



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

CAROLINE CARNEIRO

**AVALIAÇÃO DOCENTE SOB A ÓTICA DOS DOCENTES E DISCENTES: O CASO
DE DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS**

Florianópolis (SC)

2016

CAROLINE CARNEIRO

**AVALIAÇÃO DOCENTE SOB A ÓTICA DOS DOCENTES E DISCENTES: O CASO
DE DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Administração da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Andrade de Lima

Florianópolis (SC)

2016

CAROLINE CARNEIRO

**AVALIAÇÃO DOCENTE SOB A ÓTICA DOS DOCENTES E DISCENTES: O CASO
DE DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Administração e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Florianópolis, 20 de Maio de 2016.

Professor Orientador Maurício Andrade de Lima, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Professora Clarissa Carneiro Mussi, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Professor André Luis da Silva Leite, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho ao meu filho Gustavo, minha motivação, aos meus pais por me passarem seus valores, às minhas gestoras Alessandra e Sheyla, que me incentivaram a buscar esta formação e, a todos os professores da UNISUL que contribuíram nesse processo de ensino-aprendizagem, em especial ao meu orientador Prof. Mauricio de Andrade Lima.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a esta força interior que costumamos chamar de Deus por me mostrar que, mesmo diante de muitas adversidades, com determinação é possível alcançar nossos objetivos. Dedico este trabalho ao meu filho Gustavo, que certamente foi quem mais sentiu a minha ausência nesta longa jornada, só nós sabemos o quanto foi difícil este período de dedicação ao Mestrado.

Às minhas gestoras e amigas, Alessandra Porto e Sheyla Ghiorzi pelo incentivo e apoio nos dias mais difíceis e turbulentos pelos quais passei, sou grata por tudo. Agradeço, a minha colega Roberta Healy por sua colaboração nas traduções e, à SOCIESC por oportunizar que eu me ausentasse, em alguns momentos, para buscar deste objetivo, tão importante para mim.

Obrigada ao meu professor orientador Dr. Mauricio de Andrade Lima, que precisou muita paciência para me auxiliar durante esta caminhada, aos professores da UNISUL, grandes mestres que me proporcionaram uma nova “visão de mundo”, agradeço também a Magê, que acompanha a todos os mestrados, orientando com muita paciência e dedicação.

E, a todos que de alguma forma, estiveram presentes comigo nessa jornada e que me ajudaram a chegar até aqui, o meu muito obrigada!

“Alguns homens vêm as coisas como são, e dizem ‘Por quê?’. Eu sonho com as coisas que nunca foram e digo ‘Por que não?’ ” (George Bernard Shaw)

RESUMO

Em busca pela melhoria contínua da qualidade na educação e, para garantir um diferencial no mercado educacional, as Instituições de Ensino Superior concentram esforços para acompanhar o desempenho tanto de seus docentes quanto de seus discentes. Um dos instrumentos utilizados para acompanhar o desempenho do processo de ensino-aprendizagem é a avaliação docente que está inserida na avaliação institucional proposta pelo MEC que busca identificar os pontos que precisam de atenção em todo o processo de ensino-aprendizagem. Sendo este um processo estruturado, realizado no âmbito das instituições, o presente estudo objetivou identificar a percepção dos docentes e discentes sobre o processo de avaliação docente realizado em duas instituições privadas de Florianópolis/SC. A metodologia utilizada, de acordo com a natureza de seu objetivo, foi exploratória, com abordagem qualitativa e, como estratégia de pesquisa foi realizado estudo de caso. Foram utilizados tanto dados primários, coletados através de questionários e entrevistas, realizados no período entre setembro a dezembro de 2015, quanto dados secundários, advindos da seleção e análise bibliográfica e documentos das IES. Os resultados obtidos apontam que, nas instituições estudadas, o processo de avaliação docente é bem estruturado, havendo evidências do comprometimento dos atores envolvidos que entendem seus objetivos e acreditam na sua contribuição para a melhoria dos processos pedagógicos. Também, foram identificadas algumas críticas tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, relacionadas ao período em que a avaliação docente é aplicada. Em ambas IES, os atores envolvidos mencionaram que o período de aplicação da avaliação não favorece uma análise mais assertiva sobre a atividade docente pois, ocorre muito no início do semestre. O processo de coleta de dados utilizado pela IES A foi fortemente criticado, uma vez que é realizado pela área do aluno no site da IES e, durante o período de coleta, todas as funcionalidades do sistema ficam desabilitadas até que o mesmo realize a avaliação, esta obrigatoriedade é nitidamente um fator de insatisfação entre os discentes. Este estudo buscou contribuir com a literatura sobre o tema pesquisado, assim como com a sociedade, uma vez que a análise realizada nas IES pode servir de subsídios para gestores, tanto das IES pesquisadas, quanto das demais IES, visando melhorar o seu processo avaliativo.

Palavras-chave: Ensino Superior. IES. Avaliação Institucional. Avaliação Docente.

ABSTRACT

In pursuit of continuous quality improvement in education and to ensure a difference in the educational market, educational institutions concentrate an effort to track the performance of both their teachers and students. One of the tools used to monitor the performance of the teaching-learning process is the teaching evaluation, which is embedded in the institutional evaluation proposed by MEC, and seeks to identify the points that need attention throughout the teaching-learning process. Since this is a structured process, conducted within the institutions, this study aimed to identify the perception of teachers and students regarding the teacher evaluation process performed by two private institutions in Florianópolis, SC. In accordance with the nature of the objective, the methodology used was exploratory with a qualitative approach, and as a research strategy was conducted as a study case. Therefore, we used primary data collected through questionnaires and interviews, conducted from September to December 2015, with secondary data coming from the selection and bibliographic analysis. The results indicate that the institutions in this study have a highly structured and organized teacher evaluation process. In addition, it became clear that the two institutions are aware of the importance of teaching evaluation and its contribution to the improvement of teaching. During this study, there was evidence of the commitment of the professionals involved. Nevertheless, there was some noticeable rustle during the period in which the teacher assessment is applied by both teachers and students, but it was very punctual. Another factor that drew attention was the way that the data was collect by IES A, since there is a criticism of the tool used. This study sought to contribute to the literature on the subject researched, as well as within the society, since the analysis performed by the IES can serve as support for managers to improve their evaluation process.

Keywords: Higher Education. Higher Education Institution. Institutional Assessment. Teacher evaluation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Etapas da Avaliação Interna: Auto-avaliação	47
Figura 2: Delineamento da Pesquisa	59
Figura 3: Desenho da Pesquisa	61
Figura 4: <i>ProKnow-C</i> - Knowledge Development Process–Constructivist	70
Figura 5: Artigos Brutos Selecionados por Base de Dados.....	72
Figura 6: Expressão Booleana Palavras-chave	72
Figura 7: Filtragem do Banco de Artigos Brutos	73
Figura 8: Periódicos de destaque no PB e nas suas Referências.....	76
Figura 9: Fator de Impacto dos Periódicos – JCR.....	77
Figura 10: Fator de Impacto dos Periódicos – SJR.....	78
Figura 11: Artigos de destaque no PB e nas suas Referências.....	79
Figura 12: Autores de destaque no PB e nas suas Referências.....	79
Figura 13: Palavras-chave de destaque no Portfólio Bibliográfico	80
Figura 14: Universidades de destaque	81
Figura 15: Questionário Avaliação Docente – IES A	85
Figura 16: Questionário Avaliação Docente – IES B	87
Figura 17: Perguntas da Avaliação Docente IES A	91
Figura 18: Perguntas da Avaliação Docente IES B	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Discentes IES B.....	89
Gráfico 2 – Satisfação do discente IES A.....	92
Gráfico 3 – Comunicação dos resultados da avaliação - IES A.....	95
Gráfico 4 – Satisfação do discente IES B.....	99
Gráfico 5 – Comunicação dos resultados da avaliação - IES B.....	100
Gráfico 6 – Percepção docente sobre o preparo dos discentes - IES A.....	105
Gráfico 7 – Percepção docente sobre o preparo dos discentes - IES B.....	108

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: O SINAES Original, o SINAPES e o SINAES Atual.....	41
Quadro 2: Requisitos da Auto-avaliação.....	44
Quadro 3: Estrutura do SINAES.....	48
Quadro 4: Relação entre os Objetivos da pesquisa e as suas etapas.....	69
Quadro 5: Eixos de Pesquisa e suas Palavras-chave.....	71
Quadro 6: Objetivo da Avaliação Institucional segundo os Discentes IES A.....	90
Tabela 1: Portfólio Bibliográfico	74
Tabela 2: Processo de divulgação dos resultados - IES A.....	95
Tabela 3: Objetivo da Avaliação Institucional segundo os Discentes.....	97
Tabela 4: Processo de divulgação dos resultados – IES B.....	101
Tabela 5: Sentimentos Docentes – IES A.....	107
Tabela 6: Sentimentos Docentes – IES B.....	110

LISTA DE SIGLAS

ACG - AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

ANDIFES - Associação Nacional de Instituições de Ensino Superior

AVALIS - AVALIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR;

CPA - COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO

CPC - Conceito Preliminar de Cursos

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CNPQ - CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO;

CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

ENADE - EXAME NACIONAL DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES;

ENC - Exame Nacional de Cursos

GERES - Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior

IDES - Índice do Desenvolvimento do Ensino Superior

IES - INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR;

IGC - Índice Geral de Cursos

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA;

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO;

PAIDÉIA - PROCESSO DE AVALIAÇÃO INTEGRADA DO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E DA INOVAÇÃO DA ÁREA

PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PB - Portfólio Bibliográfico

PNE - Plano Nacional de Educação

PROKNOW – C - *KNOWLEDGE DEVELOPMENT PROCESS-CONSTRUCTIVIST*

SESU - Secretaria de Educação Superior

SINAES - SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

SINAPES Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA.....	14
1.2 OBJETIVOS	17
1.2.1 Objetivo Geral	17
1.2.2 Objetivos Específicos	17
1.3 JUSTIFICATIVA.....	17
1.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	19
1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	21
2.1.1 Conceitos	21
2.1.2 Trajetória da Avaliação	23
2.1.3 Os Modelos Teóricos de Avaliação	25
2.2 HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	31
2.3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	33
2.3.1 Fatos Históricos da Avaliação no Ensino Superior	36
2.3.2 SINAES: O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	42
2.4 AVALIAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR.....	49
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	59
3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA.....	59
3.2 ESTRATÉGIA DE PESQUISA.....	60
3.3 OBJETO DE ESTUDO.....	62
3.3.1 IES A	62
3.3.2 IES B	63
3.4 COLETA DE DADOS	64
3.4.1 Pesquisa Bibliográfica	64
3.4.2 Pesquisa Documental	65
3.4.3 Questionário	66
3.4.4 Entrevista	67
3.4.5 Síntese Objetivos x Etapas da Pesquisa	68

3.4.6 Proknow – C	70
3.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	81
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	83
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTOES DE ESTUDOS FUTUROS.....	113
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES	129
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES IES A	129
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES IES A.....	132
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES IES B	135
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES IES B.....	138

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta as seguintes seções: Seção 1.1 Contextualização do tema e problema de pesquisa; Seção 1.2 Objetivos da pesquisa; Seção 1.3 Justificativa; Seção 1.4 Limitações da pesquisa e, Seção 1.5 Estrutura do trabalho.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

O processo de expansão da educação superior, no Brasil, pode ser acompanhado por meio dos dados que integram o Censo da Educação Superior, que é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Nos dados apresentados pelo Censo da Educação Superior de 2013 e publicados na página eletrônica do INEP, é possível constatar que, de 2011 a 2013, o número de ingressantes no ensino superior cresceu 16,8%, sendo, 8,2% na rede pública e 19,1% na rede privada. A taxa média de crescimento, nos últimos dez anos foi de 5% na rede pública e 6% na rede privada, mas, em 2013, a rede privada teve uma participação superior a 80% no número de ingressos nos cursos de graduação.

Dias Sobrinho (2010) atribui essa expansão ao forte movimento de modernização e globalização, à ascensão das mulheres na sociedade, às exigências de maior escolaridade e qualificação profissional por parte do mercado de trabalho, às mudanças culturais impulsionadas pelos sistemas de informação, entre outros fatores. Já Stallivieri (2007) aponta que, este fenômeno de expansão no ensino superior bem como a sua privatização, são decorrentes da ausência de recursos públicos que pudessem financiá-lo, ocasionando a deterioração de salários, equipamentos e instalações.

Dias Sobrinho (2010) considera que a massificação dos sistemas educacionais superiores, em função da explosão de matrículas, faz com que as Instituições de Ensino Superior busquem formas de tornarem-se mais eficientes e produtivas e, com um agravante, a situação crescente de restrições orçamentárias.

O ensino superior no Brasil vivencia, atualmente, um cenário dominado pela privatização, ou mercadorização como mencionado no estudo de Sguissardi (2008). Com a abertura do mercado para as instituições de ensino privadas, o grau de competição passou a ditar as regras de sobrevivência, criando uma nova concepção de instituições/empresas e com a tendência de haver uma expansão ainda maior dadas as limitações apresentadas pelo setor público (SCHWARTZMAN; SCHWARTZMAN, 2002).

Para Chauí (2001b), o Estado “transforma a educação de direito em serviços e percebe a universidade como prestadora de serviços”. A autora argumenta ainda que, a partir desse momento, incorporou-se o vocabulário neoliberal para pensar o trabalho universitário, como pode ser evidenciado no uso de expressões como qualidade universitária, avaliação universitária e flexibilização da universidade. A autora atribui essa transição da educação no Brasil, ao milagre econômico, da década de 1970; ao processo conservador de abertura política, da década de 1980, e ao neoliberalismo, da década de 1990.

Os temas relacionados ao Ensino Superior, possuem tamanha importância que vem sendo amplamente discutidos na literatura, tanto nacional quanto internacional, sendo abordados sob os mais diversos enfoques. Vários autores têm contribuído com estudos sobre o ensino superior na literatura internacional, como forma de aprofundar as discussões sobre o tema e compreender as rápidas mudanças no cenário: a qualidade do ensino como forma de melhorar o desempenho das instituições é tema dos estudos de Brown (2001), Huang e Lin (2014) e Megnounif et al (2012), dentre outros.

Já Castle et al (2006), Day et al (2005), Gibbs e Coffey (2004) e Stewart (2014) focam seus estudos sobre a formação dos docentes no ensino superior, buscando evidenciar a importância de preparar estes profissionais desenvolvendo não só suas habilidades técnicas, mas, auxiliando no desenvolvimento de sua liderança e controle emocional. Outros pesquisadores, como Henderson et al (2014), Page (2013), Parpala et al (2007) e Rasheed et al (2011) Tejedor et al (2008) abordam o recrutamento, seleção e avaliação no ensino superior, enfatizando a importância do feedback dos alunos na gestão dos docentes.

Na literatura nacional, o tema é discutido sob diferentes perspectivas como, por exemplo, os estudos de Sobrinho (2008), Zainko (2008) e Rodrigues (2012)

abordam os aspectos históricos do ensino superior, o processo de avaliação institucional e as políticas de avaliação docente. Carneiro e Novaes (2008), Weber (2009), Barreyro e Rothen (2009) que apresentam um apanhado sobre a regulação da educação superior, Freitas (2003), Lima e Soares (2013), Ferreira (2013) também abordam a avaliação em seus estudos e, a avaliação e sua influência na tomada de decisão, é assunto abordado no estudo de Maba e Marinho (2012), entre outros.

Neste cenário têm-se, de um lado as IES que, para atrair a demanda potencial e atender à regulação instituída pelo Ministério da Educação - MEC procuram alcançar e manter os melhores índices de qualidade pois, eles refletem os serviços prestados pelas mesmas. E, por outro lado o MEC, enquanto órgão regulador, que através do SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, busca promover a melhoria e a qualidade do Ensino Superior.

Meyer (1993), destaca que a avaliação no ensino superior é um instrumento indispensável de gestão, necessária para se mensurar os esforços da organização, sua qualidade, excelência, utilidade e relevância. Para Dias Sobrinho (2008) a avaliação da educação superior, em razão das medidas do INEP, está deixando de ser uma produção de significados, questionamentos sobre a pertinência e a relevância científica e social da formação e dos conhecimentos, passando a reduzir-se à medida e ao controle.

No Brasil, a avaliação do ensino superior é monitorada pelo MEC através do SINAES que por sua vez, pressupõe uma avaliação integrada, utilizando diversos instrumentos para a mensuração da qualidade. Esta avaliação é chamada de "Avaliação Institucional" e é composta por um conjunto de instrumentos avaliativos: Auto-avaliação, conduzida pela própria IES através da CPA - Comissão Própria de Avaliação; Avaliação externa (in loco), realizada por membros externos da comunidade acadêmica; o Censo da Educação Superior, um instrumento independente que consolida as informações da educação superior de maneira quantitativa e a Avaliação do Desempenho dos Estudantes – ENADE, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Este estudo concentra seu foco na auto-avaliação ou avaliação interna uma vez que, nesta se encontra o levantamento da opinião discente sobre as atividades didático-pedagógicas de seus professores, um dos componentes do processo avaliativo realizado no âmbito das IES. Este processo avaliativo é realizado pela

própria instituição através de sua CPA e, normalmente, avalia a estrutura da IES, seu corpo docente e administrativo.

A partir deste contexto, surge a seguinte pergunta que orienta o estudo: Como é percebido o processo de avaliação docente, sob a ótica dos discentes e docentes de IES privadas de Florianópolis – Santa Catarina?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar como é percebido o processo de avaliação docente, sob a ótica dos discentes e docentes de IES privadas de Florianópolis – Santa Catarina.

1.2.2 Objetivos específicos

- 1) Evidenciar, nas IES estudadas, o processo de avaliação docente em relação aos seus objetivos, sua operacionalização e a aplicação dos seus resultados;
- 2) Identificar a percepção dos docentes e discentes quanto ao processo de avaliação e aos seus impactos;
- 3) Propor sugestões de melhorias no processo de avaliação docente das IES estudadas.

1.3 JUSTIFICATIVA

Algumas justificativas norteiam o desenvolvimento deste estudo, a primeira delas, está alicerçada no fator motivacional que determinou a realização deste, ou seja, a importância que o tema ensino superior possui na atualidade, em decorrência dos seus fatores históricos, sua expansão, a evolução de seus sistemas de avaliação e seus impactos para a sociedade.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), considera que a educação superior não deve ser uma tarefa apenas do Estado pois, em uma sociedade que tende a transformar-se em sociedade do

conhecimento, este processo deve contar com a participação dos setores produtivos-empresariais:

(...) a transformação e expansão substancial da educação superior, a melhoria de sua qualidade e pertinência, e a maneira de resolver as principais dificuldades que a afligem exigem a firme participação não só de governos e instituições de educação superior, mas também de todas as partes interessadas, incluindo estudantes e suas famílias, professores, o mundo dos negócios e a indústria, os setores públicos e privados da economia, os parlamentos, os meios de comunicação, a comunidade, as associações profissionais e a sociedade, exigindo igualmente que as instituições de educação superior assumam maiores responsabilidades para com a sociedade e prestem contas sobre a utilização dos recursos públicos e privados, nacionais ou internacionais (...) (1998, p. 21).

Diante disto, entende-se que também é tarefa das próprias instituições, trabalhar para garantir a melhoria da qualidade na educação superior e, é com esta finalidade que as mesmas realizam a avaliação institucional, um processo estruturado que busca identificar os pontos que precisam de atenção em todo o seu processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, a segunda justificativa para desenvolver este estudo, está na importância que a atuação docente possui no processo de ensino-aprendizagem pois, conforme Castanheira e Ceroni (2008), o foco da qualidade do ensino e do sucesso da aprendizagem está diretamente ligado à atuação do professor em sala de aula e em suas atividades acadêmicas, diante disto, a avaliação de desempenho docente, torna-se um importante instrumento para que as IES alcancem seus objetivos em relação à qualidade de seus serviços.

Por fim, a terceira justificativa, situa-se na geração de novos conhecimentos sobre o tema, buscando compreender como as IES privadas atuam, na prática, em seus processos de avaliação, nos quais são gerados os indicadores que servem de base para a gestão destas IES em seu processo de tomada de decisão, quando da análise da atuação de seus docentes.

O fator determinante para a definição do problema de pesquisa, foi a identificação de uma lacuna percebida nos estudos já realizados sobre o tema pois, há uma carência de estudos que tratem diretamente da percepção dos atores envolvidos no processo de avaliação.

Isto foi identificado a partir da análise dos estudos internacionais acerca do tema que, para efeito deste trabalho, foram pesquisados com o auxílio do instrumento de intervenção ProKnow-C - *Knowledge Development Process-Constructivist*,

proposto por Ensslin e Ensslin (2007) e Ensslin *et al.* (2010), disponível no tópico “Metodologia – Instrumento de Coleta de Dados”. Já os estudos nacionais foram pesquisados com o auxílio do google scholar. Mesmo com todos os estudos disponíveis, identificados através de uma revisão sistemática da literatura, não foi identificado nenhum estudo que tratasse do tema sob o enfoque específico da percepção dos atores inseridos no processo.

