tensões, desafios da vinculação na educação superior brasileira. In: MANCEBO, Deise (Org.) **Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente.** São Paulo: Xamã, 2009.p.113-146.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber livro, 2005.

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

ANDRIOLA, W. B. Planejamento Estratégico e Gestão Universitária como atividades oriundas da auto-avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES): O exemplo da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.** v. 2, n. 2, p.82-103, 2009. Disponível em: <<http://rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art5.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2012.

_____. Propostas Estatais Voltadas À Avaliação Do Ensino Superior Brasileiro: Breve Retrospectiva Histórica do Período 1983-2008. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación.** v.6, n.4, p.128-148, 2008. Disponível em: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art7_htm > Acesso em 08 jun.2013.

ANDRIOLA, C. G. **Avaliação dos docentes de instituições de ensino superior (IES): o caso da Faculdade Cearense (FAC).** Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Ceará, POLEDUC, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br:8080/ri/bitstream/123456789/2790/1/2011_dis_CGAndriola.pdf>. Acesso em: 10 dez.2012.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2004.

BELLONI, I. A educação superior na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez. 2002.

BERTOLIN, J. C. G. Avaliação da educação superior brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia do sistema em tempos de mercantilização. **Avaliação Campinas.** Sorocaba, v.14, n.2, p.351-383, 2009. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a07v14n2.pdf> >. Acesso em: 10 set.2012.

BONNIOL, J. J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação: textos fundamentais**. Porto Alegre: Artimed, 2001.

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

_____. INSTITUTOS FEDERAIS. Concepção e Diretrizes. Brasília: MEC/2010.

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

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

_____. 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 União**, Brasília, DF, 24 nov.1995. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm>. Acesso em: 10 set.2012.

_____. Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1995. Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 mar.1985. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91177-29-marco-1985-441184-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 07 set 2012.

CAVALCANTE S.M.A.; CAVALCANTE, L.M.S.; ANDRIOLA, W.B. Gestão estratégica do conhecimento nas instituições federais de ensino superior: práticas facilitadoras. In: _____. VIANA, T.V. (Org.) **Múltiplas dimensões em avaliação educacional**. Fortaleza: Imprece, 2010.

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

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

DAVOK, D. F. Qualidade em Educação. **Avaliação**, Sorocaba v.12, n.3, p.505-513, 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3.pdf>>. Acesso em 16 jul 2012.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6 ed. São Paulo: Papirus. 2001.

DIAS, C. L.; Horiguela, M. L. M.; Marchelli, P. S. Políticas para avaliação da qualidade da educação superior: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n. 3, p.435-464, 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inici.jspiCve=29832302>>. Acesso em: 10 set 2012.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Quarenta anos da reforma universitária: significado, questões e desafios. In: _____. (Org.). **Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente**. São Paulo: Xamã, 2009. p.63-91.

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

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>. >. Acesso em: 27 ago 2012.

FIRME, Tereza Penna. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Avaliação Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p.5-12,1994. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v01n02/v01n02a02.pdf>.> Acesso em: 27 ago 2012.

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

FLORES, M.A. **Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso Português**. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 2009. Disponível em: <<http://rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13.pdf>>. Acesso em: 10 jan 2013.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, J. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

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

HOFFMAN, J. M. L. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 22ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

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

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

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

KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.23-35, 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebhard-tyler.pdf>>. Acesso em: 27 ago 2012.

LEVIN, Jack; FOX, James Alan. Estatística para ciências humanas. 9ª Ed. São Paulo. Prentice Hall, 2004.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo. Cortez, 2002.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à administração**. 5ª Ed. São Paulo. Atlas, 2000.

MATTHIENSEN, A. **Uso do coeficiente alfa de Cronbach em avaliações por questionários**. Documentos Embrapa. Boa Vista, Roraima 2011. Disponível em: <http://www.cpafr.embrapa.br/embrapa/attachments/871_DOC%2048%202011%20-%20ID%20112.pdf> Acesso em: 09 ago 2013.