A contribuição teórica sobre o tema avaliação docente em instituições privadas de ensino superior, pode ser identificada através da revisão da literatura realizada para dar corpo ao trabalho. Já a contribuição prática se dá ao evidenciar a percepção dos docentes e discentes sobre o processo de avaliação docente realizado nas IES, objeto de estudo do presente trabalho pois, os resultados aferidos contribuirão com subsídios para melhoria do processo de avaliação não só nas IES estudadas como nas demais.

A viabilidade deste estudo está pautada no conhecimento que a pesquisadora possui sobre o tema ensino superior, uma vez que atua como docente em umas das IES pesquisadas, além de ter atuado como membro da Comissão Própria de Avaliação – CPA na mesma IES. Além disso, no acesso às IES proporcionado pelas relações de trabalho, tanto da pesquisadora como de seu orientador, com às respectivas IES.

1.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Por ser um estudo de caso, oriundo da análise de duas instituições de ensino superior privadas, as limitações desta pesquisa iniciam-se na classificação das IES que foram estudadas, uma vez que ambas são “Faculdades”, em sua localização, que contempla a região de Florianópolis e com isto, os resultados gerados serão provenientes dos aspectos culturais, comportamentais, sociais, das relações constituídas ao longo de sua trajetória de atuação.

A abordagem da pesquisa, também é um limitador, uma vez que seu foco está no tema “avaliação docente” e, este é apenas um dos assuntos abordados na avaliação institucional realizada no âmbito das instituições de ensino superior.

1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos, sendo que: O primeiro capítulo apresenta a introdução que versa sobre a contextualização do tema e problematização, objetivos geral e específicos e justificativa do estudo. O segundo capítulo contempla o referencial teórico que está dividido em algumas seções, as quais abordam a Avaliação no Ensino Superior, o Histórico do Ensino Superior no BRASIL, a Avaliação no Ensino Superior Brasileiro que traz os Fatos Históricos da Avaliação no Ensino Superior, apresenta o SINAES: O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, a Avaliação Interna: Auto-avaliação, os Requisitos da auto-avaliação, Etapas da auto-avaliação, Avaliação Externa e, a Avaliação Docente no Ensino Superior que versa sobre o papel do Docente no Ensino Superior, Formação Docente e sobre o Processo de Avaliação Docente.

O terceiro capítulo contempla as questões metodológicas utilizadas para concretização do estudo e alcance dos objetivos propostos. O quarto capítulo apresenta os resultados obtidos com a aplicação da pesquisa e a discussão dos resultados alcançados a partir destes. Por fim, no quinto capítulo, são apresentadas as considerações finais e sugestões para estudos futuros.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para que seja possível alcançar o objetivo deste estudo, analisar como é percebido o processo de avaliação docente sob a ótica dos discentes e docentes das IES privadas de Florianópolis/SC, se faz necessário compreender o cenário onde o tema está inserido, para isto será apresentado, a seguir, o referencial teórico que está organizado da seguinte forma: (1) Avaliação no Ensino Superior; (2) Histórico do Ensino Superior no Brasil; (3) Avaliação Institucional no Ensino Superior Brasileiro e (4) Avaliação Docente no Ensino Superior.

2.1 A AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

O tema avaliação vem sendo discutido sob diferentes perspectivas, mas, independentemente de onde ela seja aplicada, seu foco principal está no levantamento de informações para análise.

Segundo Lincoln e Guba (2003) a partir da metade do século passado, “o mundo da avaliação se tornou mais complexo e sofisticado”, ampliando-se para incluir novas práticas, discursos ou perspectivas teóricas.

O campo da avaliação tornou-se mais “pluralista, tanto no que se refere às concepções quanto a métodos, enfoques, objetivos, interesses e destinatários” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 24).

O presente trabalho está focado na avaliação de docentes no ensino superior, assunto que será tratado na seção 2.4 deste trabalho, mas, para que seja possível compreender as premissas da avaliação e sua importância no contexto educacional, o tema é apresentado na próxima seção.

2.1.1 Conceitos

Segundo Rodrigues (2003) cada autor, de acordo com sua metodologia de trabalho, objetivo ou marco teórico de referência, atribui uma definição distinta de avaliação.

Para Stake (2000), a avaliação é a descoberta da natureza e do valor de alguma coisa; muitos podem ser os seus propósitos, mas busca descrever algo e indicar seus méritos e deméritos. Segundo o autor, a avaliação caracteriza-se por ser um inventário do status presente, ou uma previsão para o sucesso futuro.

Segundo Kraemer (2006), avaliação vem do latim, e significa valor ou mérito ao objeto em pesquisa, junção do ato de avaliar ao de medir os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo.

Para Demo (2004, p. 1):

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra.

Já na opinião de Luckesi (1995, p. 33), “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”.

Quando se trata da avaliação institucional, é possível encontrar diversos conceitos que são apresentados de acordo com a abordagem de cada autor.

Para Belloni (2000) a avaliação institucional é um processo sistemático de busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição em face de sua missão científica e social.

Já para Schlickmann, Melo e Alperstedt, (2008), a avaliação institucional é um modo de afirmar valores a partir de um processo preestabelecido, pressupondo que avaliar a universidade é uma forma de busca por um modelo que se almeja; um processo de conhecimento e autoconhecimento que promove a comparabilidade das dimensões analisadas.

Sobrinho (2003, p. 14) lembra que “O campo conceitual da avaliação é constituído historicamente e como tal se transforma de acordo com os movimentos e as mudanças dos fenômenos sociais”. Essa abordagem, reflete que as constantes mudanças da modernidade, fazem com que as pessoas mudem constantemente sua maneira de pensar, ver e sentir as pessoas, objetos e situações.

2.1.2 Trajetória da Avaliação

Guba e Lincoln (1989) abordam a trajetória da avaliação em relação à sua metodologia, seu contexto histórico e os pressupostos filosóficos utilizados por teóricos, pesquisadores e praticantes ao longo dos anos. Os autores propõem três gerações de abordagens, a medição, descrição e o julgamento.

A primeira fase, de “medição”, ocorrida no século XIX, foi marcada por alguns fatos importantes como o surgimento das “inspeções gerais nas Escolas da Inglaterra e Irlanda” e o desenvolvimento de testes realizados pelo psicólogo Alfred Binet, na França no final do século, cujo objetivo era identificar o retardamento mental em crianças. Estes testes, foram revisados por Louis Terman em 1916 e originaram os testes de QI, que passaram a ser amplamente utilizados no sistema de ensino (GUBA; LINCOLN, 1989).

A primeira evolução no foco da avaliação se deu no início do século XX e foi marcada pela transição do foco centrado unicamente no indivíduo que passa então a considerar também a organização, esta fase é denominada “descrição”. Esta fase coincide com a expansão da pesquisa social aplicada objetivando melhorar determinado projeto.

Rossi e Freeman (1985, p. 25) afirmam que nessa época era comum cientistas sociais realizarem “avaliações de programas de prevenção de delinquência, reabilitação de criminosos, tratamentos psicoterapêuticos, moradia pública” entre outros.

Nesta fase, destaca-se a contribuição dos trabalhos de Ralph W. Tyler, da Universidade de Ohio, que liderou a partir de 1933 um estudo de oito anos com a utilização de currículos mais flexíveis, em substituição àqueles utilizados pelo sistema de ensino Norte Americano.

Tyler e um grupo de especialistas desenvolveram testes que mediriam a aprendizagem dos alunos, de acordo com o que os seus professores tinham intenção que aprendessem. Os resultados de aprendizagem foram chamados de objetivos. Seu trabalho ficou conhecido como “Estudo dos oito anos” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

No período compreendido entre os anos 40 e 60, as abordagens utilizadas nas avaliações seguiam concepções positivistas, não levando em conta os domínios cognitivos e afetivos. Neste período, em um artigo seminal, Crombach (1963) critica

essa abordagem de avaliação e desafia a comunidade científica a realizar uma mudança que leve às novas diretrizes para avaliação em pesquisa social e comportamental.

A resposta a este desafio, coincide com a terceira abordagem de avaliação proposta por Guba e Lincoln (1989), o “julgamento”, que segundo eles foi negligenciado no modelo de avaliação proposto por Tyler. Stake (1967) chamou esta abordagem de “a outra face” da avaliação, através de seu trabalho “A Face da Avaliação Educacional” onde o foco estava na descrição e no processo de julgamento dos participantes, o que chamou, mais tarde, de avaliação responsiva, já que considera os aspectos naturalistas em sua abordagem.

O trabalho de Stake (1967), foi a primeira resposta ao desafio proposto por Crombach (1963) mas não foi a única, muitos intelectuais passaram a publicar artigos com fundamentos e estruturas conceituais para o campo da avaliação, entre eles pode-se destacar Scriven (1967), Stufflebeam (1968), Guba (1969), Patton (1975), House e Glass (1978), entre outros.

Um grande número de novos modelos surgiu a partir dos trabalhos publicados, esses modelos passaram a ser utilizados não só na área educacional, mas também em outras áreas e, conforme Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 78) “O resultado foi um crescimento exponencial na literatura da avaliação durante as últimas três décadas” surgindo com isso diversos modelos que “felizmente [...] podem ser peneirados em apenas algumas abordagens mais gerais de avaliação”.

Para Guba e Lincoln (1989) as deficiências dessas gerações de avaliações foram: a tendência ao gerencialismo, a dificuldade em acomodar o pluralismo de valores e o compromisso excessivo com o paradigma científico de investigação.

Assim, em 1981 o Joint Committee on Standards for Education Evaluation, formado por profissionais da área de educação e psicologia, buscando profissionalizar essa atividade publicou as “Diretrizes de Avaliação de Cursos, Programas, Projetos e Materiais” (WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK, 2004)

Posteriormente, outros comitês publicaram critérios adaptados, mas, em 1994, o Joint Committee on Standards for Education Evaluation atualizou suas diretrizes publicadas em 1981, e as denominou de The program evaluation Standards (Diretrizes de avaliação de programas). Estas diretrizes são expressas por um conjunto de trinta

tópicos agrupados em quatro atributos necessários ao se realizar uma meta-avaliação (avaliação da avaliação): utilidade, viabilidade, propriedade, precisão.

Esses atributos servem para fornecer diretrizes, tanto para o avaliador quanto para quem está sendo avaliado, garantindo a não tendenciosidade do trabalho e a eficiência do juízo e mérito emitido. Por isso que uma meta-avaliação, realizada segundo os atributos e diretrizes referenciados, é de suma importância para a credibilidade e aplicabilidade dos resultados alcançados.

A meta-avaliação formativa pode melhorar o projeto antes que seja tarde demais, enquanto uma meta-avaliação somativa pode dar credibilidade aos resultados finais do projeto, possibilitando uma tomada de decisão em relação a sua continuidade, ampliação, redução ou encerramento.

Nas instituições de ensino, segundo Madaus, Scriven e Stufflebeam (1983) a avaliação foi introduzida a cerca de 200 anos e seu desenvolvimento pode ser dividido em sete períodos distintos: o período da reforma (1792 a 1900); o período da eficiência e dos testes (1900 a 1930); o período Tyleriano (1930 a 1945); o período da inocência (1946 a 1957); o período do desenvolvimento (1958 a 1972); o período da profissionalização (1973 a 1983); e o período da expansão e integração (a partir de 1983).

No setor educacional brasileiro, as primeiras experiências de avaliação da educação superior, realizadas pelo poder público, acontecem, segundo Oliven (1989), na década de 70, como forma de controle e regulação, estando sob a responsabilidade de vários órgãos responsáveis pela supervisão e fiscalização da atividade educacional.

A próxima seção aborda os modelos teóricos de avaliação, para melhor compreensão do tema.

2.1.3 Os Modelos Teóricos de Avaliação

Para Rodrigues (2003), o modelo de avaliação é uma síntese dos conhecimentos que o avaliador aplica para conhecer a realidade a ser avaliada. Existem diferentes modelos de avaliação, mas o que determina qual será utilizado em cada processo é o foco do que se quer avaliar e os próprios objetivos da avaliação, adaptando-se o modelo à visão que o avaliador pretende obter com os resultados que

visa alcançar. É neste amplo campo de visões filosóficas e ideológicas, que surgiram os diversos modelos de avaliação.

Alguns teóricos, como por exemplo Gephart (1969), preferiram sintetizar os modelos pois acreditavam que assim seria mais fácil compreendê-los, na contramão desta ideologia autores como Raizen e Rossi (1981) defendiam que os modelos de avaliação não deveriam ser restritos pois isto poderia desacelerar o desenvolvimento do campo da avaliação.

Guba e Lincoln, (1981), House (1983), Madaus, Scriven e Stufflebean,(1983); Pophan, (1975); Scriven, (1967 e 1993), Stake (1967 e 1975) e Worthen, Sanders e Fitzpatrick, (1997), propuseram diversas formas de classificação para as avaliações.

Visando facilitar o estudo e aplicação dos modelos existentes, Worthen; Sanders; Fitzpatrick (2004) buscaram agrupar os modelos, pela sua abordagem e características similares, em seis categorias:

1) Avaliações centradas em objetivos: Nesta abordagem as avaliações visam, basicamente, identificar se o que foi planejado foi realmente alcançado. A partir dos estudos e experiências de Tyler (1976), muitos autores contribuíram para a evolução desses modelos, entre eles Tyler (1949), Mager (1962); Metfessel e Michael (1967); Bloom; Hastings Madaus (1971), Scriven (1967). Entre as vantagens deste modelo está a facilidade de utilização, foco nos resultados e aceitabilidade. Suas limitações estão no foco exclusivo nos resultados, simplicidade.

Os principais modelos centrados em objetivos são: **a) Modelo Tyler de avaliação**, que tinha como base a discussão das metas e a verificação entre o desempenho e os objetivos alcançados; **b) Modelo Metfessel e Michael de avaliação**, desenvolveram um modelo que é, basicamente, uma adaptação do modelo Tyler, o que os diferencia é seu contexto voltado para uma avaliação com papel formativo; **c) Modelo de avaliação da discrepância de Provus**, criado por Malcolm Provus (1973), têm como principal foco o uso das discrepâncias para ajudar administradores a determinar a medida em que o desenvolvimento do projeto está avançando no sentido de alcançar os objetivos estipulados; **d) Modelo do cubo de Hammond**, criado em 1973, por Hammond que apresentou uma metáfora como modelo para avaliação utilizando três dimensões de análise. O modelo do cubo, como é chamado, foi criado inicialmente para análise de um programa educacional, mas, é

facilmente adaptável conforme a necessidade (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

2) Avaliações centradas na administração: Este tipo de avaliação tem como objetivo auxiliar à tomada de decisão, através da identificação do entendimento das necessidades de informações dos administradores. Os principais autores que tratam destes modelos Stufflebeam (2003), Alkin (1969), suas principais vantagens são, a abrangência, abordagem sistemática e a sensibilidade às necessidades. Entre suas limitações, foco centrado na visão dos líderes, ênfase na eficiência.

Os principais modelos centrados na Administração são: **a) Modelo de avaliação CIPP** criado na década de 60 por Stufflebeam (2003, p. 6) que considera que a avaliação é um “processo político de delinear, obter e fornecer informações confiáveis para que os administradores possam tomar decisões”. Assim, contexto, insumos, processo e produto, os quais originaram a sigla CIPP, transformam-se em construtos ideais para estruturar, aos gerentes, informações que levem à tomada de decisão adequada (STUFFLEBEAM, 2003); **b) Modelo de avaliação da UCLA** proposto por Alkin (1969), foi baseado em quatro premissas: “1) coletar de informações, 2) serem usadas para a tomada de decisão, 3) serem apresentadas a quem toma a decisão, 4) diferentes decisões exigem diferentes procedimentos de avaliação”.

3) Avaliação centrada no consumidor: O objetivo principal desses modelos de avaliação é o fornecimento de informações avaliatórias sobre produtos, portanto com papel fortemente somativo. Segundo Worthen; Sanders; Ffitzpatrick, (2004), ao optar pela criação de listas de verificação, os estudiosos descobriram que a avaliação também poderia ser utilizada com um papel formativo, visando a melhoria do produto, ainda durante o processo de criação, e com isso atender de forma mais eficiente o consumidor.

Os principais autores que tratam destes modelos são Scriven (1974), Komoski (1962), Morriset e Stevens (1967), suas principais vantagens são, a ênfase nas necessidades do consumidor e a preocupação com custo, benefício e utilidade. Entre suas limitações, estão a falta de financiamento e a falta de abertura para debate.

Os principais modelos de avaliação centrados nos consumidores são: **a) Listas de verificações (Scriven, Komoski, CMAS – Sistema de análise de material de currículo)**, as listas criadas por Scriven (1974), consideram os diversos atributos

para modelar o produto de forma a atender às necessidades do consumidor. A lista é composta de: 1) necessidade (número, relevância, evidências, etc); 2) mercado (tamanho, disseminação) 3) desempenho (experimentos de campo, consumidores autênticos, comparações críticas, efeitos colaterais, processo, modelo causal, estatística, relevância – social, educacional) 4) custo-benefício e, 5) ampliação da base de apoio (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

A lista de verificações criada por Komoski (1962) fornece informações para os consumidores educacionais, por meio de boletim informativo EPIE (troca de informações sobre produtos educacionais) que é similar às diretrizes da lista do CMAS (sistema de análise de material de currículo), criada por Morriset e Stevens (1967), para análise do produto. O modelo de lista do CMAS sugere os seguintes passos: 1) descreva as características do produto; 2) analise os fundamentos lógicos e seus objetivos; 3) considere as condições anteriores ao uso desse produto; 4) avalie seu conteúdo; 5) reflita sobre as teorias e estratégias usadas nesse produto; 6) forme juízos globais (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004). Estas listas são muito utilizadas no desenvolvimento, seleção e distribuição de produtos.

4) Avaliações centradas em especialistas: São as mais antigas e mais usadas, dependem exclusivamente dos especialistas e da qualificação profissional dos avaliadores para avaliar a qualidade do que está sendo analisado. Esses modelos, resumidamente, buscam oferecer julgamentos profissionais adequados e têm como características principais o fato de se basearem em juízos emanados dos conhecimentos e experiências profissionais buscando padrões consensuais.

Os principais autores que tratam deste tema são Eisner (1991) e grupos de acreditação, as principais vantagens deste modelo são a cobertura ampla e a facilidade de implementação. Entre as suas limitações estão a visão superficial do contexto, uso exagerado da intuição e a confiança na qualificação dos especialistas (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

5) Avaliações centradas em adversários: Este tipo de avaliação busca o equilíbrio entre as diferenças por meio da posição antagônica entre grupos distintos, objetivando buscar o consenso (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004). Sua utilização permite uma análise equilibrada de todos os lados das questões avaliadas. Entre os principais autores deste modelo estão Owens (1973) e Kourilsky e Baker (1976). Entre suas principais vantagens estão a ampla cobertura e o uso de uma grande variedade

de informações. Algumas de suas limitações são os altos custos, grande consumo de tempo e a limitação às informações apresentadas.

6) Avaliação centrada nos participantes: Este modelo caracteriza-se por envolver a comunidade no projeto que está sendo avaliado. Stake (1975), é responsável pela primeira contribuição sobre a avaliação centrada nos participantes, ele defende que a avaliação é um processo de julgamento com foco na descrição e no processamento de julgamento dos participantes e, para ele, as etapas da avaliação são o contexto, a justificativa e descrição do fundamento lógico do projeto; lista de antecedentes, transações e resultados; registrar tudo; definir os padrões de julgamento; registrar os julgamentos (STAKE, 1975).

Além de Stake, outros autores também contribuíram para essa abordagem, entre eles, Guba e Lincoln (1989, p. 9) – que definia que a avaliação é um processo de julgamento e meio de empoderar os participantes; Patton (1975, 1986) – defendia que a avaliação deve colher o pluralismo dos valores para ser útil ao processo decisório. Algumas das vantagens deste modelo são o foco na descrição e julgamento e a ênfase na compreensão, suas limitações principais são os altos custos e o risco de não concluir o projeto.

Há, além dos modelos apresentados, outros menos detalhados e que necessitam de maiores análises como é o caso da avaliação transacional (RIPLEY, 1973), ou da avaliação desenvolvente (PATTON, 1997) e ainda a democrática (MACDONALD, 1974, 1976).

Os modelos apresentados diferem em vários aspectos, como o nível de participação dos envolvidos no programa e a intenção de quem avalia ou é avaliado, mas, segundo Requeña (1995), de alguma forma estão relacionados com alguns critérios: estabelecer um juízo de valor, integrar a atividade educativa, propor uma reflexão sistemática, facilitar a melhoria institucional, ajudar a compreender a realidade e facilitar a tomada de decisão.

Nessa visão, é necessário destacar três fatores de suma importância: os juízos de valor, que além de recolher os dados e interpretar a informação, também emite juízos sobre estes; a sistematização, que compreende a exatidão com que a informação é obtida, cumprindo a um processo descritivo, rigoroso e não normativo e, por último, deve servir a instituição para compreender sua realidade, refletir sobre ela e realizá-la de modo permanente e integrado (REQUEÑA, 1995).