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

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

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton César; DIAS, José Sobrinho; (orgs.). **Avaliação Intitucional**: teorias e experiências. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.37- 51.

_____. Algumas definições de avaliação. In: SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo Ilvo (orgs). **Avaliação e compromisso público**. A educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003.

RODRIGUES, P. Avaliação Curricular. In: ESTRELA, ALBANO; NÓVOA, ANTÓNIO. Orgs. **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Portugal: Porto Editora, 1993. ROMANELLI, O. L. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2009.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTO, E. E.; SANTOS, F. M. G. Avaliação de Desempenho Docente: um estudo de caso numa instituição de ensino superior privado em Salvador – Bahia, Brasil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITÁRIA EM AMÉRICA DEL SUR. 10, 2010, Mar Del Plata p.1-15. Disponível em:<http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/190.pdf> Acesso em: 27 ago 2012.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**. Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo:Cortez, 1988.

SILVA, T. T. F. Fundamentos do Estudo. In:_____.**Configurações da Ação do Estado na Educação Superior: processos de regulação e avaliação institucional no Brasil (1853-2004)**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. cap.1, p.28-39. Disponível em:<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/10183/17585/000719287.pdf>>. Acesso em: 10 set 2012.

SILVA, C. J. R. **Institutos Federais lei 11.892**: comentários e reflexões. Brasília. IFRN, 2009. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841>. Acesso em: 29 jul 2013.

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

STRONGE, J. H. O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In: FLORES, M. A. (org). **A avaliação de professores numa perspectiva internacional**: sentidos e implicações. Porto: Areal, 2010. p.24-43. SOBRINHO, José Dias. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

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

_____. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. _____. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.15-36.

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

SROUR, R.H. **Poder, cultura e ética nas organizações**: o desafio das formas de gestão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa na educação. São Paulo: Atlas. 1992.

TORRECILLA, F.J.M. Carrera y Evaluación del desempeño docente. Um estúdio comparado entre 50 países de América y Europa. 2007. Disponível em:< http://www.oei.es/docentes/evaluacion_desempeno_carrera_docente_2_edicion_2007.pdf>. Acesso em: 20 jun 2013.

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

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

_____. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

_____. Avaliação educacional: vivência e reflexão. **Avaliação Educacional**, n.18, p.69-109, 1998. Disponível em:<<http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/n18/n18a05.pdf>>. Acesso em: 27 ago 2012.

VIEIRA, S. L. Reforma universitária: ecos de 1968. In: _____. (Org.) **Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente**. São Paulo: Xamã, 2009, p.93-112.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

ZANDEVALLI, C. B. **Avaliação da Educação Superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES**. Avaliação, Campinas, v.14, n.2, p.385-438, jul. 2009. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a08v14n2.pdf> >. Acesso em: 17 ago 2012.

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA COM OS DOCENTES

- 1) Baseado na sua experiência, como você caracteriza um bom ensino?
- 2) Como você avalia as formas de divulgação dos resultados da avaliação de desempenho docente realizada pelo IFCE, *campus* de Sobral?
- 3) Em sua opinião, o instrumento utilizado para avaliar o desempenho dos professores reflete o contexto em que se realiza o trabalho docente?
- 4) Você acha que o *feedback* individualizado concedido semestralmente aos professores influencia no aprimoramento da prática docente?
- 5) Você percebe alguma relação entre a finalidade do processo avaliativo do desempenho com os resultados obtidos e divulgados semestralmente?
- 6) Você percebe algum vínculo entre as decisões institucionais e o processo de avaliação de desempenho docente?