Segundo House (2000), uma maneira de compreender a avaliação consiste em comparar os numerosos modelos ou enfoques entre si e várias são as possibilidades de comparação, mas, para ele, as mais significativas são as que acontecem entre as premissas teóricas que fundamentam os modelos.

House (2000 p. 46) considera que a filosofia do liberalismo, que sustenta os modelos de avaliação vigentes, surgiu do objetivo de racionalizar e justificar a sociedade de mercado, organizada sob as bases da eleição (escolha livre) e do individualismo (competição). Portanto, os modelos de avaliação, segundo ele, comportam as ideias correspondentes a uma sociedade mercantil, competitiva e individualista.

Para situar o tema avaliação ao contexto deste trabalho, direciona-se o presente estudo ao campo de avaliação educacional, mais precisamente na avaliação educacional brasileira que é que regulamentada pelo Ministério da Educação, órgão mais importante no que se refere ao controle e normatização do ensino, delegando ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a regulação e à Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu), a supervisão do ensino no país. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) é o responsável pela operação das políticas para a avaliação da educação.

Sendo uma das finalidades da avaliação, a melhoria da qualidade do ensino, da relação pedagógica e o desenvolvimento de uma política de formação e do aumento da eficiência organizacional, o Ministério da Educação, criou um novo modelo de avaliação, denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. (BRASIL, 2004a).

Entre as ideias centrais deste modelo está a “integração e a participação”, conceitos que são fundamentais à “construção de um sistema capaz de aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições”, bem como “promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade.” (BERTOLIN, 2007, p. 69).

É nesse cenário que se discute a avaliação institucional, seus propósitos e objetivos, como proposta para a melhoria da qualidade da educação superior no Brasil, assim, o capítulo que segue, aborda a avaliação institucional, sua trajetória histórica até a sua atual configuração – SINAES.

2.2 HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A história da universidade é marcada pelas transformações que ocorreram com a história da humanidade, entre elas, a transição de vida rural para a vida na cidade, o pensamento dogmático para o racionalismo, representando novos tempos e novos paradigmas (BUARQUE, 1994). Muitos motivos alavancaram a evolução do ensino superior e, estes, são discutidos por vários pesquisadores, cada qual com a sua visão de mundo.

Rossatto (2005) aponta dois fatos na evolução histórica da universidade que demarcam o que viria a ser a universidade moderna: a Revolução Francesa, que estimulou a supressão da universidade na França, e a Revolução Industrial, que buscou implementar e viabilizar um outro modelo de universidade na Inglaterra. Outro aspecto relevante deste período é a contribuição da universidade alemã, que institucionalizou a pesquisa como prática acadêmica.

Na época do Brasil Colônia, os filhos das famílias da elite social e econômica, eram enviados para estudar em universidades europeias, mais especificamente em Coimbra, Portugal. Os jovens de classes menos favorecidas, eventualmente tinham oportunidade de frequentar o ensino superior, isto ocorria quando ingressavam na vida religiosa e obtinham o apoio da igreja (MEC, 2013). Mas, foi em 1808, com a chegada da Corte Portuguesa, que foram criadas as primeiras escolas de educação superior no país, concebidas à luz do “Modelo Napoleônico”, no qual, as faculdades eram vistas como um importante mecanismo de formação de profissionais necessários ao funcionamento da sociedade e, ao mesmo tempo, um importante instrumento para disseminar as doutrinas vigentes (TRINDADE, 2004).

Somente em 1920, é criada a primeira Universidade no país, a Universidade do Rio de Janeiro, que incluía uma confederação de escolas – Medicina, Politécnica e Direito (FÁVERO, 2006). Mas, a formalização e normatização da educação superior, no Brasil, só ocorreu em 1988, pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996, além de uma série de decretos oficiais e resoluções do Conselho Nacional de Educação.

Assim, o Brasil, consolidou um sistema de educação superior constituído por dois segmentos bem definidos e distintos: um público e um privado, composto por um complexo e diversificado sistema de instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas)

(CONAE, 2013). Desde então, muitas transformações ocorreram e, nos últimos vinte anos, o Brasil assistiu a um notável processo de crescimento no ensino superior. No início dos anos noventa, do século passado, somavam-se 1.540.080 estudantes matriculados no ensino superior, passando para 2.694.245 estudantes em 2000 e em 2011, para 6.379.299 (MEC, 2013).

É diante deste cenário e da relação do estado, sociedade e instituições de ensino que a avaliação da educação ganha importância nas políticas públicas que, sob responsabilidade do poder público, buscam garantir critérios mínimos de qualidade. Morosini (1997) destaca que a incorporação destas políticas foi resultante das políticas públicas para a educação desenvolvidas no governo britânico gerido por Margaret Thatcher.

As atuais políticas para o setor são resultado de diversas discussões e propostas, inclusive de estudos realizados em outros países através do Ministério da Educação que, vem criando formas de regular e supervisionar o ensino superior no país e, após várias experiências, instituiu em 2004, o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. O SINAES fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais (INEP, 2004).

Este sistema está dividido em três instrumentos avaliativos, a AVALIS – Avaliação das Instituições de Educação Superior, Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE).

A Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIS), subdivide-se em duas etapas: A auto-avaliação ou avaliação interna, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES e a Avaliação Externa *in loco* que é realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES.

A auto-avaliação ou avaliação interna é realizada no âmbito das IES por meio de um processo estruturado e executado pela CPA que, conforme Bertelli e Eyng (2004) objetiva compreender o que está acontecendo na instituição, por meio dos dados alcançados, como também, sugerir ações de progresso, requerendo correções imediatas, para os casos que forem identificados ou diagnosticados.

Já a Avaliação Externa *in loco* é realizada por avaliadores institucionais capacitados pelo INEP nos moldes do SINAES, que verificam a pertinência da auto-avaliação realizada pela instituição e utilizam os resultados dessa para definir linhas gerais de passos a serem desenvolvidos no ambiente acadêmico (NOVAES, 2011).

A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), que avalia os cursos por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas e, sua periodicidade se dá de acordo com o processo de reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos.

Já a Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE), é realizada com os estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, utilizando-se procedimentos amostrais. Para Dias Sobrinho (2003,2008), a avaliação instaura a reflexão e o questionamento, levando à produção de sentidos, por tratar-se de uma prática social repleta de elementos intersubjetivos, de caráter relacional, aberta, polissêmica, carregada de valores.

Para Eyng (2004), a avaliação, passa a constituir-se como a principal estratégia para o desenvolvimento institucional, cabendo a cada IES a responsabilidade na elaboração de seu processo de avaliação institucional. É sobre avaliação no ensino superior que tratará a próxima seção.

2.3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

O marco referencial da história da avaliação da educação no Brasil teve início com o regime militar, que aspira ao desenvolvimento de uma política de avaliação da pós-graduação. (BERTOLIN, 2007).

Ao final da década de 1977, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) entenderam que o processo de avaliação poderia também se estender ao ensino de graduação, realizando experiências por conta própria no âmbito da avaliação institucional. (PAULO; RIBEIRO; PILATTI, 1992).

Segundo Dias Sobrinho (2003), foi na década de 1980 surgiram as primeiras propostas de avaliação dos cursos de graduação, avaliação institucional e sistema de educação superior.

Para Andrade; Lima; Tordino (2001), os fatores que implicaram na discussão, expansão e implementação de programas e, posteriormente, de sistemas de avaliação no ensino superior estão ligados ao projeto neoliberal de reestruturação do Estado; à falta de recursos para a educação; as transformações que ocorreram em nível de mercado de trabalho, em razão do desenvolvimento tecnológico, científico, econômico e cultural; à busca pela qualidade e pela pesquisa prementes ao desenvolvimento educacional e às mudanças necessárias para atender ao mercado de trabalho brasileiro.

Para Juliatto (2005), a disseminação rápida da prática da avaliação e o avanço de sua implantação nos últimos anos podem ser atribuídos a quatro causas principais:

1) A eficácia da avaliação enquanto instrumento voltado para o aperfeiçoamento institucional. As IES estão adotando a avaliação de maneira espontânea e sistemática, à medida que se conscientizam do seu valor e eficácia, como instrumento promotor de eficiência e qualidade. A avaliação, desta forma, também tem sido objeto de notável aprimoramento em seus métodos, técnicas e instrumentos, especialmente durante as duas últimas décadas;

2) A pressão do movimento generalizado pela melhoria da qualidade da Educação vem crescendo de maneira notável em praticamente todos os países, tanto por parte da sociedade, quanto dos governos e dos cidadãos;

3) A consciência dos cidadãos enquanto consumidores cresceu significativamente. Avaliar e de tornar públicos os resultados das suas atividades de pesquisa e dos serviços que prestem à comunidade, tornou vital a questão de responsabilidade social por parte das instituições, assim como medida de proteção ao consumidor que busca, cada vez mais, a qualidade nos serviços que contrata;

4) Os crescentes custos operacionais das instituições de ensino e os problemas financeiros que a maioria delas atravessa, cria a necessidade de sejam mais eficientes no uso dos seus recursos.

Os propósitos da avaliação institucional, são amplos, podendo ser citados como exemplos a utilização dos seus resultados pelo governo para reduzir investimentos na educação, em razão da sua baixa qualidade; ou servirem às instituições com o objetivo de torná-las mais eficientes e eficazes na geração e transmissão do conhecimento. (RAMOS,1998).

Segundo o (INEP, 2004), a avaliação das instituições de educação superior tem caráter formativo e visa o aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica e da instituição como um todo.

Como ressalta Sguissardi (2008, p. 4):

...avaliar uma instituição é compreender as suas finalidades, os projetos, a missão, o clima, as pessoas, as relações sociais, a dinâmica dos trabalhos, a disposição geral, os grupos dominantes e as minorias, os anseios, os conflitos, os valores, as crenças, os princípios, a cultura. Do que se conclui que avaliar é um empreendimento ético e político; que cada instituição tem a sua própria casuística e cada avaliação tem as suas próprias indagações.

O processo de avaliação das instituições no ensino superior leva em consideração, além dos resultados dos outros componentes do SINAES – a Avaliação dos Cursos de Graduação e Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE) –, as informações adicionais oriundas do Censo da Educação Superior, do Cadastro da Educação Superior, dos relatórios e conceitos da CAPES para os cursos de pós-graduação, dos documentos de credenciamento e reconhecimentos da IES e outros considerados pertinentes pela CONAES (INEP, 2004).

Conforme o Roteiro da Avaliação Institucional (2004, p.09 e p. 11),

A avaliação interna ou auto-avaliação tem como principais objetivos produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentarem a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais. Tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade. [...] A avaliação interna ou auto-avaliação é, portanto, um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a IES.

Para que seja possível compreender o processo de avaliação institucional, a seguir, é apresentado um apanhado sobre sua história.

2.3.1. Fatos Históricos da Avaliação no Ensino Superior

Em 1983, foi criado pelo MEC o, PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária, que foi utilizado até 1986, e tinha como objetivos principais a gestão, a produção e a disseminação de conhecimentos produzidos pelas IES.

A avaliação passou a ser vista pelo governo como um meio eficaz de regulação e controle e em 1985, o então presidente da República, José Sarney, constituiu a Comissão de Notáveis, que apresentou o relatório “Uma nova Política para a Educação Superior”. (PAULO; RIBEIRO; PILATTI, 1992; BERTOLIN, 2007).

Este relatório norteador deu origem a muitas ações como, por exemplo, a abertura para a privatização, a diversificação e diferenciação institucional, a autonomia vinculada ao desempenho, a valorização da ideologia da excelência, da eficácia, da produtividade e da gestão eficaz. (DIAS SOBRINHO, 2003; BERTOLIN, 2007).

Para BERTOLIN, (2007), foi uma proposta de avaliação controladora, calcada na racionalidade quantitativa e objetivista, que já vinha sendo implementada na Inglaterra e nos Estados Unidos.

Em 1986, o MEC, em decorrência do relatório, resolveu criar o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior – GERES, que enfatizou a necessidade de avaliar as instituições, os cursos e o desempenho do corpo docente como condição essencial para a alocação de recursos e estabelecimento da “autonomia” universitária.

Foi neste momento que a avaliação apareceu com mais ênfase nos cursos de graduação, sendo tratada no mesmo, como elemento regulador do sistema, visando resultados.

Quando apresentado na reunião do CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, o relatório do GERES, que continha um capítulo exclusivo para a questão de “Autonomia e Avaliação”, provocou grande polêmica e recebeu muitas manifestações, algumas favoráveis e outras inteiramente contrárias.

Segundo Leite (2007), em última análise, através da avaliação, pretendia – se ranquear as instituições. Esta postura governamental, aliada as críticas da comunidade universitária, acabaram inviabilizando o projeto do GERES.

Após, muitas experiências nacionais relacionadas à avaliação institucional, em 1983 foi realizado em Florianópolis-SC, uma reunião da Associação Nacional de Instituições de Ensino Superior – ANDIFES, quando se deu origem e foi aprovado o Projeto de Avaliação das Universidades Federais.

A partir deste documento, no mesmo ano, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação Institucional das Universidades e elaborado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – o PAIUB.

De acordo com Trindade (2004), o documento da Comissão de Avaliação da ANDIFES foi adotado como referência pelo conjunto das universidades brasileiras, ao ser aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação estabelecida pela SESU/ MEC e enriquecido com as sugestões enviadas pelas universidades. Desse esforço conjugado, em nível nacional, sob a inspiração do documento básico da ANDIFES, institucionalizou-se o PAIUB, estabelecendo as bases de um processo construtivo de avaliação.

Segundo Dias Sobrinho (2002), este tipo de avaliação valorizava a participação, a negociação, as metodologias qualitativas, as abordagens naturalistas, os significados, os contextos e os processos.

O PAIUB sugeria que a avaliação deveria ter três fases: a) a auto-avaliação: que deveria ser feita pelos integrantes de cada instituição; b) a avaliação externa: que deveria ser feita por representantes da sociedade e por pares acadêmicos e c) a reavaliação: que deveria ser feita pelas instituições de forma a rever os seus passos percorridos.

Desde sua instalação, o Programa recebeu amplo apoio da SESU/MEC, de 1993 até dezembro de 1994. Em 1995 e 1996, mesmo sem apoio do MEC, o programa conseguiu desenvolver-se nas Universidades, em variáveis graus de realização. No entanto, em função dos outros procedimentos avaliativos adotados pelo MEC, a partir do final de 1996, houve um considerável declínio da sua aplicação nas universidades (SOBRINHO, 2002).

O PAIUB foi sendo progressivamente desconsiderado e oficialmente foi desativado em 2002, pelo Decreto MEC nº 3.860, durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Da década de 1990 até a promulgação da LDB nº 9.394 /96, as IES brasileiras eram autorizadas a funcionar de forma vitalícia após seu credenciamento, a avaliação,

não interferia em seu funcionamento, a não as atividades de pesquisa pelas as agências financiadoras e, a pós-graduação pela CAPES em procedimento bianual mas, a atual LDB introduziu o princípio de credenciamento temporário que está em vigor para as novas IES, já criadas ou em processo evolutivo.

Foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que a reforma modernizadora da educação superior ganhou força, quando a criação e o credenciamento de novas faculdades e centros universitários, foram facilitados, assim como a criação e o reconhecimento de novos cursos superiores, utilizando como instrumento para isto, a avaliação.

Em 1996, além da atual LDB, entrou em vigor também o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, através do Decreto nº 2.026, de 20 de outubro de 1996, concretizando o primeiro Exame Nacional de Cursos (ENC), mais popularmente conhecido como “provão”, este, era dirigido aos alunos concluintes dos cursos superiores.

O ENC, possuía dois instrumentos de avaliação: a prova de conteúdo e um conjunto de questionários:

1) O questionário-pesquisa, que era encaminhado aos graduandos inscritos pelas IES, antes da realização do Exame, visando colher informações socioculturais e também para caracterizar os cursos quanto a recursos e instalações disponíveis, estrutura curricular e desempenho docente, do ponto de vista dos alunos.

2) O questionário sobre impressão das provas, era apresentado aos estudantes que participavam do Exame, durante a realização do mesmo, visando conhecer a opinião dos participantes a respeito do instrumento aplicado, buscando colher informações sobre o aperfeiçoamento das provas (SINAES, 2003).

O ENC foi extinto pela medida provisória nº147, de 15 de dezembro de 2003, assinada pelo Presidente Lula e pelo ex-ministro da Educação Cristovam Buarque, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior.

Este novo sistema de avaliação está apoiado em quatro pilares: 1) O processo de ensino; 2) O processo de aprendizagem; 3) A capacidade institucional e; 4) A responsabilidade do curso com a sociedade. Para cada um deles, foram definidos indicadores parciais que, combinados, compuseram o Índice do Desenvolvimento do Ensino Superior – IDES.

O ENC, foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), realizado em dois momentos do curso, no primeiro e no último ano, por amostragem.

Este é o modelo de avaliação vislumbrado pela ótica positivista e tecnicista, que pensa a Universidade como uma instituição a serviço do mercado, tendo como função principal a formação entendida como capital humano.

Em 2003, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, é proposto um novo modelo de avaliação, como aperfeiçoamento do sistema anterior, o SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, que tem como objetivo levar à sociedade o conhecimento acerca da qualidade de cada instituição de ensino superior (IES) com parâmetros objetivos para escolha do curso de graduação, com cadastro de instituições e cursos, além de um relatório completo com os dados legais, acadêmicos, censitários e avaliativos.

O SINAES original, proposto para fundamentar as decisões do MEC sobre o reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, compõe-se de 4 (quatro) instrumentos de avaliação:

- 1) A auto-avaliação institucional, realizada de forma permanente e com resultados a serem apresentados a cada três anos.
- 2) A avaliação institucional externa, realizada in loco por uma comissão de avaliadores.
- 3) A Avaliação das Condições de Ensino, aplicada aos cursos nos casos em que a comissão de avaliação julgar necessária;
- 4) O Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área ("PAIDÉIA"), que, em substituição e evolução ao provão, também consiste em um exame dirigido aos educandos, não em seu universo na instituição como fez o provão, mas por amostragem, aplicado no final do primeiro ano e no final do curso, em 4 (quatro) grandes áreas: Ciências Humanas, Exatas, Tecnológicas e Biológicas e da Saúde, abordando-se não só conteúdos específicos do curso, mas também outros conhecimentos próprios da formação universitária.

Mas, a viabilidade técnica política e mesmo a cultura histórica de herança de um modelo anglo-americano, com predominância dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos de avaliação (SINAES, 2003), levaram a algumas reformulações na proposta inicial do SINAES, gerando outra proposta: o Sistema Nacional de Avaliação

e Progresso do Ensino Superior (SINAPES), instituído pela Medida Provisória nº 147, de 15 de dezembro de 2003.

Essa nova proposta de avaliação, com ênfase mais quantitativa, foi apresentada à Comissão de Educação do Senado em 2 de dezembro de 2003, pelo então ministro da Educação Cristovam Buarque, criando o Índice de Desenvolvimento do Ensino Superior (IDES) composto pelos seguintes 4 (quatro) pilares a serem compostos por indicadores: 1) o processo de ensino; 2) a avaliação do corpo docente; 3) o processo de aprendizagem com o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE), em substituição ao provão e à sigla PAIDEIA; 4) a capacidade institucional, com a utilização de dados específicos da Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e a responsabilidade do curso, pela aferição da contribuição dos cursos para a sociedade em geral.

Por fim, em 14 de abril de 2004, através da Lei nº 10.861, o ministro Tarso Genro apresenta outra proposta que resgata vários aspectos da formulação original do SINAES, mas também congrega outros aspectos sugeridos pelo SINAPES, sendo, finalmente, aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República sob o nome de nascimento SINAES.