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA COM OS DISCENTES

- 1) Baseado na sua experiência, como você caracteriza um bom ensino?
- 2) O que você conhece a respeito das formas utilizadas para divulgação dos resultados da avaliação de desempenho docente realizada no IFCE, *campus* de Sobral?
- 3) Em sua opinião, o instrumento utilizado para avaliar o desempenho dos professores reflete o contexto em que se realiza o trabalho docente?
- 4) Você acha que a apresentação dos resultados da avaliação de forma individualizada concedida aos professores influencia no aprimoramento da prática docente?
- 5) A partir da sua experiência, que finalidade(s) você identifica no processo de avaliação dos professores realizado semestralmente no *campus* de Sobral?
- 6) Você percebe algum vínculo entre as decisões institucionais e o processo de avaliação de desempenho docente?

APÊNDICE 3

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

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado (a) docente,

Esta pesquisa de mestrado será realizada pelo Programa de Pós-Graduação da UFC, especificamente pelo Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, na linha de políticas públicas da educação superior, sob orientação do Professor Doutor Wagner Bandeira Andriola.

O objetivo é analisar as expectativas que possuem os envolvidos no processo de avaliação de desempenho docente no Instituto Federal do Ceará, *campus* de Sobral, com relação ao uso dos resultados avaliativos no aprimoramento do ensino, tendo como sujeitos da investigação os alunos, os professores e os gestores.

Acredito que você possa ajudar a identificar as limitações, assim como as potencialidades, na efetivação da experiência de avaliação de desempenho docente vivenciado no IFCE, *campus* de Sobral, no período de 2009 a 2012. Desse modo, para o desenvolvimento da pesquisa, sua ajuda é de extrema importância. Todavia, faz-se necessária a aplicação de um questionário para coletar dados que possibilitem responder a investigação.

De antemão garanto a confidencialidade do instrumento sendo desnecessária sua identificação.

Desde já agradeço pela colaboração.

Ana Cléa Gomes de Sousa
Mestranda/UFC-POLEDUC

QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS DOCENTES/GESTORES

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1- Informações pessoais

1.1.1 Gênero: 1 Feminino 2 Masculino

1.1.2 Idade:

1.2 Informações Acadêmicas:

1.2.1 Graduação

1.2.2 Titulação

1.3 Informações Profissionais:

1.3.1 Tempo de atuação profissional no ensino superior:

1.3.2 Tempo de atuação na Rede de Educação Básica, Técnica e Tecnológica:

1.3.3 Indique os níveis de ensino no qual atua no IFCE:

1. Técnico 2. Superior 3. Pós-graduação

1.3.4 Tempo de atuação no IFCE, *campus* de Sobral:

1.3.5 Ocupa atualmente ou já ocupou cargo de gestão no IFCE: sim não

Em caso afirmativo especifique o cargo:

2. DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS E FINALIDADE DO PROCESSO AVALIATIVO

ITENS/DESCRITORES	ESCALA			
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
	1	2	3	4
2.1 As visitas às salas de aula nas turmas de 1º semestre pela equipe do setor pedagógico são suficientes para esclarecer a finalidade e a dimensão do processo avaliativo para os alunos novatos.				
2.2 Tenho conhecimento das formas de divulgação dos resultados da avaliação de desempenho docente.				
2.3 Das formas usadas para divulgar o resultado da avaliação, conheço apenas o retorno individualizado que recebo no início de cada semestre letivo.				
2.4 Os alunos são uma importante fonte de informação para avaliar a execução da atividade docente.				
2.5 Deveriam ser utilizadas outras fontes de informação acerca do desempenho docente para acréscimo àquelas fornecidas pelos estudantes.				
2.6 No encontro pedagógico anual deveria haver espaço para uma divulgação dos resultados gerais da avaliação de desempenho docente.				
2.7 O índice de participação dos alunos no processo de avaliação compromete o valor que costumo atribuir aos resultados para a melhoria da minha prática docente.				
2.8 A participação dos alunos no processo de avaliação de desempenho docente deve ser voluntária.				
2.9 Costumo buscar informações a respeito do processo de avaliação de desempenho docente através dos veículos usados para comunicação com a				

comunidade acadêmica.				
2.10 Deveria ser disponibilizado um documento comentado (via sistema acadêmico) que desse um retorno para os alunos sobre os resultados da avaliação de desempenho docente.				
Apresente sugestões sobre formas que poderiam ser usadas para divulgar os resultados da avaliação dos professores: <hr/> <hr/>				
Que outra(s) finalidade (s) você identifica no processo de avaliação dos professores atualmente vivenciado no <i>campus</i> de Sobral? <hr/> <hr/>				

3. INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E O CONTEXTO DO TRABALHO DOCENTE

ITENS/DESCRITORES	ESCALA			
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
	1	2	3	4
3.1 Há necessidade de inserir informações complementares no questionário de avaliação de desempenho docente, a fim de evitar equívocos no momento em que os alunos avaliam os professores.				
3.2 Considero o desempenho obtido pelo aluno durante as disciplinas um fator de forte influência na avaliação de desempenho dos professores.				
3.3 No momento em que os estudantes estão me avaliando, tendem a usar como parâmetro os fatos mais recentes ocorridos em sala, visto que a avaliação acontece apenas no final do semestre.				
3.4 O processo de avaliação deveria acontecer em dois momentos durante o semestre letivo. Uma avaliação no início e outra ao final do semestre para que o professor pudesse redirecionar seu planejamento.				
3.5 Quando acesso os resultados da avaliação, considero mais significativos os relatos dos alunos, pois revelam mais que as notas atribuídas nos aspectos do trabalho docente abordados pelo questionário.				
3.6 Deveria haver um espaço no questionário de avaliação de desempenho docente para o aluno refletir sobre a sua própria responsabilidade para com o seu aprendizado naquela disciplina.				
3.7 O questionário usado na avaliação contempla os pontos principais do trabalho docente.				
3.8 O questionário de avaliação engloba questões muito amplas com uma só pergunta, fato que leva os alunos a avaliar os professores utilizando como critério principal a empatia.				
3.9 A inclusão de várias perguntas dentro de cada um dos sete itens da avaliação ajudaria os alunos a refletir sobre todo o percurso do professor na disciplina.				
3.10 As três questões abertas deveriam ser as primeiras do questionário e não as últimas, pois estimulariam a participação dos alunos a fazer relatos mais aprofundados sobre o professor.				

4. INFLUÊNCIA DO *FEEDBACK* NA PRÁTICA DOCENTE

ITENS/DESCRIPTORES	ESCALA			
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
	1	2	3	4
4.1 O envio do <i>feedback</i> impresso em envelope lacrado pelo setor pedagógico, no início de cada semestre letivo, pode gerar constrangimento, uma vez que tenho acesso ao resultado das minhas avaliações via sistema acadêmico.				
4.2 Costumo comentar com meus alunos sobre o resultado que recebo acerca da avaliação de desempenho docente.				
4.3 Tenho como hábito promover, ao final de cada disciplina, um momento de avaliação independente do processo institucional de avaliação de desempenho docente.				
4.4. Deveria haver um espaço para discussão sobre os resultados da avaliação de desempenho docente nas reuniões mensais promovidas pelo coordenador.				
4.5 Informalmente costumo receber meus colegas, dou-lhes apoio, troco ideias, dou e recebo sugestões para melhorar a eficiência do ensino no eixo tecnológico no qual atuo.				
4.6 Costumo fazer uma análise comparativa dos meus resultados no processo de avaliação de desempenho docente para orientar a minha conduta frente ao planejamento da disciplina para os semestres seguintes.				
4.7 Os alunos estão preparados para avaliar a qualidade do ensino levando em consideração as ações pedagógicas adotadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem.				
4.8 As notas baixas eventualmente recebidas nas avaliações relacionaram-se com disciplinas que ministrei e que não eram especificamente da minha área de atuação.				
4.9 Conciliar atividades ligadas à gestão com atividades em sala de aula influencia negativamente no resultado das avaliações de desempenho docente.				