O Quadro 1, apresenta as principais diferenças entre o “antigo” SINAES, proposto em 2003 e, as mudanças ocorridas até e o modelo praticado na atualidade:

Quadro 1 – O SINAES Original, o SINAPES e o SINAES Atual.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES Original. Proposto pela CEA em 2003.	Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior - SINAPES. Proposto pela Medida Provisória nº 147 de 15/12/2003.	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES Atual. Instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004.
Ênfase: Nos aspectos qualitativos, sem abstrair os aspectos quantitativos. Proposto para fundamentar as decisões do MEC sobre o reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições.	Ênfase: No aspecto quantitativo - estabelecimento do índice de desenvolvimento do ensino superior (IDES), sem abstrair os aspectos qualitativos.	Ênfase: Seu foco está na Avaliação Institucional e Educacional, principalmente na instituição, nos cursos ofertados e na avaliação do desempenho discente, dando maior caráter de abrangência ao processo “avaliatório” educacional. Sua finalidade é construtiva e formativa.
Pilares: Composto por 10 (dez) grandes grupos de indicadores: 1) A missão institucional; 2) O corpo de professores e pesquisadores; 3) O corpo discente; 4) O corpo técnico-administrativo; 5) Os currículos e programas; 6) A produção acadêmica científica; 7) As atividades de extensão e ações de intervenção social; 8) A infraestrutura; 9) A gestão; 10) Outros itens importantes pelas especificidades da instituição.	Pilares: Composto por 4 (quatro) pilares: 1) O processo de ensino; 2) O processo de aprendizagem; 3) A capacidade institucional; 4) A responsabilidade do curso.	Pilares: As dimensões institucionais a serem avaliadas são as seguintes: 1) A missão e o plano de desenvolvimento institucional (PDI); 2) A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização; 3) A responsabilidade social da IES; 4) A comunicação com a sociedade; 5) As políticas internas de pessoal; 6) A organização e a gestão institucional; 7) A infra-estrutura física; 8) O planejamento e avaliação; 9) Políticas de atendimento aos estudantes; 10) A sustentabilidade financeira.
Proposta: Propõe que a coordenação e a supervisão do SINAES sejam da competência da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) que, embora esteja vinculada ao MEC, compreende instância autônoma de articulação entre SESU, INEP, CAPES e sociedade. O CONAES tem um perfil mais técnico e acadêmico.	Proposta: Propõe que as linhas acadêmicas da avaliação do ensino superior sejam estabelecidas pela Comissão Nacional de Orientação da Avaliação (CONAV); e que os critérios, métodos de análises e procedimentos de avaliação sejam deliberados pela Comissão Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (CONAPES). Estas comissões são vinculadas ao MEC.	Proposta: Propõe que as avaliações sejam realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), cabendo ao CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior), além de estabelecer as diretrizes para a avaliação de instituições, cursos e desempenho dos estudantes, analisar e aprovar os relatórios de avaliação consolidados pelo INEP, às IES's.

Fonte: Elaborado pela autora.

O modelo praticado hoje, embora contenha várias diferenças em relação ao SINAES original, e principalmente ao SINAPES, é uma proposta originada destes e tem seu foco na Avaliação Institucional, com um olhar voltado principalmente à instituição, aos cursos ofertados e à avaliação do desempenho discente, dando maior caráter de abrangência ao processo “avaliativo” educacional.

Oficialmente, o SINAES é instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e tem seus procedimentos avaliativos regulamentados mediante a Portaria MEC nº 2.051, de 9 de julho de 2004.

É importante destacar que, a AVALIES também considera os resultados da ACG e do ENADE, assim como o Censo da Educação Superior, o Cadastro Nacional da Educação Superior e as informações da avaliação da CAPES para determinar o indicador de qualidade das IES's que servirão como base para a concessão de credenciamento ou recredenciamento das IES, assim como para autorizar,

reconhecer ou renovar o reconhecimento dos cursos de graduação (Portaria MEC nº 2.051, 2004, artigo 32).

2.3.2 SINAES: O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, que determina as políticas públicas para a avaliação da qualidade da educação superior no Brasil, o SINAES, através do artigo 1º tem como finalidades:

a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Lei nº 10.861, 2004, artigo 1º).

O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno dos eixos: ensino, pesquisa e extensão, para isto, utiliza-se de uma série de instrumentos complementares: auto-avaliação, avaliação externa, ENADE, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro).

Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), a operacionalização é de responsabilidade do Inep e, seus resultados possibilitam ao MEC, traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País.

As informações obtidas através do SINAES são também utilizadas pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar as políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições. (INEP, 2015).

O processo de avaliação institucional, no âmbito do SINAES, é realizado através de algumas etapas que são apresentadas nos tópicos a seguir.

2.3.2.1 Avaliação Interna ou Auto-avaliação

A auto-avaliação é a primeira etapa da avaliação da instituição, que será complementada pela avaliação externa *in loco*. A Lei 10.861/2004, regulamentada pela Portaria 2051/2004 e é definida pelo INEP (2004) como um processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social.

É um importante instrumento para a tomada de decisão pois, através dela, a IES constrói conhecimento sobre sua própria realidade e, seus resultados, permitem a identificação das fragilidades e potencialidades da IES e a criação de estratégias para superação dos problemas.

A avaliação interna ou auto-avaliação é, portanto, um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a Instituição.

Segundo o INEP (2004), as Orientações Gerais para a Auto-Avaliação estão organizadas em três núcleos: (1) Núcleo básico e comum – contempla os tópicos que integram os processos de avaliação interna de todas as IES; (2) Núcleo de temas optativos – contém tópicos que podem ser ou não selecionados pelas IES para avaliação, conforme sejam considerados pertinentes à realidade e adequados ao projeto de avaliação institucional e; (3) Núcleo de documentação, dados e indicadores – são apresentados dados, indicadores e documentos que podem contribuir para fundamentar e justificar as análises e interpretações.

2.3.2.2 Requisitos da auto-avaliação

Segundo o INEP (2004), para que o processo de avaliação interna seja efetivo, alguns requisitos são fundamentais: Uma equipe de coordenação capaz de planejar e organizar as atividades, mantendo o interesse pela avaliação, com capacidade de sensibilizar a comunidade; a participação dos integrantes da IES, visando o envolvimento de todos os atores no processo; compromisso dos dirigentes em relação ao processo, no apoio ao processo; as informações precisam ser

confiáveis em todo o processo, desde a coleta, análise e interpretação das informações e, por fim, a utilização efetiva dos resultados, visando o aprimoramento institucional.

O Quadro 2, abaixo, apresenta um resumo dos requisitos da auto-avaliação:

Quadro 2: Requisitos da Auto-avaliação.

Requisitos da Avaliação Interna: auto-avaliação

- existência de uma equipe de coordenação
- participação dos integrantes da instituição
- compromisso explícito por parte dos dirigentes das IES
- informações válidas e confiáveis
- uso efetivo dos resultados

Fonte: CONAES (2004)

2.3.2.3 Etapas da auto-avaliação

Conforme a CONAES (2004), para que se obtenha eficiência no processo de avaliação interna, é necessário realizar um planejamento das ações a serem realizadas, este, deve conter um cronograma, tarefas a serem distribuídas, bem como os recursos humanos necessários à sua execução.

A metodologia a ser utilizada é estabelecida pela própria IES, desde que a comunidade seja ouvida e as diretrizes da CONAES sejam respeitadas.

A auto-avaliação está organizada em três etapas: Preparação, Desenvolvimento e Consolidação. A etapa inicial de preparação é composta por três momentos: a constituição da CPA – Comissão Própria de Avaliação, o planejamento e a sensibilização.

A constituição da CPA foi estabelecida pelo art.11 da Lei 10.861/04, que determina que cada instituição deve constituir uma CPA que terá como atribuição as funções de coordenação e articulação do processo interno de avaliação e disponibilizar informações.

Conforme a CONAES (2004), a CPA deverá ser cadastrada no INEP e, na sua composição, contará com a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade universitária e, também, da sociedade civil organizada.

As definições quanto à quantidade de membros, forma de composição, duração do mandato, dinâmica de funcionamento e modo de organização das CPAs serão objeto de regulação própria das IES e aprovadas pelo órgão colegiado máximo da instituição.

O segundo momento é o de Planejamento, no qual deve ser elaborado o projeto de avaliação que deverá compreender a definição de objetivos, estratégias, metodologia, recursos e calendário das ações avaliativas.

Segundo orientações da CONAES (2004), o planejamento deve ser discutido com a comunidade acadêmica e levar em conta as características da instituição, seu porte e a existência ou não de experiências avaliativas anteriores, tais como: auto-avaliação, avaliação externa, avaliação dos docentes pelos estudantes, avaliação de desempenho do pessoal técnico-administrativo, avaliação da pós-graduação, entre outros.

O terceiro momento, a Sensibilização, tem como objetivo buscar o envolvimento da comunidade acadêmica na construção da proposta avaliativa por meio de reuniões, palestras, seminários, entre outros. A CONAES (2004), recomenda que esta sensibilização seja permanente, do início ao fim das ações avaliativas, tendo em vista que sempre há novos atores iniciando sua participação no processo.

A segunda etapa do processo de auto-avaliação, é o Desenvolvimento que, visa assegurar a coerência das ações planejadas e as metodologias adotadas, além da articulação entre os participantes e a observância dos prazos.

Conforme a CONAES (2004), é nesta etapa que há a concretização das atividades planejadas, como por exemplo, a realização de reuniões ou debates de sensibilização, a realização de seminários internos para: apresentação do SINAES, apresentação da proposta do processo de avaliação interna da IES, discussões internas e apresentação das sistematizações dos resultados, definição da metodologia de análise e interpretação dos dados docentes e técnicos, a elaboração de relatórios, entre outras.

Por fim, a terceira etapa a ser realizada é a de Consolidação que, refere-se à elaboração, análise e divulgação do relatório final. É nesta fase que, segundo a CONAES (2004), é pertinente realizar um balanço crítico do processo avaliativo e dos seus resultados em termos da melhoria da qualidade da IES.

O relatório final da avaliação interna, deve apresentar o resultado do processo de discussão, análise e interpretação dos resultados advindos do processo de auto-avaliação e, quando disponíveis, deve incorporar também os resultados da avaliação dos cursos e o do desempenho dos estudantes.

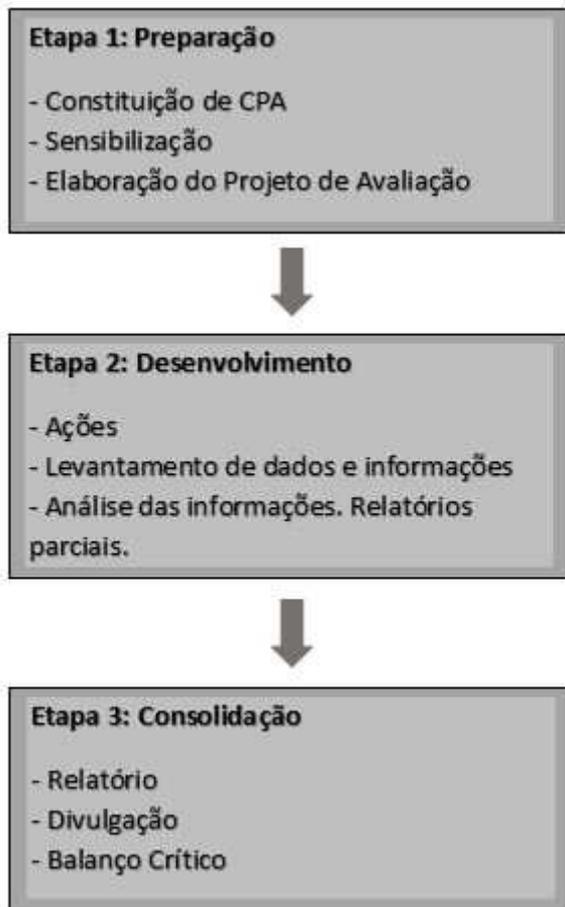
Por ser submetido à leitura por membros da comunidade acadêmica, avaliadores externos e a sociedade e, o relatório deve ser escrito de maneira clara, tanto no que diz respeito à comunicação das informações, quanto ao caráter analítico e interpretativo dos seus resultados obtidos.

O CONAES (2004), estabelece que o relatório deve apresentar sugestões para implementação de ações de natureza administrativa, política, pedagógica e técnico-científica e, seus resultados da avaliação interna, devem ser divulgados publicamente. Esta divulgação poderá ocorrer através de reuniões, seminários, documentos informativos (impressos e eletrônicos e, seu objetivo, além de comunicar os resultados, visa divulgar entre à comunidade interna, as ações concretas oriundas do processo avaliativo.

A etapa de consolidação, segundo o CONAES (2004), é finalizada através de uma reflexão sobre o processo, analisando as estratégias utilizadas, as dificuldades e os avanços pois, a partir destes será possível planejar ações futuras.

Na Figura 1, apresentada a seguir, apresentamos as principais ações relevantes para um efetivo desenvolvimento da auto-avaliação, conforme estabelecido no Documento Diretrizes de Avaliação Institucional.

Figura 1: Etapas da Avaliação Interna: Auto-avaliação.



Fonte: Adaptado de CONAES (2004)

Assim, o processo de auto-avaliação, proporcionará não só o autoconhecimento institucional, mas, servirá como um balizador da avaliação externa, prevista no SINAES como a próxima etapa da avaliação institucional.

2.3.2.4 Avaliação Externa

A avaliação externa é a outra dimensão essencial da avaliação institucional. A avaliação das comissões de especialistas externos à instituição, além de contribuir para o aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas pelas instituições, também traz subsídios importantes para a regulação e a formulação de políticas educacionais.

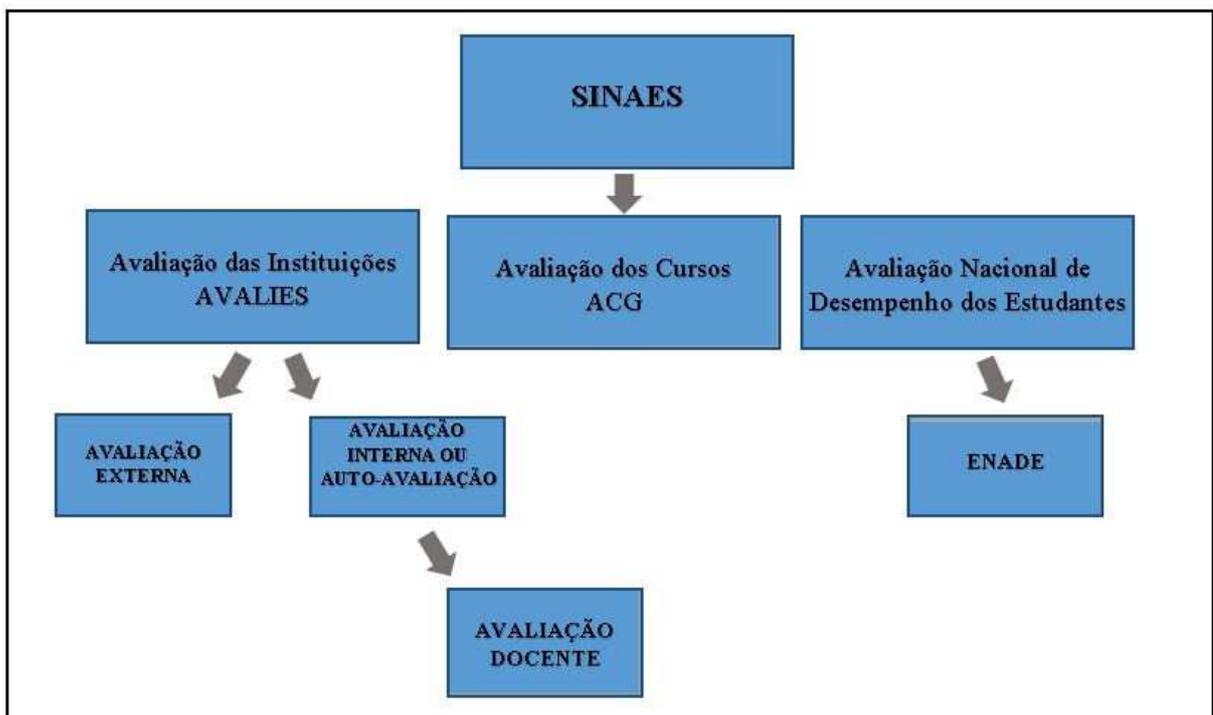
De acordo com a CONAES (2004), a avaliação externa ocorre através das análises documentais, visitas in loco, interlocução com membros dos diferentes segmentos da instituição e da comunidade local ou regional.

É realizada através da visita de comissões externas que ajudam a identificar acertos e equívocos da avaliação interna, apontam os pontos fracos e fortes da IES, apresentam críticas e sugestões de melhorias ou, mesmo, de providências a serem tomadas - seja pela própria instituição, seja pelos órgãos competentes do MEC.

Os documentos e às instalações da instituição, são disponibilizados aos avaliadores externos, com a finalidade de dar subsídios e informações adicionais para que o processo seja o mais completo, rigoroso e democrático possível. Na elaboração do seu relatório, a comissão considerará o relatório de auto-avaliação e outras informações da IES oriundas de outros processos avaliativos (dados derivados do Censo e Cadastros da Educação Superior, do ENADE, da Avaliação das Condições de Ensino, de Relatórios CAPES, Currículos Lattes), bem como entrevistas e outras atividades realizadas.

O Quadro 3, a seguir, apresenta a composição estrutural da avaliação, proposta pelo SINAES:

Quadro 3: Estrutura do SINAES.



Fonte: Elaborada pela autora (2015).

Como o presente estudo tem seu foco na avaliação docente, inserida na avaliação interna ou auto-avaliação e, para que seja possível mensurar sua importância neste processo, na próxima seção deste trabalho o tema é abordado com maior detalhamento.

2.4 AVALIAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Conforme o MEC, o processo de avaliação institucional é orientado pelas dimensões estabelecidas pela Lei nº 10.861/04, artigo 3º., onde são apresentadas as Orientações Gerais para Avaliação Institucional, que servem de base para que todas as IES possam elaborar seus próprios processos de auto-avaliação.

Um dos componentes do processo de avaliação institucional é o levantamento da opinião discente sobre as atividades didático-pedagógicas de seus professores, tarefa considerada, por vezes, complexa e difícil.

Segundo Machado (1997):

Ao educador compete, muitas vezes, a coerção legítima, que gera a insatisfação imediata na busca de resultados ou valores que não poderão ser apreciados senão, talvez, em um futuro remoto. Faz parte do papel do professor assumir responsabilidades diante da realidade que vivencia, ainda que isso acarrete o risco de terem-se clientes insatisfeitos em razão de eventuais interesses aparentemente contrariados. Um professor pode e deve correr riscos como esse. Tanto do ponto de vista conceitual quanto do ponto de vista prático, a do cidadão não pode, portanto, em nenhuma circunstância, ser reduzida à mera satisfação do cliente.

A avaliação docente está inserida na quarta dimensão da Avaliação Institucional, mais precisamente na dimensão 4.5 – As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.

Com base nas Orientações Gerais para Avaliação, cada IES deve definir o seu próprio processo de auto-avaliação, considerando suas especificidades. Estas orientações, devem ser utilizadas como ponto de partida para a construção do processo de discussão e reflexão sobre as atividades institucionais, permitindo o

aprofundamento do conhecimento e compreensão sobre as atividades desenvolvidas pelas IES's.

A avaliação docente, inserida na auto-avaliação, visa diagnosticar o trabalho docente com vistas a melhorar a qualidade do ensino para garantir a aprendizagem do aluno que se pretende formar.

Nelly (1998) conceitua avaliação de desempenho como um processo de quantificação da eficiência e efetividade das ações transcorridas na instituição, viabilizando a correção de erros e a conquista de metas e objetivos.

Luckesi (2002), afirma que a avaliação é um dos aspectos mais problemáticos do processo de ensino, porque normalmente é utilizada apenas com o sentido de verificação, não apresenta efeitos na dinâmica da ação pedagógica conduzida pelo docente.

Para o autor:

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso contribui em todo o percurso da ação planejada. [...] A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção dos meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. [...] É uma ferramenta necessária ao ser humano de construção dos resultados que planejou produzir [...]

Ela faz parte de seu modo (do professor) de agir, e por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível. [...] Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo.

A temática da avaliação do professor pelo aluno, já rendeu cerca de 80 anos de pesquisa e nos forneceram rica e volumosa literatura, predominantemente de origem norte-americana (ALEAMONI, 1999; CASHIN, 1995).

A análise crítica dessa literatura permite que a avaliação do professor pelo aluno, enquanto atividade bem planejada, construída e administrada, possa ser considerada como um processo vital para a melhoria da qualidade do ensino (SCRIVEN, 1993).

Reid (2001) sugere que, para superar os desafios emergentes das pressões do cenário competitivo atual, as Instituições de Ensino devem utilizar a avaliação dos docentes como forma de mensurar o processo de ensino, visando não só a sua melhoria, mas também o suporte aos gestores na tomada decisão.

Ele acredita que a avaliação docente com base no feedback do estudante é componente fundamental do processo de melhoria da qualidade nas universidades. O feedback dos alunos pode ser recebido de forma contínua durante o processo de ensino e, aliado ao poder da comunicação rápida fornecida pela tecnologia, torna-se uma poderosa ferramenta educacional.

Henderson, Turpen, Dancy e Chapman (2014), avaliaram empiricamente a eficácia do ensino e, seus estudos apontaram que as avaliações utilizadas pelas instituições para identificar a eficácia do ensino, podem servir como “alavancas” para o estabelecimento de inovações educacionais. Ambos, sugerem que, para melhorar a qualidade, os docentes devem experimentar novos métodos de ensino e aprendizagem e avaliar seus resultados.