5. VÍNCULO ENTRE O PROCESSO AVALIATIVO E AS DECISÕES INSTITUCIONAIS

ITENS/DESCRIPTORES	ESCALA			
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
	1	2	3	4
5.1. A avaliação de desempenho docente pelos discentes é considerada como algo consolidado na cultura avaliativa do <i>campus</i> de Sobral.				
5.2 A cultura de avaliação de desempenho docente no <i>campus</i> de Sobral caracteriza-se como uma prática limitada, já que não percebo as consequências desse processo avaliativo.				
5.3 Apenas divulgar os resultados de uma avaliação torna-se ineficiente, pois há necessidade de se discutir tais resultados para que as possibilidades de melhoria do ensino sejam planejadas.				
5.4 Sucessivos resultados negativos no processo de avaliação de desempenho docente deveriam acarretar em um efetivo acompanhamento				

do trabalho docente.				
5.5 Os resultados da avaliação de desempenho deveriam ser usados para orientar os processos de escolha dos coordenadores de curso.				
5.6 Há urgência de se implantar um programa de apoio formal para os docentes com consecutivos resultados negativos no processo de avaliação de desempenho docente.				
5.7 Dependendo do propósito, uma avaliação de desempenho docente pode prejudicar a liberdade acadêmica do professor e diminuir a qualidade do seu ensino.				

6. CARACTERÍSTICAS DE UM BOM ENSINO

ITENS/DESCRITORES	ESCALA			
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
	1	2	3	4
6.1 Professores com domínio de conteúdo e uma boa metodologia são essenciais para um bom ensino.				
6.2 Um bom ensino conta com um professor pronto para esclarecer as dúvidas dos alunos.				
6.3 Um bom ensino requer capacitação sistemática para os professores.				
6.4 Um bom ensino requer que os professores incentivem constantemente seus alunos para a leitura.				
6.5 Um bom ensino requer que o professor abra espaço para o aluno participar da aula, assim como deve respeitar aqueles alunos que costumam ficar mais calados, buscando alternativas para inseri-los nas suas metodologias.				
6.6 Um bom ensino conta com infraestrutura adequada e material didático em número suficiente, tanto para as aulas teóricas como para as aulas práticas de laboratório ou de campo.				
6.7 Um bom ensino assegura aos alunos atividade de pesquisa e extensão de forma sistemática.				
6.8 Um bom ensino precisa de processos sistemáticos de avaliação interna e externa para melhoria constante de todas as atividades desenvolvidas pela instituição.				
6.9 Um bom ensino requer do professor planejamento constante das aulas e mudança de metodologia, quando necessário, para garantir a atenção e o aprendizado dos alunos.				
Aponte outras características que, em sua opinião, são essenciais para um bom ensino:				

APÊNDICE 4

QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.2- Informações pessoais

1.1.1 Gênero: 1 Feminino 2 Masculino

1.1.2 Idade:

1.1.3 Naturalidade: Domicílio:

1.2 Informações Acadêmicas:

1.2.1 Curso:

1.2.2 Número de matrícula:

1.2.3 Coursou Educação Básica, na sua maior parte, em escolas da rede:

pública privada

2. DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS E FINALIDADE DO PROCESSO AVALIATIVO

ITENS/DESCRITORES	ESCALA			
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
	1	2	3	4
2.1 As visitas às salas de aula nas turmas de 1º semestre pela equipe do setor pedagógico são suficientes para esclarecer a finalidade e a dimensão do processo avaliativo para os alunos novatos.				
2.2 Tenho conhecimento das formas de divulgação dos resultados da avaliação de desempenho docente.				
2.3 Das formas usadas para divulgar o resultado da avaliação, conheço apenas o retorno individualizado que os professores recebem do setor pedagógico no início de cada semestre letivo.				
2.4 Os alunos são uma importante fonte de informação para avaliar a execução da atividade docente.				
2.5 Deveriam ser utilizadas outras fontes de informação acerca da atividade docente para acréscimo àquelas fornecidas pelos estudantes.				
2.6 No encontro pedagógico anual deveria haver espaço para uma divulgação dos resultados gerais da avaliação de desempenho docente.				
2.7 O índice de participação dos alunos no processo de avaliação compromete o valor dos resultados para a melhoria da prática docente dos professores.				
2.8 A participação dos alunos no processo de avaliação de desempenho docente deve ser voluntária.				
2.9 Costumo buscar informações a respeito do processo de avaliação de desempenho docente através dos veículos usados para comunicação com a comunidade acadêmica.				

2.10 Deveria ser disponibilizado um documento comentado (via sistema acadêmico) que desse um retorno para os alunos sobre os resultados da avaliação de desempenho docente.				
2.11 Costumo conversar com os colegas da sala para ouvir opiniões sobre o desempenho dos docentes no decorrer da disciplina.				
2.12 Quando as opiniões dos meus colegas de sala são totalmente divergentes das minhas sobre o desempenho dos professores, costumo seguir a opinião da maioria dos colegas no momento em que estou avaliando os docentes.				
Apresente sugestões sobre formas que poderiam ser usadas para divulgar os resultados da avaliação dos professores: <hr/> <hr/> <hr/>				
Que outra (s) finalidade (s) você identifica para justificar o processo de avaliação dos professores atualmente vivenciado no <i>campus</i> de Sobral? <hr/> <hr/> <hr/>				

3. INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E O CONTEXTO DO TRABALHO DOCENTE

ITENS/DESCRITORES	ESCALA			
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
	1	2	3	4
3.1 Há necessidade de inserir informações complementares no questionário de avaliação de desempenho docente, a fim de evitar equívocos no momento em que avalio os professores.				
3.2 O meu desempenho durante as disciplinas representa um fator de forte influência quando estou avaliando os meus professores.				
3.3 No momento em que estou avaliando meus professores, utilizo como parâmetro os fatos mais recentes ocorridos em sala, visto que a avaliação acontece apenas no final do semestre.				
3.4 O processo de avaliação deveria acontecer em dois momentos durante o semestre letivo. Uma avaliação no início e outra ao final do semestre para que o professor pudesse redirecionar seu planejamento.				
3.5 Quando estou avaliando os professores, considero mais significativos os relatos que escrevo, pois revelam mais que as notas atribuídas nos aspectos avaliados do trabalho docente.				
3.6 Deveria haver um espaço no questionário de avaliação de desempenho docente para o aluno refletir sobre a sua própria responsabilidade para com o seu aprendizado naquela disciplina.				
3.7 O questionário usado na avaliação contempla os pontos principais do trabalho docente.				
3.8 O questionário de avaliação engloba questões muito amplas com uma só pergunta, levando-me a avaliar meus professores mais pela empatia do que necessariamente pelo desempenho.				

3.9 Incluir várias perguntas dentro de cada um dos sete itens do questionário de avaliação docente me ajudaria a refletir sobre todo o percurso do professor na disciplina.				
3.10 As três questões abertas deveriam ser as primeiras do questionário e não as últimas, pois me estimulariam a fazer relatos mais aprofundados sobre o professor.				