Beltran (2008) aborda o sistema de ensino superior no México e salienta que desde a década de noventa a avaliação é considerada como parte integrante do planejamento educacional, tornando-se uma ferramenta estratégica para que os gestores possam estabelecer ações para melhorar a qualidade da educação. O papel dos professores é considerado um elemento-chave, é daí o interesse em avaliar sua atividade. 99945242epitacio

Rego (2001) acrescenta alguns tópicos importantes no processo de avaliação docente que devem ser considerados para melhor construção do processo ensino-aprendizagem na visão de diversos autores, são estes: feedback da aprendizagem pontual e justo; preparação dos materiais; clareza das explicações; pontualidade; entusiasmo; dinamismo; encorajamento da participação; atuação amistosa, interesse pelos estudantes e disponibilidade para os atender; espírito de diálogo e práticas reflexivas partilhadas; credibilidade e confiabilidade nas avaliações.

Tejedor e Meliá (2008) consideram a avaliação do desempenho docente, um fenômeno complexo. Em seu estudo sobre o assunto, realizado na Espanha, aponta que o forte controle democrático nas faculdades, tanto públicas quanto privadas, proporciona uma integração progressiva da avaliação na tomada de decisão e gestão do corpo docente, imbuída de ideologia e influenciada por decisões administrativas e orientações políticas.

Para dar resposta às novas exigências, as universidades espanholas apostam no desenvolvimento profissional dos professores, ou seja, buscam através de ações sistemáticas, melhorar a vida profissional, a prática, crenças e conhecimento

profissional dos professores universitários, a fim de aumentar a qualidade do ensino e da pesquisa.

Como conclusão do seu estudo, o autor afirma que a avaliação é percebida como um incentivo aos processos necessários de inovação metodológica nas práticas de ensino da universidade, além de ser um elemento importante para fornecer referências para pesquisa e orientar o uso dos seus resultados.

No que concerne o tema avaliação docente, torna-se necessário refletir sobre os mais diversos aspectos que influenciam a atividade docente e que, direta ou indiretamente impactam na sua avaliação, entre estes, a sua formação, suas práticas de ensino, sua relação com seus alunos, seu comprometimento com as instituições.

Avaliação docente é um tema complexo, assim como sua própria função, que conforme afirma Tardif (2002), “o professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, além de ser produzido e modelado no trabalho e pelo trabalho”.

O maior desafio da educação e do professor na atualidade é, articular as experiências e conhecimentos prévios dos alunos e propiciar o desenvolvimento da autonomia discente, neste sentido, a avaliação docente pode ser encarada como uma ferramenta importante para mensurar o que se transmite ao aluno e como ele está percebendo o que recebe.

Diante da relevância que a atividade docente possui no processo educacional, é necessário entender um pouco mais detalhadamente como este ator está inserido no processo. O papel do Docente no Ensino Superior é discutido na literatura por diversos pesquisadores que consideram o professor um dos principais atores no processo de ensino-aprendizagem. Entre os pesquisadores que abordam o tema, Alves (2003) defende que, considerando a graduação como serviço central de uma IES e, sendo este intangível, é fundamentalmente determinado pelas pessoas que o prestam.

Donaldson e Runciman (1995) elucidam que, em educação, o professor é o principal agente de entrega do serviço. Para Silva (2003) o papel do docente é fundamental na implantação de qualquer processo de mudança relativo ao sistema de ensino. Com a mesma concepção, Franco (2000) afirma que o serviço educacional é essencialmente intangível e fundamentalmente formado por um aglomerado de interações inseparáveis entre docente e discente.

O papel do professor no ensino superior no Reino Unido é analisado nos estudos de Evans, Homer e Rayner (2013), que enfatizando que não há nenhuma descrição da profissão, nenhum modelo ou manual, além dos exemplos daqueles que já foram professores. Uma das principais conclusões destes estudos é que, os professores deveriam fornecer liderança acadêmica para colegas mais jovens, como mentores ou consultores, porém, mais da metade dos professores entrevistados, responderam que não receberam a ajuda e os conselhos que queriam ou precisavam.

Nos estudos de Leal (2004), o papel do docente é definido como fundamental na implantação de qualquer processo de mudança relativo ao sistema de ensino, assim, no processo de avaliação, sem a sua conscientização, adesão e participação, qualquer tentativa de abordagem fracassará.

Não há um consenso sobre a atividade docente, as definições variam por país, instituição e missão, e não está claro se os professores estão lá para melhorar a investigação ou o ensino.

Outro foco dos estudos encontrados sobre o tema do presente trabalho é a questão da formação docente pois, todos os profissionais que se inserem na docência, com exceção dos docentes dos cursos de licenciatura, vêm de diferentes áreas de atuação.

Segundo Anastasiou (2003, p. 8) “a maioria que atua na docência universitária tornou-se professor da noite para o dia: dormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professores”.

Para Behrens (1996), a consolidação da profissão docente está assentada na autonomia e no profissionalismo exercido pelos professores em sua atuação em sala de aula e com seus pares na escola.

Gibbs e Coffey (2004) elaboraram um estudo sobre a eficácia da formação de professores universitários, envolvendo 22 universidades em oito países, com a intenção de identificar se a formação de professores é capaz de atingir três objetivos: a melhoria de suas competências; o desenvolvimento de suas concepções de ensino e aprendizagem e consequentes mudanças na aprendizagem dos seus alunos. O estudo apontou que os professores participantes do programa de formação, apresentam mudanças positivas, e isto reflete de forma muito significativa na melhoria da aprendizagem de seus alunos.

Já Castle, Fox e Souder (2006) realizaram um estudo sobre o impacto das Escolas de Desenvolvimento Profissional – PDS, pertencentes à Universidade George Mason dos Estados Unidos, em futuros professores, com o objetivo de compará-los com professores de escolas convencionais.

O programa de formação desenvolvido nas escolas PDS envolve quatro semestres, que iniciam com dois semestres onde os trabalhos do curso são realizados com experiências de campo, e nos dois semestres posteriores é realizado o estágio. Os candidatos a professores são estudantes em tempo integral, diferentemente dos estudantes de escolas convencionais que, tendem a ser aqueles que estudam a noite, após uma longa jornada de trabalho.

Como resultados deste estudo, os pesquisadores identificaram que os candidatos advindos das escolas PDS, apresentaram maior preparo em aspectos de planejamento, instrução, gestão, avaliação e, seu desempenho, foi bem mais elevado que os demais. Além disso, identificaram que os professores PDS afetam o aprendizado do aluno muito mais cedo do que os professores treinados de forma tradicional.

Labaree (2000) faz uma abordagem sobre as dificuldades da preparação de professores nos Estados Unidos, legitimando as resistências e dificuldades existentes na profissão. Seus estudos trazem à tona uma das maiores dificuldades desta atividade: o envolvimento do aluno, pois, você não pode ser um bom professor, a menos que alguém esteja aprendendo.

O estudo concluiu que, além do conhecimento técnico, o grande desafio do professor está em estabelecer e gerir um relacionamento emocional com os alunos, pois, somente assim será possível motivá-los.

Stewart (2014) realizou um estudo em torno da pós-graduação - Aprender e Ensinar na Educação Superior na Universidade Liverpool John Moores, uma grande universidade moderna do Reino Unido, o objetivo era identificar como os programas de formação de professores influenciavam em sua atuação.

O resultado da pesquisa realizada por Stewart reconheceu três efeitos importantes nos docentes que participaram do programa de formação: O de desenvolvimento de confiança, a interação entre pares, destacando a identificação de novas perspectivas a partir da coletividade e, por último, uma visão mais centrada no aluno.

Além disso, outras percepções foram apontadas pelos participantes do programa de formação como, a valorização da relação do conteúdo com as técnicas de sala de aula, as práticas das principais dicas e técnicas que auxiliam no dia-a-dia do ensinar e, a aquisição de um papel de liderança que deu um significado maior para que aprendizagem associada com o planejamento curricular.

Muitas iniciativas estratégicas para a profissionalização do ensino superior têm sido formalizadas nos últimos anos, em diversos países como o Reino Unido – Normas Profissionais da Academia, Austrália - Promoção de Excelência em Aprendizagem e Programa de Ensino na Educação Superior, a Estratégia Nacional para a Educação Superior a 2030 na Irlanda, e o Centro de Integrado de Pesquisa, Ensino e Aprender programa DELTA da rede nos Estados Unidos.

Diante das pesquisas encontradas sobre o tema, é possível verificar a importância da formação docente, visto que esta tem impacto direto nos resultados da aprendizagem dos alunos.

Parpala e Lindblom-ylänne (2007) exploraram os professores nas unidades de ensino de alta qualidade na Finlândia, concentrando seu estudo em três questões: quais são as concepções de um bom professor ensino nas unidades de qualidade? O que eles consideram importante no seu ensino? Qual é a relação entre concepções dos professores e os critérios utilizados na seleção da unidade de qualidade?

Ensino, aprendizagem e avaliação estão fortemente relacionados e seu alinhamento sempre foi crucial para o alcance os objetivos da educação. Os critérios utilizados no processo de seleção têm uma forte ligação com as teorias de um bom ensino superior.

O estudo encontrou alguns resultados interessantes: Depois de analisar o que os professores consideravam importante para o ensino, quais as suas concepções para um bom ensino e a situação ideal de ensino, seis dimensões surgiram: a prática pedagógica; ensino de contexto; o papel do professor; o papel do aluno; atmosfera e ambiente físico. A dimensão da *prática docente* tem três sub-dimensões: interação, colocar o ensino em um contexto mais amplo, e a variedade nos métodos de ensino.

A dimensão - *O papel do professor* consiste em duas sub-dimensões: o papel do professor é inspirar os alunos a ser um especialista em seu próprio campo. A dimensão – *O papel do aluno*, consiste também de duas sub-dimensões: motivação e processamento do conhecimento.

Os achados deste estudo mostram que as concepções dos professores do bom ensino estão alinhadas com as teorias de um bom ensino e com os principais critérios de seleção das unidades de qualidade na Finlândia. Ainda assim, o papel da adequada avaliação não é enfatizado pelos professores.

Os pesquisadores mencionam em seu estudo que os comportamentos dos professores são sempre considerados como um modelo para os alunos e assim, os alunos esperam que os professores apresentem comportamentos adequados, especialmente no aspecto da moralidade. Neste sentido, avaliar a percepção da qualidade de ensino de um professor por seus alunos é uma questão importante para o ensino superior.

Os resultados do estudo podem servir como uma base para os professores melhorarem suas habilidades ou qualidades pois, eles sabem que são a maior influência em sala de aula, sobre o que os alunos aprendem e, por este motivo devem buscar constantemente novos conhecimentos e incorporar novos métodos de ensino e humor na sala de aula.

Para analisar o comportamento dos professores Huang e Lin (2014), desenvolveram um inventário para avaliar o carisma do professor em ambientes universitários. A análise resultou em um inventário de 23 itens sobre Carisma no Ensino, que compreendeu quatro fatores: o conhecimento, traços de caráter, técnicas de ensino, e humor.

Os pesquisadores mencionam em seu estudo que os comportamentos dos professores são sempre considerados como um modelo para os alunos e assim, os alunos esperam que os professores apresentem comportamentos adequados, especialmente no aspecto da moralidade.

Os resultados do estudo podem servir como uma base para os professores melhorarem suas habilidades ou qualidades pois, eles sabem que são a maior influência em sala de aula, sobre o que os alunos aprendem e, por este motivo devem buscar constantemente novos conhecimentos e incorporar novos métodos de ensino e humor na sala de aula. Neste sentido, avaliar a percepção da qualidade de ensino de um professor por seus alunos é uma questão importante para o ensino superior.

O estudo de Ryhammar e Anderson (2001) foi desenvolvido utilizando-se três variáveis para avaliar como a cultura organizacional impacta na produtividade dos professores universitários, sendo elas: orientação estrutural, orientação humana e

orientação de desenvolvimento. Os resultados encontrados na pesquisa apontam que os professores com maior índice de produtividade, são aqueles que consideram sua instituição como um lugar onde a pessoa pode ser ativa, construtiva e orientada para objetivos socialmente orientados (orientação humana), e onde a iniciativa e as atividades são incentivadas (orientação de desenvolvimento).

Visando garantir a qualidade do ensino, as instituições estabelecem estratégias de gestão voltadas ao monitoramento da atuação dos docentes, entre estas estratégias é que se encontra a avaliação docente, um processo estruturado e operacionalizado pela própria instituição, a partir das diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação.

A avaliação docente está inserida no processo de auto-avaliação das instituições e, segundo Dias Sobrinho, esta prática teve início em 1920, nos Estados Unidos mas, seu auge se deu em 1970, quando passou a ser amplamente utilizada nas escolas norte-americanas.

Demo alerta:

“Cabe sempre perguntar o que se avalia no professor, se sua habilidade de aprender e reconstruir, ou apenas suas habilidades expositivas e cênicas. Vê-se por aí, o quanto é complexo avaliar um professor, não se podendo reduzir à noção curta do gosto do aluno” (DEMO, 2004, p.123).

A avaliação do desempenho docente pode servir tanto a propósitos somativos quanto formativos. Para Dias Sobrinho, a avaliação somativa do desempenho docente é amplamente utilizada e dirigida aos indivíduos e produtos, consistindo em medir o desempenho dos professores e a identificação dos resultados do seu trabalho.

“Trata-se da avaliação somativa e burocrática, de prestação de contas e responsabilização. Segue a lógica do controle e objetiva colher informações que sirvam de suporte às decisões relacionadas à gestão eficientista, especialmente no que se refere às questões contratuais do professor, às promoções e pagamentos por mérito e produtividade” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.168).

As avaliações somativas estão voltadas à resultados fixos e pré-determinados, sem a interferência do professor no processo, porém, a

responsabilidade de melhorar seu desempenho profissional a partir dos resultados é do professor.

“Em processos gerais e abstratos e a partir de questionários que cobram contas e medidas, [os professores] são avaliados como um objeto cujas propriedades estão ou não conformes com algo que deles se espera (...) A avaliação somativa docente muitas vezes está associada aos objetivos de controle administrativo – contratar, despedir, promover, dar estabilidade, reduzir tempos, flexibilizar contratos” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 168).

Para Villas Boas (2004) a avaliação formativa promove a aprendizagem do aluno, do professor e o desenvolvimento da instituição de educação. Desse processo avaliativo participam todos os que estão envolvidos no trabalho pedagógico.

Para Belloni (2000), “a participação dos alunos na avaliação do desempenho docente, integrada à auto-avaliação docente, é uma experiência crescente e positiva”, a autora considera que o objetivo deste tipo de avaliação é o de oferecer ao docente e à instituição uma ideia e não uma medição das dificuldades e acertos da atividade de ensino, visando caminhos para superar dificuldades e disseminar acertos e sucessos.

Michel Scriven, enriqueceu os debates sobre o tema ao escrever *Methodology of Evaluation*, em que apresenta conceitos de avaliação formativa e somativa, buscando, desta forma, conhecer o valor ou o mérito do que está sendo avaliado. (VIANNA, 2000).

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

Outro grande representante do tema foi Daniel Stufflebeam, que adotou alguns critérios básicos para se proceder a um processo de avaliação em educação numa sociedade moderna, o modelo desenvolvido por ele ficou conhecido como avaliação do contexto, avaliação dos insumos (inputs), avaliação do processo e avaliação do produto (CIPP) – e tem, como ponto central, na concepção de Vianna (2000, p.103), “a própria definição que apresentam de avaliação, como um processo

para descrever, obter-se e proporcionar informação útil para julgar decisões alternativas”.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo tem como objetivo delinear o caminho percorrido para alcançar os objetivos desta pesquisa e, para isto, está dividido em seis seções: 3.1 Abordagem da Pesquisa; 3.2 Estratégia da Pesquisa; 3.3 Objeto da Pesquisa; 3.4 Objeto de Estudo, 3.5 Coleta de Dados e 3.6 Análise e Interpretação dos Resultados.

A Figura 2, a seguir, apresenta o “Delineamento da Pesquisa”:

Figura 2 – Delineamento da Pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Este estudo buscou analisar como é percebido o processo de avaliação docente, sob a ótica dos discentes e docentes de IES privadas de Florianópolis/SC, diante disto, a sua abordagem é predominantemente qualitativa, pois visa compreender a percepção dos atores envolvidos analisando os documentos formais das IES, os questionários e entrevistas respondidos pelos envolvidos e a literatura acerca do tema.

Segundo Beuren (2009), a pesquisa qualitativa busca analisar o fenômeno estudado de maneira mais aprofundada, utilizando classificações e categorizações de acordo com a percepção do pesquisador e não utiliza-se de técnicas estatísticas.

A pesquisa qualitativa pretende investigar – em profundidade – o universo das significações, dos motivos, das aspirações, das atitudes e dos valores, importantes para a descrição e compreensão de fenômenos que caracterizam uma situação (MINAYO, 1993).

Esta abordagem pode ser observada na construção e apresentação das informações acerca do objeto de estudo, bem como na apresentação dos resultados apurados a partir das análises realizadas que utilizaram como suporte a abordagem quantitativa.

A abordagem quantitativa, segundo VILELAS (2009), admite que tudo pode ser quantificável, isto é, que é possível traduzir em números as opiniões e as informações para, em seguida, poderem ser classificadas e analisadas.

3.2 ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Buscando atender aos objetivos propostos neste estudo, foi realizado um estudo de caso que, segundo Yin (2010), é caracterizado por ter maior foco na compreensão e na comparação qualitativa dos fenômenos, proporcionando uma abrangência maior dos resultados, não se limitando às informações de uma só organização.

Conforme Yin (2010), esta estratégia caracteriza-se por “investigar fenômenos contemporâneos em seu contexto natural, sendo que os limites entre fenômeno e contexto não estão claramente definidos”.

Goode e Hatt, (1972), defendem que o estudo de caso não é uma técnica específica, mas, um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado.

Já Beuren e Vergara (2010), consideram que o estudo de caso é importante pela sua característica em reunir muitas informações de forma detalhada, proporcionando maior conhecimento e possibilitando a resolução do problema relacionado ao tema estudado.

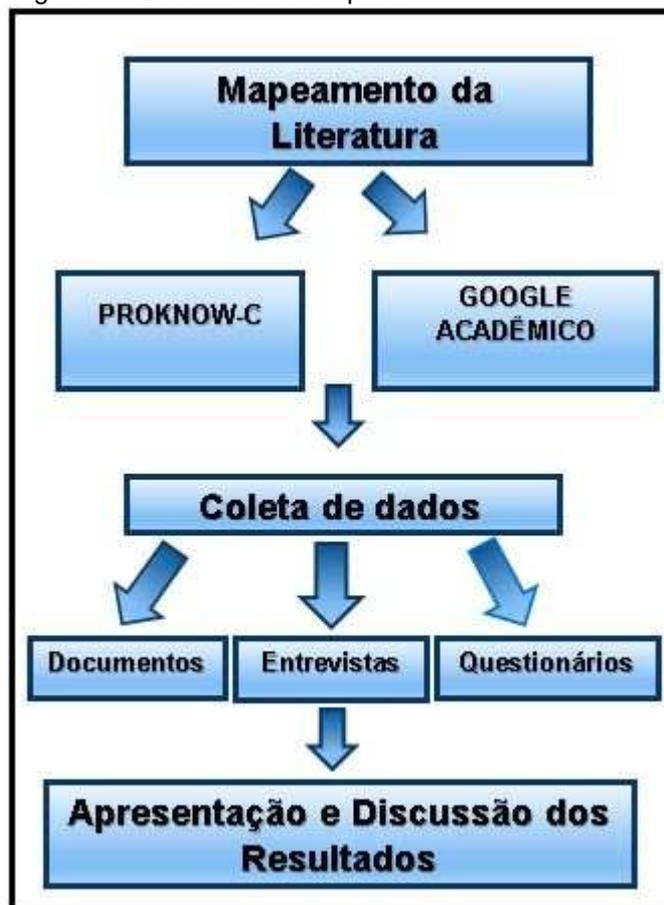
Assim, a pesquisadora optou pelo estudo de caso, por meio do estudo de duas IES localizadas em Florianópolis/SC, visando entender as nuances dos processos de avaliação docente realizados no âmbito destas IES e, com isso, construir de forma acurada a interpretação do problema.

Em relação aos objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como exploratória pois, conforme Santos et al (2015), é o procedimento que proporciona mais informações sobre a temática da pesquisa. Foca-se, principalmente na literatura, na observação sistemática do sujeito de estudo ou no aprimoramento de ideias.

Em relação ao horizonte de tempo este estudo é transversal pois, os questionários e entrevistas, para a coleta de dados, foram aplicados nas IES estudadas, visando comparar a opinião de grupos diferentes em um mesmo momento temporal.

Objetivando um melhor entendimento dos procedimentos de pesquisa adotados nesta dissertação, a Figura 3 ilustra as etapas da pesquisa contemplando suas fases.

Figura 3 – Desenho da Pesquisa:



Fonte: Elaborada pela autora.

3.3 OBJETO DE ESTUDO

Para subsidiar este estudo, duas instituições de ensino privadas localizadas em Florianópolis denominadas, para efeito deste estudo, IES A e IES B, foram objetos da investigação. A escolha destas IES se deu, primeiramente, pela característica de que ambas se enquadram como Faculdade, além disso, a facilidade de acesso que a pesquisadora possui às mesmas pois, tanto ela como seu orientador atuam ou atuaram como docentes nas mesmas. Assim, foram escolhidas as unidades das instituições localizadas em Florianópolis.

3.3.1. IES A

Instituição privada, sem fins lucrativos denominada Faculdade que atua nos níveis de ensino fundamental, médio/técnico, cursos superiores e pós-graduação, com sede em diversas cidades do estado de SC e também no Paraná.

Foi utilizado como objeto de pesquisa, a unidade da IES localizada em Florianópolis/SC, pelo fato de que a pesquisadora possui facilidade de acesso à mesma por atuar como docente em seus cursos de graduação.

No ensino superior, foco desta pesquisa, a unidade da instituição estudada oferece 4 (quatro) cursos de bacharelado, sendo eles: Administração, Ciências Contábeis, Engenharia Civil e de Produção, seu corpo discente conta com, aproximadamente, 400 alunos matriculados, e o seu quadro de docentes é composto por cerca de 38 docentes.

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo foram submetidos, a responder ao questionário, 10 docentes e 35 discentes dos últimos semestres dos cursos de Bacharelado em Administração, Bacharelado em Engenharia de Produção, e Bacharelado em Ciências Contábeis.

Os critérios utilizados para a de escolha dos participantes da pesquisa foram: **Em relação aos docentes:** o tempo de casa na IES, já que quanto mais tempo estiverem atuando na instituição, mais vezes participaram dos processos de avaliação, neste caso foram submetidos a responder o questionário os docentes que atuam a mais de 3 anos. Outro critério foi estarem atuando em turmas dos últimos

semestres dos referidos cursos pois, neste caso, estarão trabalhando com alunos que também já participaram de diversos processos avaliativos. Ao total, foram respondidos 7 questionários dos 10 que foram aplicados.

- Em relação aos discentes: Alunos que estejam cursando os últimos semestres dos cursos, ou seja, 7º e 8º (sétimo e oitavo) semestres do curso de Bacharelado em Administração e Ciências Contábeis e o 9º e 10º (nono e décimo) semestres do curso de Bacharelado em Engenharia de Produção, pelo mesmo critério de escolha dos docentes, ou seja, que já tenham participado de vários processos de avaliação docente ao longo do curso em que estão matriculados. Ao total, dos 30 questionários aplicados, foram respondidos 23. O critério de escolha dos cursos se deu em função de já estarem nas últimas fases.

3.3.2 IES B

Instituição privada, denominada Faculdade, que atua no ensino nos níveis, técnico, superior e pós-graduação, com sede em diversas cidades do país, mas, para fins deste estudo, será objeto de análise a unidade localizada de Florianópolis em função da facilidade de acesso que a pesquisadora possui à unidade.

No ensino superior, a referida IES oferece os cursos de Tecnologia em: Gestão Comercial, Processos Gerenciais, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Gestão da Tecnologia da Informação.

Na instituição B, os questionários também foram respondidos por 10 docentes e 35 discentes dos cursos de Tecnologia em Gestão Comercial e Gestão da Tecnologia da Informação, que cursam as últimas fases dos referidos cursos. Seu corpo discente conta com, aproximadamente, 400 alunos matriculados, e o seu quadro de docentes é composto por cerca de 40 docentes.

Os cursos de Tecnologia em Gestão Comercial e Gestão da Tecnologia da Informação foram os únicos que tiveram questionários respondidos, apesar de que os docentes e discentes dos outros cursos também foram convidados a participar da pesquisa.

A escolha dos docentes que iriam participar da pesquisa, seguiu os mesmos critérios definidos para a IES A ou seja, docentes que possuem mais de três anos de

casa e, portanto, já tenham participado de vários processos de avaliação docente, além estarem atuando em turmas dos últimos semestres dos cursos. Dos 10 questionários aplicados, foram respondidos 8.

Os discentes escolhidos para participar da pesquisa, são alunos que estão cursando os últimos semestres dos cursos de Tecnologia em Gestão Comercial que possui duração de 2 anos e os matriculados no curso de Gestão da Tecnologia da Informação que possui duração de dois anos e meio. Dos 35 questionários aplicados, foram respondidos 33.

3.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados compreende o conjunto de operações que serão realizadas para coletar e organizar as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, o que neste estudo, se deu através de três momentos: Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, questionário e entrevista.

3.4.1 Pesquisa Bibliográfica

Para atender ao objetivo da pesquisa, inicialmente, foi realizado o mapeamento da literatura para evidenciar o estado da arte acerca do tema e fundamentar o presente estudo. Segundo Raszl (2007, p. 32) a pesquisa bibliográfica “é o estudo sistematizado, desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”.

Para identificação das publicações científicas internacionais acerca do tema Avaliação Docente no Ensino Superior e ainda, para construir conhecimento na pesquisadora, foi utilizado o *Knowledge Development Process–Constructivist (PROKNOW-C)*, que é um instrumento utilizado para seleção de Portfólio Bibliográfico - PB com representatividade acadêmica.

Conforme Lacerda; Ensslin; Ensslin (2014), o processo de seleção do Portfólio Bibliográfico é composto por um conjunto de artigos com reconhecimento científico comprovado (número elevado de citações no Google Scholar) que, de acordo com as delimitações impostas e alinhado com a visão do pesquisador sobre o tema, passarão

por uma filtragem até a formação de um grupo específico de artigos alinhados integralmente ao tema pesquisado.

Com a utilização desta ferramenta, foi possível selecionar um PB alinhado ao tema, com destaque científico, nas bases de dados internacionais e, ainda, realizar uma análise bibliométrica do PB e suas referências, o que possibilitou à pesquisadora conhecer os principais periódicos, artigos, autores e palavras-chave sobre o tema estudado.

O *PROKNOW- C*, utilizado no processo para seleção do Portfólio Bibliográfico internacional utilizado nesta pesquisa, bem como os seus resultados, são apresentados no tópico 3.4.5 Knowledge Development Process–Constructivist - ProKnow-C. Os estudos nacionais foram pesquisados com o auxílio do Google Scholar.

3.4.2 Pesquisa Documental

Foi realizada, neste estudo, a pesquisa documental que, segundo Barbosa (2014), deve ser uma das primeiras fontes de informações levadas em consideração em uma pesquisa e, envolve a análise dos documentos institucionais, ou seja, os registros existentes na própria organização pois, eles reduzem tempo e custo para sua avaliação.

Conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 157) “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se domina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”.

Considerando que, o objeto do presente estudo são as Instituições de Ensino Superior e que estas, voltam-se principalmente a dois documentos no seu processo de avaliação docente: o questionário respondido pelos alunos para avaliar o desempenho docente e o questionário de auto-avaliação respondido pelos próprios docentes, foi realizada a análise destes documentos, além das entrevistas com seus Coordenadores da CPA, com vistas à atender aos objetivos específicos: “Evidenciar, nas IES estudadas, o processo de avaliação docente em relação aos seus objetivos, sua operacionalização e a aplicação dos seus resultados” e “Identificar a percepção dos docentes e discentes quanto ao processo de avaliação e aos seus impactos”.

3.4.3 Questionário

Este estudo procurou, através da coleta de dados realizada no período de setembro à dezembro de 2015, investigar a percepção de um determinado grupo de pessoas, neste caso os docentes e discentes de duas Instituições de Ensino Superior privadas localizadas em Florianópolis – Santa Catarina sobre o tema – Avaliação Docente no Ensino Superior, por meio da utilização de instrumentos de pesquisa que, para fins deste estudo, foram: questionário e entrevista semi-estruturada.

Segundo Gil (2007), o questionário pode ser definido como uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

Para subsidiar o alcance do objetivo específico “Identificar os impactos percebidos, pelos docentes e discentes em decorrência da avaliação docente”, foi aplicado aos atores envolvidos, um questionário com perguntas abertas e fechadas (múltipla escolha), que serviu para coletar informações sobre a realidade do tema pesquisado e embasar a construção da pesquisa.

Conforme Hill e Hill (2005), as perguntas abertas, requerem uma resposta construída e escrita pelo respondente, ou seja, a pessoa responde com suas próprias palavras. Já nas perguntas fechadas, o respondente tem de escolher entre respostas alternativas fornecidas pelo autor.

Os questionários elaborados para subsidiar este estudo (disponíveis no Apêndice A), foram direcionados a cada um dos atores envolvidos, sendo eles:

- 1) Questionário para coleta de dados – Alunos: Questionário composto por 10 (dez) perguntas, sendo 6 (seis) perguntas fechadas (múltipla escolha) e 4 (quatro) perguntas abertas.

As perguntas foram organizadas em uma sequência que permitisse uma melhor análise do processo de avaliação por parte dos respondentes. Assim, o questionário dos alunos inicia com perguntas relacionadas à sua participação no processo de avaliação docente, na sequência as perguntas estão voltadas à análise do processo em si e, por fim, estão relacionadas ao *feedback* do processo, ou seja, procuram compreender como os alunos recebem o “retorno” sobre a avaliação que respondem sobre seus professores.

2) Questionário para coleta de dados – Professores: É composto de 12 (doze) perguntas divididas em 4 (quatro) perguntas fechadas (múltipla escolha), 4 (quatro) perguntas abertas e 4 (quatro) perguntas mistas.

Da mesma forma que está organizado o questionário aplicado aos alunos, o questionário aplicado aos docentes foi elaborado com uma sequência de perguntas que pudessem auxiliar na análise da percepção do respondente de forma sequencial. Inicialmente, o questionário aborda perguntas sobre a participação do docente no processo de avaliação e sua concordância sobre o processo de avaliação, na sequência, perguntas sobre o processo em si e, finalizando com perguntas sobre o retorno desta avaliação e seus impactos em sua atividade.

Como forma de facilitar a compreensão dos dados e preservar a identidade dos participantes da pesquisa, cada um deles foi nominado com três letras que representam sequencialmente a IES e o tipo de participante: para os questionários respondidos pelos docentes na IES A, a sigla ficou ADO e para os questionários respondidos pelos Discentes - ADI, a estas letras foi associado um número sequencial que, no caso da IES A, ficou da seguinte forma: Questionários Docentes: De ADO1 até ADO7 e, questionários Discentes ADI1 até ADI23.

Para os questionários respondidos pelos docentes na IES B, a sigla ficou BDO e para os questionários respondidos pelos Discentes - BDI, a estas letras foi associado um número sequencial que, no caso da IES B, ficou da seguinte forma: Questionários Docentes: De BDO1 até BDO8 e, questionários Discentes BDI1 até BDI33.

3.4.4 Entrevista

Para atender ao objetivo específico, “Evidenciar, nas IES estudadas, o processo de avaliação docente em relação aos seus objetivos, sua operacionalização e a aplicação dos seus resultados”, foi realizada com os dois coordenadores das CPA`S, um de cada IES estudada, uma entrevista semi-estruturada.

De acordo com Lakatos (2010), a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Para Gil (2007), a entrevista pode ser definida como a técnica em que o pesquisador se apresenta frente ao entrevistado, com o objetivo da obtenção de dados que interessam à investigação.

Ribeiro (2008 p.141) trata a entrevista como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

O objetivo das entrevistas realizadas neste estudo foi o de obter informações sobre o tema Avaliação Docente junto aos coordenadores das CPA'S, uma vez que estes são os agentes do processo nas IES e, para isto, optou-se pela entrevista semi-estruturada que, para Manzini (1990/1991) está focada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Diante do exposto, este estudo utilizou tanto dados primários, coletados através de questionários e entrevistas, quanto dados secundários, advindos da seleção e análise bibliográfica para evidenciar o estado da arte sobre o tema pesquisado e da pesquisa documental.

3.4.5 Síntese Objetivos X Etapas Da Pesquisa

O Quadro 4, apresentado a seguir, mostra a relação entre os objetivos da pesquisa e as etapas percorridas para alcançá-los.

Quadro 4 - Relação entre os objetivos da pesquisa e as suas etapas

PROBLEMA DA PESQUISA: Como é percebido o processo de avaliação docente, sob a ótica dos discentes e docentes das IES privadas de Florianópolis/SC?		
OBJETIVO GERAL	OBJTIVOS ESPECIFICOS	TÉCNICA DE COLETA DE DADOS
Analisar como é percebido o processo de avaliação docente, sob a ótica dos discentes e docentes das IES privadas de Florianópolis/SC.	1). Evidenciar, nas IES estudadas, o processo de avaliação docente em relação aos seus objetivos, sua operacionalização e a aplicação dos seus resultados;	Análise dos documentos: Questionário respondido pelos alunos para avaliar o desempenho docente e o questionário de auto-avaliação respondido pelos próprios docentes. Documentos resultantes das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os coordenadores das CPA'S, além das informações disponíveis nas páginas oficiais das IES na internet.
	2). Identificar a percepção dos docentes e discentes quanto ao processo de avaliação e aos seus impactos;	Aplicação de questionário (aos atores envolvidos), com perguntas abertas e fechadas (múltipla escolha), que serviram para coletar informações sobre a realidade do tema pesquisado e embasar a construção da pesquisa.
	3. Propor sugestões de melhorias no processo de avaliação docente das IES estudadas.	Todas as técnicas foram utilizadas.

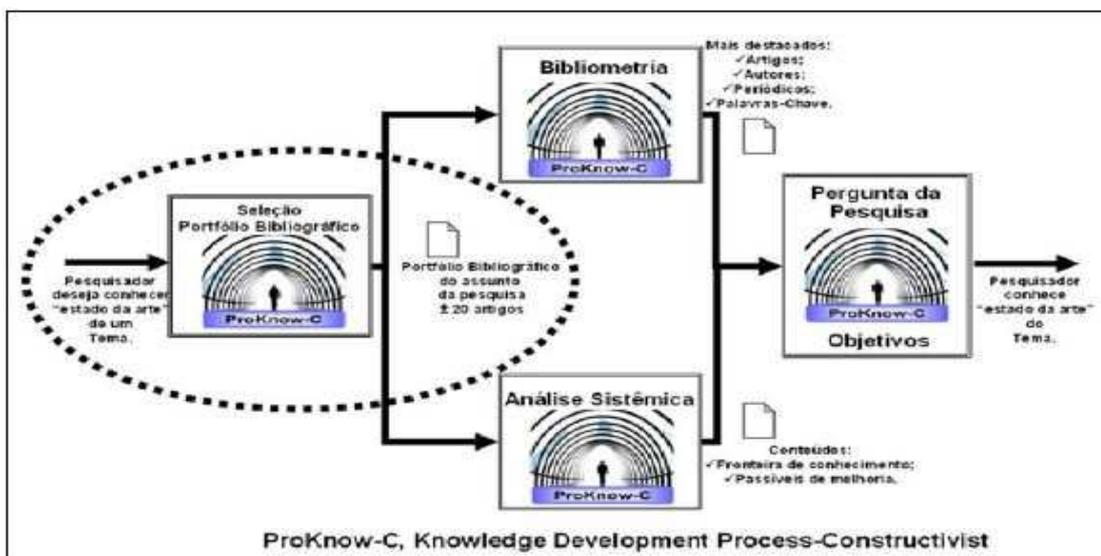
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.4.6 ProKnow-C

O *ProKnow-C - Knowledge Development Process-Constructivist* é um processo para seleção de material que proporciona a composição do referencial teórico de uma pesquisa científica, assim como as restrições essenciais ao contexto acadêmico e suas delimitações, tendo como objetivo, a expansão do conhecimento do pesquisador seguindo uma visão construtivista. (CHAVES; ENSSLIN; ENSSLIN; VALMORBIDA, 2013; CHAVES; ENSSLIN; ENSSLIN, 2012; ENSSLIN; ENSSLIN, 2010; LACERDA; ENSSLIN; ENSSLIN, 2014; MARTINS; LACERDA; ENSSLIN, 2013; TASCA et al, 2010).

A metodologia *ProKnow-C* é composta por três processos distintos: (1) A seleção do Portfólio bibliográfico da literatura; (2) A análise bibliométrica dos artigos selecionados e suas referências e; (3) Análise sistêmica dos artigos, de acordo com o demonstrado na Figura 4.

Figura 4. *ProKnow-C - Knowledge Development Process-Constructivist*



Fonte: Ensslin et al (2010)

O processo de seleção do Portfólio Bibliográfico é composto por um conjunto de artigos com reconhecimento científico comprovado (alto número de citações no *Google Scholar*) que, de acordo com as delimitações impostas e, alinhado com a visão do pesquisador sobre o tema passarão por um processo de filtragem até a formação

de um grupo específico de artigos alinhados integralmente ao tema da pesquisa (LACERDA; ENSSLIN; ENSSLIN, 2014; MARTINS et al, 2013; TASCA et al, 2010).

Para efeitos deste estudo foram realizadas as duas primeiras etapas do processo: (1) A seleção do Portfólio bibliográfico da literatura; (2) A análise bibliométrica dos artigos selecionados e suas referências.

3.4.6.1 A Seleção do Portfólio Bibliográfico

O processo de seleção do portfólio bibliográfico se inicia pelo objetivo do pesquisador em expandir seu entendimento sobre determinado tema e se finaliza quando com a composição de um conjunto restrito de artigos que, para o pesquisador, possui reconhecimento científico e está alinhado ao tema em relação ao título, resumo, palavras-chave e ao conteúdo completo.

A definição de portfólio bibliográfico utilizada nesta pesquisa, está de acordo com a definição proposta por Ensslin et al (2010): Portfólio Bibliográfico é um conjunto restrito de publicações com reconhecimento e destaque científico, com Título, Resumo e Conteúdo Completo, alinhados com um determinado tema segundo a percepção e delimitações de um pesquisador.

Para realização deste processo, primeiramente foram definidos os eixos de pesquisa e a evidenciação das palavras-chave que representarão cada eixo na etapa da busca nas bases de dados. Neste estudo os eixos e palavras-chave definidos foram os descritos na Quadro 5, conforme abaixo:

Quadro 5: Eixos da Pesquisa e suas Palavras-chave.

Eixos de Pesquisa	Palavras-chave
Avaliação de Desempenho	Appraisal, Assessment, Evaluation, Management, Measurement, Performance.
Docentes	Educator, Instructor, Master, Teacher. Trainer.
Universidades	College, Education Institution, Higher Education, Private Organization, University.

Fonte: Autora da pesquisa (2014)

Posteriormente, foram definidos os bancos de dados nos quais seriam pesquisadas as combinações de palavras-chave de cada um dos eixos de pesquisa, conforme a Figura 5, abaixo:

Figura 5: Artigos Brutos Selecionados por Base de Dados

Base de Dados	Quantidade de Artigos
<i>Scopus</i>	277
Web of Science	2566
<i>ScienceDirect</i>	310
ASSIA	149
<i>EBSCOhost</i>	77

Fonte: Autora da Pesquisa (2014)

Após a definição dos eixos de pesquisa, as palavras-chave e os bancos de dados, iniciou-se o processo de busca dos artigos. A partir das combinações entre as palavras-chave dos três eixos, foi elaborada a “Expressão Booleana de Busca”, para ser utilizada na busca dos artigos científicos nas bases de publicações disponibilizadas pela CAPES. A “Expressão Booleana de Busca”, está representada na Figura 6.

Figura 6: Expressão Booleana Palavras-chave

(Measur or Performance or Assess* or Evalu* or Appraisal or Management) and (Instructor or Educator or Master or Teacher or Trainer) and (“Education Institution” or “Higher Education” or “Private organization” or College or University)*

Fonte: Autora da Pesquisa (2014)

Para armazenar e organizar os artigos selecionados, foi utilizado o gerenciador bibliográfico EndNote X7, um software especializado em armazenar, gerenciar e procurar referências bibliográfica em sua biblioteca privada de referências.

A próxima fase realizada foi a de filtragem do banco de artigos brutos que compreendeu seis etapas: 1 – Filtragem do Banco de Artigos Brutos quanto à Redundância; 2 – Filtragem quanto ao alinhamento dos títulos dos artigos; 3 – Filtragem quanto ao reconhecimento científico; 4 – Filtragem quanto ao alinhamento do resumo ao tema; 5 – Filtragem quanto ao alinhamento integral dos artigos ao tema;

e, 6 – Teste de Representatividade do Portfólio Bibliográfico. Ao final deste processo de filtragem, estará definido o Portfólio Bibliográfico Final.

Todo este processo gerou os resultados apresentados na figura 7:

Figura 7: Filtragem do Banco de Artigos Brutos



Fonte: Autora da Pesquisa (2014)

Após, confirmado o reconhecimento científico dos artigos passou-se à leitura dos resumos dos mesmos, onde procura-se eliminar aqueles artigos que, no entendimento do pesquisador, não possuem o resumo alinhado ao tema da pesquisa. Em seguida é realizada a eliminação dos artigos que não estejam disponíveis na íntegra no portal de periódicos da Capes.

Finalmente, é realizada a leitura integral dos artigos para comprovar o seu alinhamento ao tema abordado na pesquisa assim, a etapa de seleção do portfólio bibliográfico é finalizada, (CHAVES; ENSSLIN; ENSSLIN; VALMORBIDA, 2013; CHAVES et al, 2012; WAICZYK; ENSSLIN, 2013).