4. INFLUÊNCIA DO *FEEDBACK* NA PRÁTICA DOCENTE

ITENS/DESCRITORES	ESCALA			
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
	1	2	3	4
4.1 O envio para o professor do resultado impresso em envelope lacrado pelo setor pedagógico, no início de cada semestre letivo, pode gerar constrangimento, uma vez que cada professor tem acesso ao resultado das suas avaliações via sistema acadêmico.				
4.2 Os professores costumam comentar na sala de aula sobre os resultados acerca da avaliação de desempenho docente que recebem semestralmente do setor pedagógico.				
4.3 Os professores promovem, ao final de cada disciplina, um momento de avaliação independente do processo de avaliação de desempenho docente.				
4.4 Os professores deveriam discutir sobre os resultados de avaliação de desempenho docente durante as reuniões mensais promovidas pela coordenação.				
4.5 Informalmente os professores deveriam receber seus colegas, dar-lhes apoio, trocar ideias, dar e receber sugestões para melhorar a eficiência do ensino no eixo tecnológico no qual atuam.				
4.6 Considero-me preparado para avaliar a qualidade do ensino levando em consideração as ações pedagógicas adotadas pelos meus professores no processo de ensino e aprendizagem.				
4.7 As notas baixas que eventualmente atribuo aos professores relacionaram-se com disciplinas ministradas que não eram especificamente da área de atuação daquele docente.				
4.8 O fato de o professor conciliar atividades ligadas à gestão com aquelas inerentes às da sala de aula influencia negativamente nos resultados da avaliação de desempenho docente.				
4.9 Considero significativas para o aprimoramento do ensino as seguintes fontes de informação (neste item poderá ser marcada mais de uma opção): <input type="checkbox"/> alunos <input type="checkbox"/> avaliadores externos <input type="checkbox"/> pares <input type="checkbox"/> autoavaliação <input type="checkbox"/> nenhuma das anteriores <input type="checkbox"/> outra. Especifique: _____				

5. VÍNCULO ENTRE O PROCESSO AVALIATIVO E AS DECISÕES INSTITUCIONAIS

ITENS/DESCRITORES	ESCALA			
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
	1	2	3	4
5.1 A avaliação de desempenho docente pelos discentes é considerada como algo consolidado na cultura avaliativa do <i>campus</i> de Sobral.				
5.2 A cultura de avaliação de desempenho docente no <i>campus</i> de Sobral caracteriza-se como uma prática limitada, já que não percebo as consequências desse processo avaliativo.				
5.3 Apenas divulgar os resultados de uma avaliação torna-se ineficiente, pois há necessidade de se discutir tais resultados para que as possibilidades de melhoria do ensino sejam planejadas.				
5.4 Sucessivos resultados negativos no processo de avaliação de desempenho docente deveriam acarretar em um efetivo acompanhamento do trabalho docente.				
5.5 Os resultados da avaliação de desempenho deveriam ser usados para orientar os processos de escolha dos coordenadores de curso.				
5.6 Há urgência de se implantar um programa de apoio formal para os docentes com consecutivos resultados negativos no processo de avaliação de desempenho docente.				
5.7 Dependendo do propósito, uma avaliação de desempenho docente pode prejudicar a liberdade acadêmica do professor e diminuir a qualidade do seu ensino.				

6. CARACTERÍSTICAS DE UM BOM ENSINO

ITENS/DESCRITORES	ESCALA			
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
	1	2	3	4
6.1 Professores com domínio de conteúdo e uma boa metodologia são essenciais para um bom ensino.				
6.2 Um bom ensino conta com um professor pronto para esclarecer as dúvidas dos alunos.				
6.3 Um bom ensino requer capacitação sistemática para os professores.				
6.4 Um bom ensino requer que os professores incentivem constantemente seus alunos para a leitura.				
6.5 Um bom ensino requer que o professor abra espaço para o aluno participar da aula, assim como deve respeitar aqueles alunos que costumam ficar mais calados, buscando alternativas para inseri-los nas suas metodologias.				
6.6 Um bom ensino conta com infraestrutura adequada e material didático				

em número suficiente, tanto para as aulas teóricas como para as aulas práticas de laboratório ou de campo.				
6.7 Um bom ensino assegura aos alunos atividade de pesquisa e extensão de forma sistemática.				
6.8 Um bom ensino precisa de processos sistemáticos de avaliação interna e externa para melhoria constante de todas as atividades desenvolvidas pela instituição.				
6.9 Um bom ensino requer do professor planejamento constante das aulas e mudança de metodologia, quando necessário, para garantir a atenção e o aprendizado dos alunos.				
Aponte outras características que, em sua opinião, são essenciais para um bom ensino:				