Nesta pesquisa, dos 16 artigos do PB, foram identificados 115 denominados Artigos das Referências do Portfólio Bibliográfico que, após serem submetidos a todo o processo de filtragem, resultaram na identificação de dois artigos alinhados ao tema. Estes, foram integrados ao Portfólio Bibliográfico Final (PB) representado na Tabela 1.

Tabela 1: Portfólio Bibliográfico

1	BROWN, W. O. Sources of funds and quality effects in higher education. Economics of Education Review 20 (2001) 289–295. Accepted 21 January 2000.
2	CASTLE, S.; FOX, R. K.; SOUDER, K. O'H. Do Professional Development Schools (PDSs) make a difference?: A comparative study of PDS and non-PDS teacher candidates. Journal of Teacher Education, Vol. 57, No. 1, January/February 2006 65-80.
3	DAY, C.; ELLIOT, B.; KINGTON, A. Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. Teaching and Teacher Education 21 (2005) 563–577.
4	EVANS, L.; HOMER, M.; RAYNER, S. Professors as Academic Leaders: The Perspectives of "the Led". Educational Management Administration & Leadership 2013 41: 674.
5	GIBBS, G., & COFFEY, M. The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. Active Learning in Higher Education 1, Mar 2004.
6	HENDERSON, C.; TURPEN, C.; DANCY, M.; CHAPMAN, T. Assessment of teaching effectiveness: Lack of alignment between instructors, institutions, and research recommendations. Physical Review Tópicos Especiais. 19, February, 2014.
7	HUANG, Y.-C., LIN, S.-H. (2014). Assessment of Charisma as a Factor in Effective Teaching. Educational Technology & Society, 17 (2), 284–295, 4 June, 2013.
8	KENNEDY, M. M. Knowledge and vision in teaching. Journal of Teacher Education, Vol. 57, No. 3, May/June 2006 205-211.
9	LABAREE, D. F. On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look Easy. Journal of Teacher Education 1, May 2000.
10	MEGNOUNIF, A.; KHERBOUCHE, A.; CHERMITTI, N. Contribution to the Quality Assessment in Higher Education_ The Case Study of the Faculty of Technology, Tlemcen, Algeria. Procedia - Social and Behavioral Sciences (IFEE 2012).
11	PAGE, D. Recruitment and Transition of Construction Lecturers in Further Education: The Perspective of Middle Managers. Educational Management Administration & Leadership 2013 41: 819, originally published online 11, July 2013.
12	PARPALA, A.; YLÄNNE, L. S. University Teachers' Conceptions Of Good Teaching In The Units Of High-Quality Education. Studies in Educational Evaluation 33 (2007) 355–370.
13	RASHEED, M. I.; ASLAM, H. D.; YOUSAF, S.; NOOR, A. A critical analysis of performance appraisal system for teachers in public sector universities of Pakistan: A case study of the Islamia University of Bahawalpur (IUB). African Journal of Business Management Vol. 5(9), pp. 3735-3744, 4 May, 2011.

14	REID, I. C. Reflections on using the Internet for the evaluation of course delivery. University of South Australia, Underdale Campus, Holbrooks Road, Underdale 5032, Internet and Higher Education. Accepted 27 July 2001.
15	RUEDA B.M.. La Evaluación del Desempeño Docente en la Universidad. The Evaluation of Teacher Performance at the University. Revista electrónica de investigación educativa. Publicado en 22 de octubre de 2008.
16	RYHAMMAR, L.; ANDERSSON, A. L. Relations between university teachers' assessed degree of creativity and productivity and views regarding their organization. Journal of Creative Behavior. Vol. 35 Number 3 Third Quarter 2001.
17	STEWART, M. Making sense of a teaching programme for university academics: Exploring the longer-term effects. Teaching and Teacher Education, 38 (2014) 89 e 98.
18	TEJEDOR T.F.J.; MELIÁ, J. M. J.. University Teacher's Evaluation in Spain. Revista electrónica de investigación educativa. Publicado em 15 de octubre de 2008.

Fonte: Autora da Pesquisa (2014)

3.4.6.2 Análise Bibliométrica

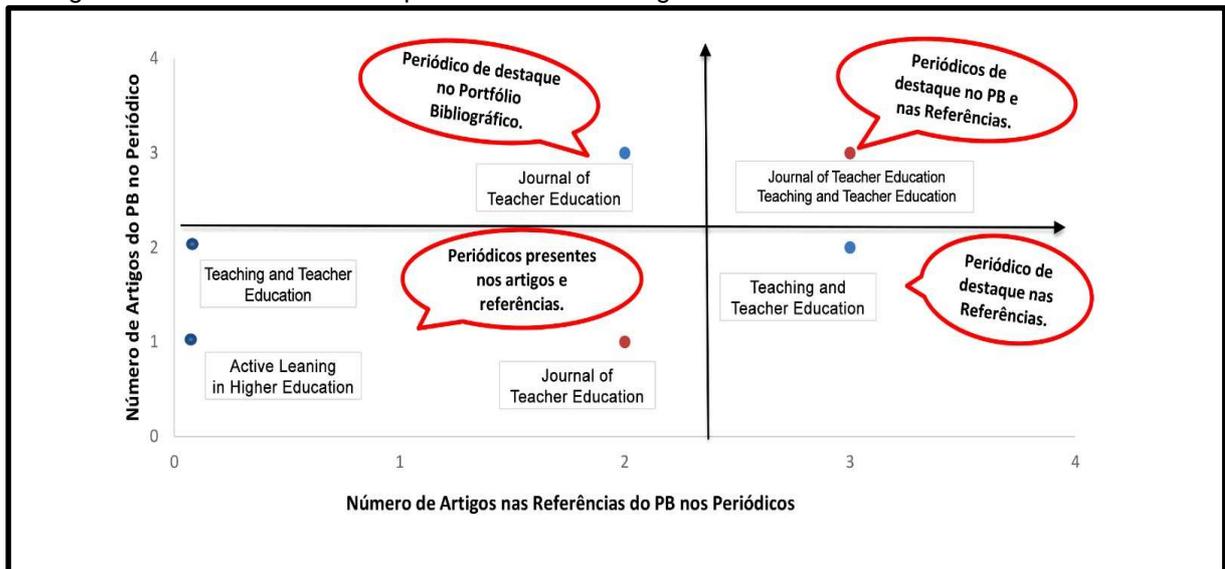
Com a finalização do processo de identificação do portfólio final de artigos, iniciou-se a análise bibliométrica do material selecionado com o objetivo de visualizar de forma quantitativa os periódicos, artigos, autores e palavras-chave que mais se destacam no tema pesquisado.

Para Ensslin et al (2010) a Bibliometria além de ser uma ferramenta de gestão da informação, representa: **Processo** de evidenciação quantitativa dos dados estatísticos de um conjunto definido de artigos (Portfólio Bibliográfico) para a gestão da informação e do conhecimento científico de um dado assunto, realizado por meio da contagem de documentos.

Para efeito deste trabalho, a Bibliometria realizada identificou: Os Periódicos de Destaque, Artigos de destaque, Autores de destaque, Palavras-chave de destaque e as Universidades de destaque, conforme mostram as figuras 8 a 13.

3.4.6.3 Periódicos de Destaque

Figura 8: Periódicos de destaque no Portfólio Bibliográfico e nas suas Referências



Fonte: Autora da pesquisa – 2014

Conforme demonstrado na Figura 8, o periódico de destaque no Portfólio Bibliográfico é o Journal of Teacher Education com um total de 3(três) artigos publicados, já nas suas Referências, o periódico de destaque é o Teaching and Teacher Education, também com 3(três) artigos publicados.

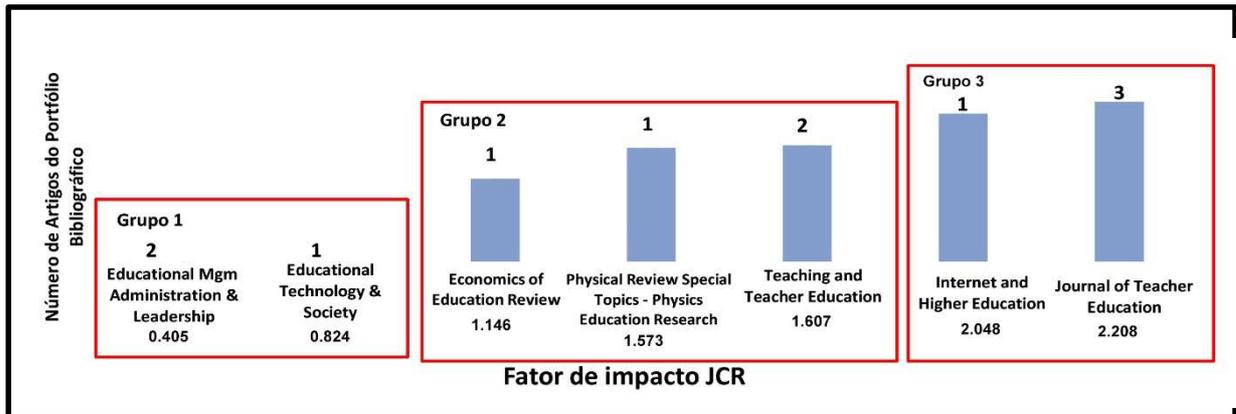
No Portfólio Bibliográfico, além do periódico Journal of Teacher Education, também merecem destaque os periódicos Educational Management Administration & Leadership e o Teaching and Teacher Education, ambos com 2(dois) artigos publicados.

Já nas Referências do Portfólio Bibliográfico, além do periódico Journal of Teacher Education, o periódico Active Learning in Higher Education se destaca por ter 2(dois) artigos publicados.

3.4.6.4 Fator de Impacto dos Periódicos - JCR

Dos 13 periódicos que integram o Portfólio Bibliográfico, apenas 07 apresentam fator de impacto na base ISI. Para uma melhor análise, eles foram subdivididos em três grupos, utilizando-se como critério o indicador identificado para cada periódico, conforme apresentado na Figura 9, abaixo:

Figura 9: Fator de Impacto dos Periódicos - JCR



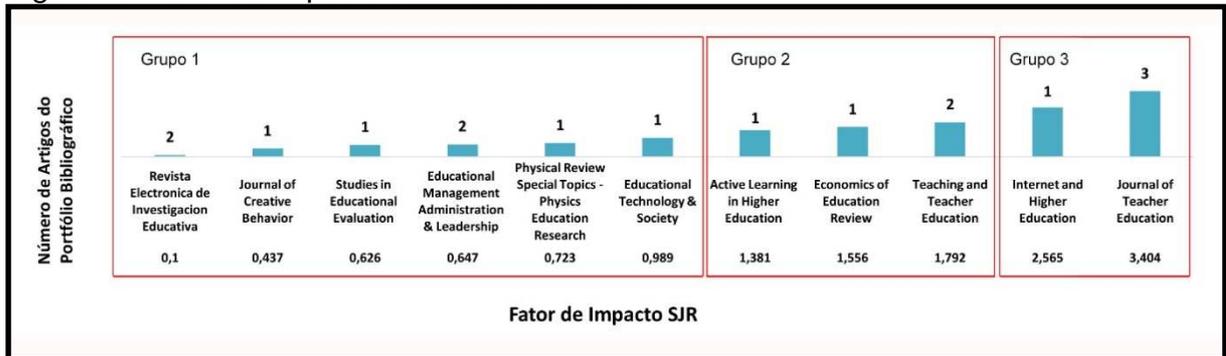
Fonte: Elaborado pela autora (2014)

A partir da análise realizada, constata-se que o periódico com mais destaque no PB e nas suas Referências é o Teaching and Teacher Education, por constar em 2(dois) artigos do PB 3(três) artigos de suas referências, totalizando 5(cinco) artigos publicados na área relativa ao tema de estudo dos pesquisadores.

Para identificar o fator de impacto dos periódicos na comunidade científica são utilizadas algumas métricas que tem por finalidade identificar os periódicos mais citados em uma determinada área e a relevância da publicação. Neste estudo, foram pesquisados os fatores de impacto dos periódicos nos quais foram publicados os artigos do portfólio bibliográfico através de duas bases - ISI - Web of Knowledge e Scopus.

Na base ISI - Web of Knowledge, o fator de impacto dos periódicos é definido pelo indicador JCR - Journal Citation Reports. O Grupo 1 destaca-se por apresentar 8 artigos, ou seja, maior frequência de publicações, com fator SJR inferior a 1. Mas, o periódico de destaque é o Journal of Teacher Education com fator de impacto 3.404, conforme apresentado na Figura 10, abaixo:

Figura 10: Fator de Impacto dos Periódicos - SJR



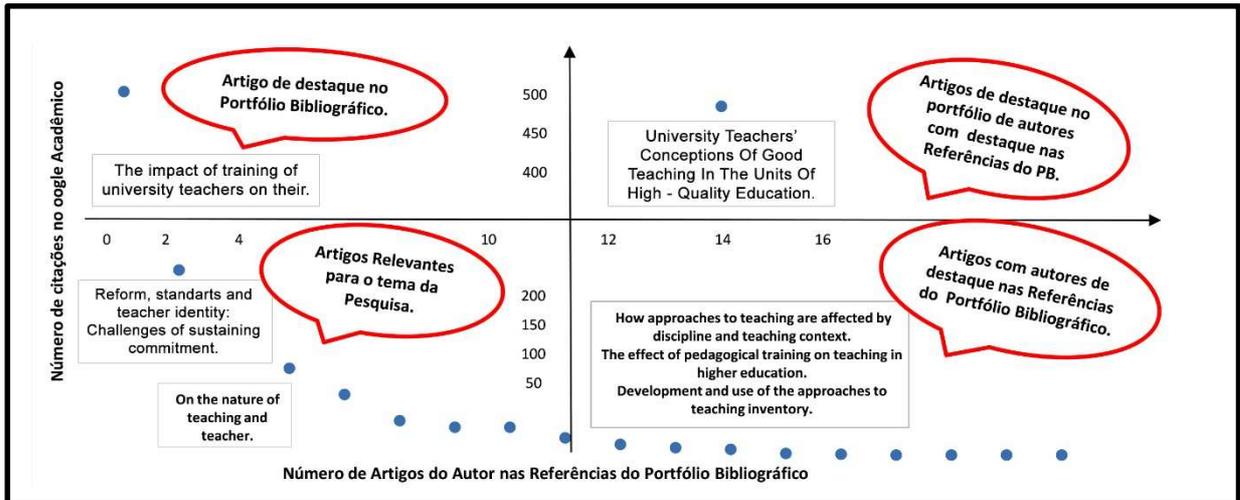
Fonte: Elaborada pela autora pesquisa – 2014

O Grupo 1, é composto por dois periódicos que possuem fator de impacto inferior à 1, já o Grupo 2 é composto por três periódicos que apresentam fator de impacto entre 1 e 2, por fim, o Grupo 3 representa os dois periódicos com fator de impacto superior à 2.

Nesta base, o periódico de destaque é o *Journal of Teacher Education*, que integra o Grupo 3 pois, além de estar presente em 3 artigos do PB, apresenta o maior fator de impacto, 2.208. Já na base *Scopus*, o indicador do fator de impacto é o *SJR – SCImago Journal Rank* que, nesta pesquisa, foi identificado em 11 dos 13 periódicos que integram o PB. Subdividido em três grupos, conforme abaixo, o SJR inferior à 1 foi denominado como Grupo 1, no Grupo 2 estão os periódicos com indicador de 1 até 2 e, no Grupo 3 estão alocados os periódicos com indicador de 2 a 3.

Os artigos do PB foram analisados considerando o número de citações no Google Acadêmico e número de vezes que o autor principal do artigo foi citado nas Referências Bibliográficas do PB. Conforme apresentados na Figura 11, abaixo, o artigo *The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students* é o destaque do PB com 444 citações no Google Acadêmico, já o artigo *University Teachers' Conceptions Of Good Teaching In The Units Of High-Quality Education* destaca-se por ter 2 artigos do seu autor nas referências do PB.

Figura 11: Artigos de destaque no Portfólio Bibliográfico e nas suas Referências



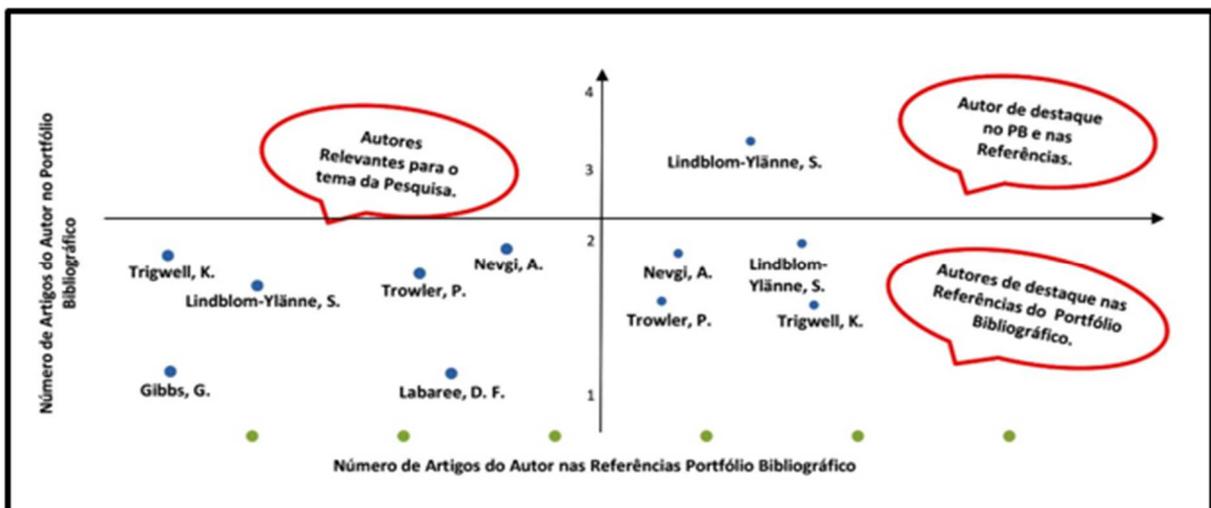
Fonte: Autora da pesquisa – 2014

3.4.6.5 Autores de destaque

A Figura 12 apresenta os autores de destaque no tema pesquisado. O autor *Lindblom-Ylänne, S.* é destaque com 2 artigos publicados no PB e 1 artigo publicado nas suas Referências.

Também podemos destacar *Nevgi, A.* e *Trigwell, K.* com 2 artigos publicados no PB e *Gibbs, G.* e *Labaree, D. F.* que aprecem com 1 artigo publicado no PB e 1 nas suas Referências.

Figura 12: Autores de destaque no Portfólio Bibliográfico e nas suas Referências

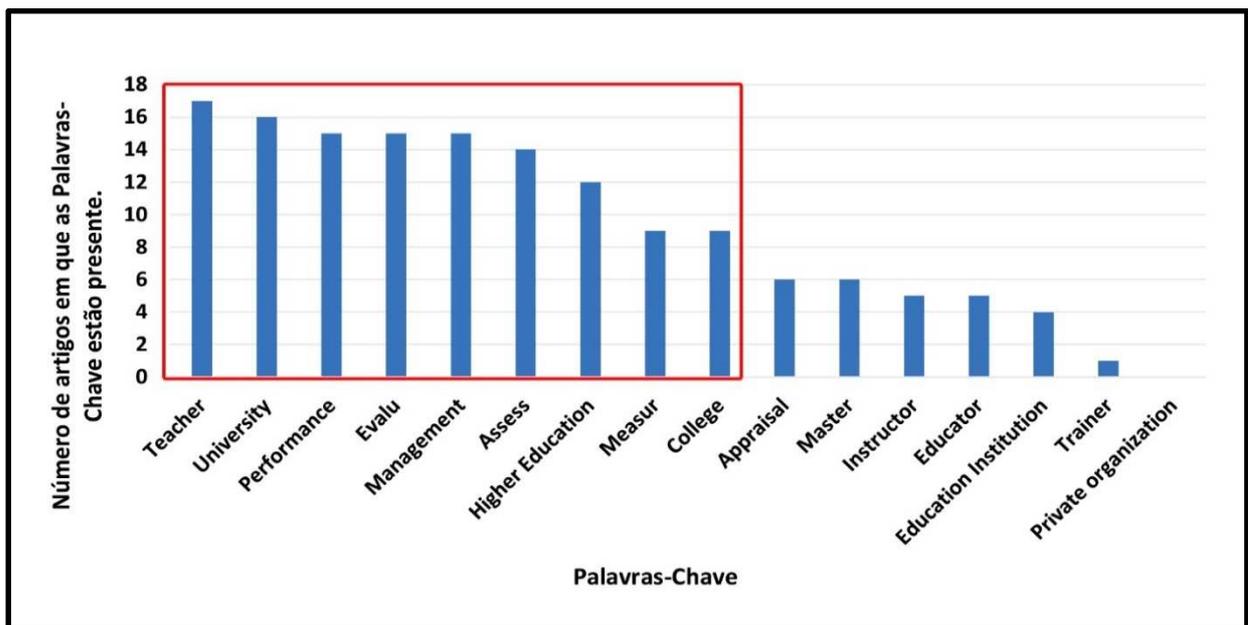


Fonte: Dados da pesquisa – 2014

3.4.6.6 Palavras-chave de destaque

As palavras-chave foram analisadas, conforme a Figura 13, as que mais se destacaram são as palavras: Teacher com incidência em 17 artigos dos 18 que integram o PB, University com incidência em 16 artigos, Performance, Evalu* e Management que aparecem em 15 artigos.

Figura 13: Palavras-chave de destaque no Portfólio Bibliográfico



Fonte: Autora da pesquisa (2014)

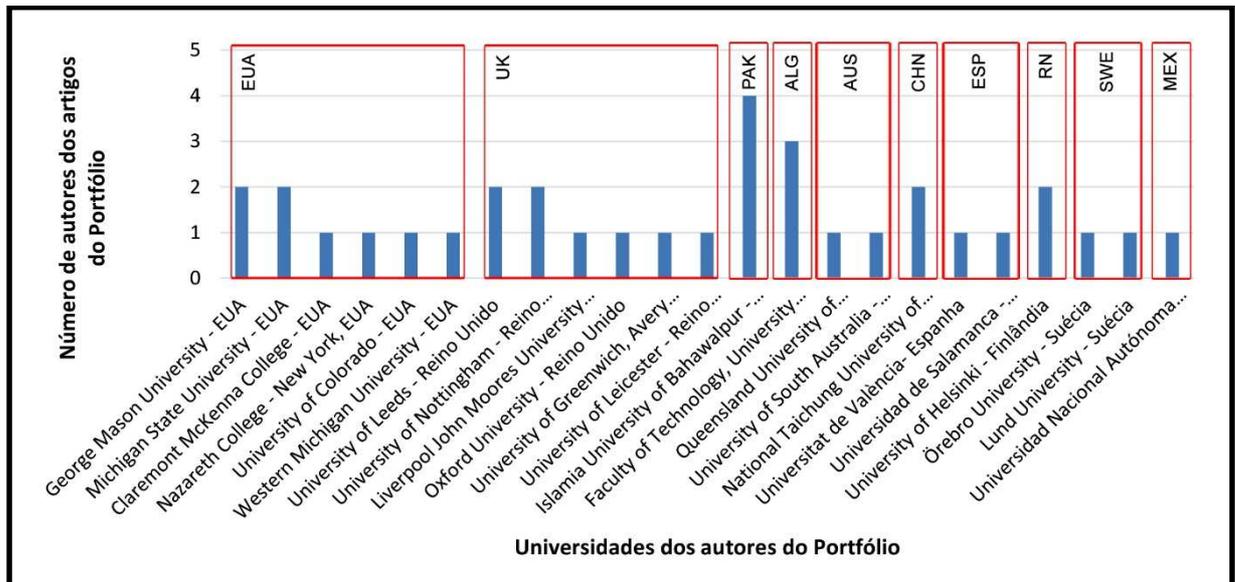
Esta análise demonstra o alinhamento da pesquisa ao tema estudado, uma vez que as palavras-chave previamente definidas pelos pesquisadores, foram identificadas nos artigos do PB e, algumas delas, aparecem em quase 100% dos mesmos.

3.4.6.7 Universidades de destaque

Na análise das Universidades de destaque, ou seja, na identificação de quais Universidades estão os autores do PB, o destaque é da Islamia University of Bahawalpur do Paquistão com quatro pesquisadores, e a Faculty of Technology, University of Tlemcen da Argélia também merece destaque pois possui 3 pesquisadores nos artigos do PB.

Além disso, Estados Unidos e Reino Unido destacam-se como países com maior número de Universidades pesquisando sobre o tema, no total 6 Universidades em cada um, os resultados são apresentados na Figura 14.

Figura 14: Universidades de destaque



Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa (2014)

Podemos perceber que o tema Gestão de Docentes em Instituições de Ensino Superior é abordado em 23 Universidades localizadas em 10 países diferentes, o que confirma a relevância do assunto para a área acadêmica.

3.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise e interpretação dos resultados nesta pesquisa, se deu com base nos conceitos de Minayo (1993), que considera que a fase de análise de dados na pesquisa social reúne três finalidades: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte.

Segundo Minayo (1993), o “ciclo da pesquisa”, em sua última etapa é constituído do tratamento dos dados, que pode ser dividido em: ordenação, classificação e análise.

O método escolhido para a análise e interpretação dos dados desta pesquisa foi a análise de conteúdo que operacionalmente, segundo Minayo (2007), desdobra-se nas etapas pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados obtidos/interpretação.

Seguindo a operacionalização proposta por Minayo (2007), primeiramente os dados coletados foram pré-analisados e ordenados em uma planilha de Excel. Em seguida, foi definida uma sigla para representar sequencialmente os participantes e manter sigilo sobre sua identidade.

Para finalizar o processo de análise de conteúdo, foram elaborados alguns gráficos e tabelas que serviram para ilustrar os resultados, posteriormente comentados com o apoio da literatura.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A investigação realizada nas IES A e B, objetos de estudo desta pesquisa, teve como objetivo obter informações para responder: Como é percebido o processo de avaliação docente, sob a ótica dos discentes e docentes das IES privadas de Florianópolis/SC? Para isto, foram tomados para análise os resultados dos questionários aplicados aos alunos e aos professores (Apêndice A a D), bem como as informações obtidas através das IES investigadas e as informações advindas das entrevistas com os responsáveis pela CPA, que são apresentados e discutidos a seguir.

Inicialmente e, para atender ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, “Evidenciar, nas IES estudadas, o processo de avaliação docente em relação aos seus objetivos, sua operacionalização e a aplicação dos seus resultados”, é apresentado o processo de avaliação docente segundo sua operacionalização e aplicação dos resultados em cada uma das IES estudadas.

O segundo objetivo específico, “Identificar a percepção dos docentes e discentes quanto ao processo de avaliação e aos seus impactos”, também é atendido neste tópico quando são apresentadas as análises dos resultados obtidos.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOCENTE

4.1.1 IES A

Segundo a Coordenadora da CPA da IES A, o principal objetivo do processo de Avaliação Docente é munir a gestão da IES com importantes informações acerca das fragilidades e das oportunidades, sob a ótica dos docentes e discentes. Deste modo, ao fazer uso estratégico dos resultados deste processo, a IES pode direcionar e otimizar seus recursos (físicos, humanos e financeiros) para a melhoria contínua de suas atividades pedagógicas e administrativas.

Esta definição do objetivo da avaliação vem de encontro ao que Nelly (1998) define como avaliação, ou seja, um processo de quantificação da eficiência e

efetividade das ações transcorridas na instituição, viabilizando a correção de erros e a conquista de metas e objetivos.

Ainda, segundo a Coordenadora da CPA, o objetivo central do processo avaliativo na Instituição é promover a realização autônoma do projeto institucional, de modo a garantir a qualidade acadêmica no ensino, na pesquisa, na extensão, na gestão e no cumprimento de sua pertinência e responsabilidade social. No seu processo de Avaliação Institucional, a Instituição se preocupa em garantir a participação de professores e estudantes, realizando ações coletivamente legitimadas.

Sob a responsabilidade da CPA, a IES realiza a coleta de dados sempre na primeira quinzena dos meses de maio e outubro. O processo inicia com a Comunicação ou Divulgação aos discentes e docentes sobre o período em que a avaliação estará disponível no portal do aluno pois, é através desta ferramenta que os alunos respondem ao questionário avaliativo (eletrônico). Num prazo, aproximadamente, de 15 dias antes do início da coleta de dados a CPA divulga as datas previstas no Calendário Acadêmico, criando um material específico a ser utilizado nos seguintes meios de comunicação: e-mail, site e rede social. Um dia antes da coleta de dados é enviado um SMS aos alunos e docentes lembrando da data. Quando faltam dois dias para o término da coleta de dados este envio é repetido, reforçando a importância da participação de todos.

Durante a coleta, são divulgados em mural a participação percentual de cada um dos cursos, buscando estimular uma maior participação dos acadêmicos no processo de avaliação institucional.

A coleta de dados ocorre por meio do Sistema Acadêmico, de forma que o mesmo fica bloqueado até que o discente responda ao instrumento de coleta de dados. Ou seja, para que o aluno acesse suas notas, materiais de aula ou boletos, deve primeiro completar o preenchimento do questionário.

O questionário eletrônico, respondido pelos discentes, é o representado na Figura 15, abaixo.

Figura 15: Questionário Avaliação Docente – IES A

N	Perguntas	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Sem Importância
1	Apresenta aos estudantes, no início e durante o período letivo, o plano de ensino de sua disciplina ressaltando-lhe a importância quanto aos objetivos do curso?				
2	Apresenta os resultados das avaliações (provas, trabalhos, etc.), apontando as dificuldades e esclarecendo dúvidas pertinentes ao processo?				
3	Cumprir o prazo de 15 dias para dar retorno das avaliações (provas, trabalhos, etc.)?				
4	Cumprir os horários de início e término das aulas?				
5	Demonstra domínio do conteúdo que leciona?				
6	Ensina adotando métodos e recursos pertinentes a disciplina?				
7	Esclarece antecipadamente os critérios de avaliação (provas e trabalhos)?				
8	Esclarece as dúvidas dos estudantes durante a apresentação de um novo conteúdo quando é solicitado?				
9	Estabelece com os estudantes relação de respeito e cordialidade?				
10	Estabelece relação entre teoria e prática do conteúdo que ministra?				
11	Ministra sua disciplina de forma a incentivar a participação dos estudantes?				

Fonte: Adaptado da Avaliação Docente pela autora.

O feedback das avaliações ocorre em diversos momentos, conforme a periodicidade de ocorrência da avaliação, coleta e análise dos dados, podendo ser divulgado anual, semestral, trimestral ou mesmo mensal.

A divulgação oportuniza a publicação dos resultados com a utilização de diversos meios, tais como: reuniões, documentos informativos, impressos e eletrônicos, entre outros, proporcionando à Avaliação Institucional total transparência com a comunidade interna e externa. Essa interação visa produzir um dos insumos mais preciosos do processo avaliativo, capaz de fertilizar, por meio da autoconsciência valorativa, a capacidade de a Instituição planejar-se para o futuro com maior qualidade acadêmica e pertinência social.

O resultado gerado pelo processo de Avaliação Institucional e, disponibilizado à comunidade institucional, tem como finalidade priorizar ações de curto, médio e longo prazo, planejar de modo compartilhado e estabelecer etapas para alcançar metas simples ou mais complexas que direcionem a Instituição para o futuro.

Dentre os canais de divulgação utilizados estão o Boletim da Avaliação Institucional, que apresenta os resultados dos processos semestrais de avaliação, este documento é afixado nos murais e encaminhados por e-mail à toda a comunidade acadêmica, assim como é disponibilizado para consulta no site da IES.

Já os docentes, recebem de seus coordenadores o extrato dos resultados de seu desempenho em um relatório individual, contendo os percentuais para cada uma

das perguntas realizadas aos alunos, o somatório de seu desempenho para cada turma e em geral, além de dados estatísticos sobre estes dados e a evolução destes nos últimos três semestres.

Como a IES encontra-se certificada pela ISO 9001 e prima pela melhoria contínua, de forma que, para cada desempenho que se encontre abaixo de 85%, é realizada a abertura de um Plano de Ação prevendo um conjunto de atividades que proponham a melhoria dos pontos que demonstraram fragilidades. Este processo é realizado tanto para os pontos administrativos, como para os pedagógicos e de infraestrutura.

Por fim, conforme estabelecido na PORTARIA Nº- 821, DE 24 DE AGOSTO DE 2009 - Art. 6,º “As IES devem postar os relatórios de auto-avaliação institucional no sistema e-MEC até o dia 31 de março de cada ano”., os dados aferidos na avaliação docente são submetidos ao relatório de auto-avaliação que a IES envia ao MEC anualmente.

O processo de avaliação interna ou auto-avaliação, realizado na IES A, atende à todas as etapas definidas pelo CONAES - Preparação, Desenvolvimento e Consolidação, conforme a descrição do processo por parte da CPA.

4.1.2 IES B

Ao ser questionado sobre o principal objetivo do processo de Avaliação Docente, a Coordenadora da CPA da IES B respondeu:

“A avaliação tem um importante papel no sentido de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, bem como verificar se os instrumentos de ensino e avaliação praticados pelo docente estão em sintonia com o perfil de conclusão de curso e perfil da turma”.

Segundo a Coordenadora da CPA, em posse dos resultados, o pedagogo em parceria com a coordenação de curso tem subsídios para auxiliar o docente a aprimorar suas práticas educativas ou buscar soluções em caso de não conformidade. Na maioria das vezes a avaliação docente é um espelho das boas práticas dos professores e eles ficam muito satisfeitos ao verem quando do feedback, que estão alinhados com os alunos e o perfil de conclusão.

O processo de avaliação docente é realizado semestralmente, mais precisamente, 45 dias após o início das aulas, a coleta de dados é feita no Google Docs e posteriormente os dados são exportados para uma planilha de Excel.

O questionário eletrônico, respondido pelos discentes, é o representado na Figura 16, abaixo.

Figura 16: Questionário Avaliação Docente – IES B

N	Perguntas	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Sem Importância
1	As regras de convivência são apresentadas, e estabelecidas na sala de aula, considerando as normas da instituição (frequência, feedback, horários)?				
2	Apresenta o Plano de Ensino aos alunos?				
3	Relaciona os conteúdos das disciplinas com as práticas profissionais de mercado?				
4	Propõe atividades relacionadas à prática profissional, oportunizando a aprendizagem significativa?				
5	Durante as aulas, utiliza diferentes estratégias de ensino?				
6	A comunicação com os alunos acontece de forma clara?				
7	Demonstra ter domínio dos conteúdos da disciplina?				
8	Utiliza o tempo das aulas de forma adequada?				
9	Realiza feedbacks, considerando os indicadores de aprendizagem?				
10	Respeita horários e cronograma da disciplina?				

Fonte: Adaptado da Avaliação Docente pela autora.

Os feedbacks das avaliações aos docentes são repassados aos professores pelo pedagogo juntamente com o coordenador de cada curso. Já os alunos, não recebem um feedback sobre o resultado das avaliações, segundo informou a Coordenadora da CPA.

Nesta IES, o processo de avaliação interna ou auto-avaliação, conforme informações da CPA, atende às etapas definidas pelo CONAES – Preparação, Desenvolvimento e Consolidação, mas, a divulgação dos resultados não é realizada aos acadêmicos, somente aos docentes.

4.2 AVALIAÇÃO DOCENTE SOB A ÓTICA DOS DISCENTES

O questionário aplicado aos discentes foi composto por 10 questões que tiveram suas perguntas divididas em três focos, visando facilitar a análise da percepção dos atores no processo: **Participação no processo de avaliação, o processo de avaliação e o feedback ou retorno sobre a avaliação docente.**

Para compreender como os discentes estão envolvidos no processo de avaliação nas IES pesquisadas, segue a análise das questões relativas à sua participação no processo.

4.2.1 Participação no processo de avaliação

As duas primeiras perguntas do questionário foram elaboradas para identificar a participação dos alunos no processo de avaliação docente: **“Você costuma responder à avaliação dos docentes solicitada pela sua faculdade?”** e **“Você se sente preparado (a) para avaliar os professores?”**. Estas perguntas procuraram averiguar o comprometimento dos alunos em participar do processo avaliativo. Os resultados são apresentados a seguir, separados por IES.

4.2.1.1 IES A

Para a primeira pergunta: **“Você costuma responder à avaliação dos docentes solicitada pela sua faculdade?”**, na IES A, dos 23 participantes da pesquisa, 15 responderam que **“Sempre respondem”** à avaliação e os outros 8 participantes responderam que **“Eventualmente respondem”**.

Já para a segunda pergunta, **“Você se sente preparado (a) para avaliar os professores?”**, houve um resultado unânime, ou seja, todos os participantes da pesquisa responderam que se sentem preparados para realizar a avaliação e, alguns justificaram que isto se deve ao fato de já terem participado de diversos processos avaliativos ao longo do curso.

Pode-se observar que há um comprometimento por grande parte dos acadêmicos em relação à sua participação no processo avaliativo, além disso, todos responderam que se sentem preparados para tal situação.

4.2.1.2 IES B

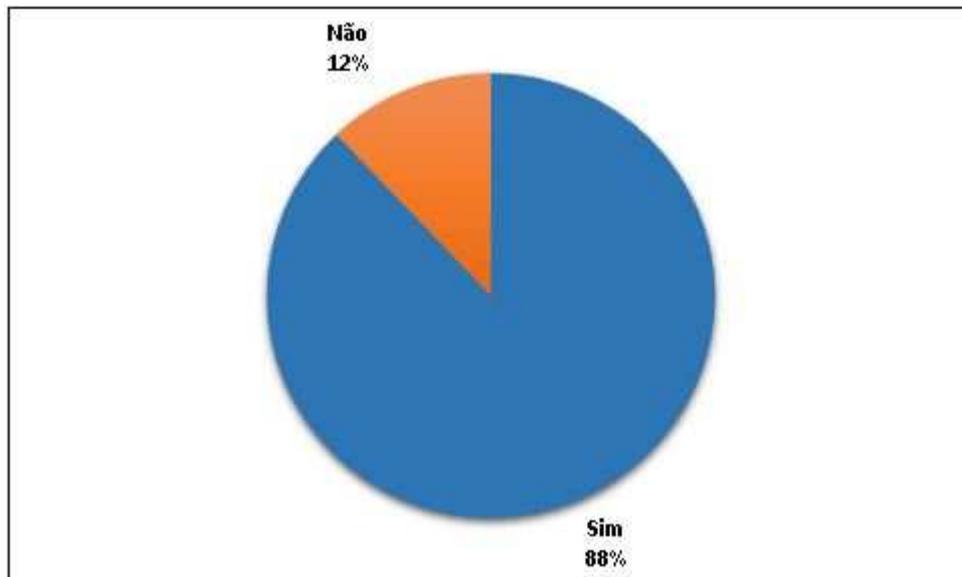
Em relação à Participação do aluno no Processo de Avaliação Docente, foi possível constatar através da pergunta 1: **“Você costuma responder à avaliação dos docentes solicitada pela sua faculdade?”** que, dos 33 participantes que responderam ao questionário, 28 informaram que **“Sempre respondem”** à Avaliação Docente, 1 respondeu que **“Nunca responde”** e 4 responderam que **“Eventualmente respondem”**.

Diante das respostas obtidas nesta pergunta, é possível constatar que há uma conscientização em relação ao processo avaliativo pois, a participação é elevada entre os alunos que responderam ao questionário.

Este resultado vem ao encontro do que afirmam Castanheira e Ceroni (2008, p. 129): “quanto mais ampla e dedicada a participação dos envolvidos [na avaliação] mais resultados positivos surgirão e maior será a eficácia dos processos pedagógicos desenvolvidos”.

A segunda pergunta “**Você se sente preparado (a) para avaliar os professores?**”, está representada no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Discentes IES B



Fonte: Elaborado pela autora.

Para esta pergunta, 29 respostas foram positivas, ou seja, os participantes consideram – se preparados para avaliar seus professores, os outros 4 alunos responderam que não se consideram preparados para realizar a avaliação, dois deles justificaram que a aplicação da avaliação é muito no início do semestre e eles ainda não tiveram oportunidade de conhecer o professor e avaliar seu desempenho.

Os resultados aferidos, tanto na IES A quanto na IES B, vão ao encontro do que Belloni (2000), defende: “a participação dos alunos na avaliação do desempenho docente, integrada à auto-avaliação docente, é uma experiência crescente e positiva”, assim, é possível constatar que a participação ativa dos alunos no processo avaliativo, é fator determinante para a melhoria da qualidade nas IES.

4.2.2 O processo de avaliação docente

Para identificar a percepção dos alunos em relação ao processo de avaliação docente, foram aplicadas através do questionário, três perguntas com foco no processo avaliativo: **“Para você, qual é o objetivo da avaliação institucional dos docentes?”**, **“Qual o grau de relevância que você dá para as perguntas realizadas na avaliação docente?”** e **“Você está satisfeito(a) com o processo utilizado para a avaliar os professores?”**.

4.2.2.1 IES A

Ao responderem à pergunta **“Para você, qual é o objetivo da avaliação institucional dos docentes?”**, as respostas que mais foram mencionadas são as que estão no Quadro 6, abaixo:

Quadro 6 – Objetivo da Avaliação Institucional segundo os Discentes – IES A

Avaliar a atividade pedagógica e o interesse do docente
Avaliar a percepção dos alunos
Dar feedback ao docente
Fazer uma "foto" da IES, Curso, está de acordo com os objetivos
Identificar o grau de satisfação dos alunos
Identificar oportunidades de melhoria
Melhorar a IES e a qualidade do ensino
Melhorar a relação IES x aluno
Reparar problemas

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante das respostas obtidas para esta pergunta, a pesquisadora observou que os discentes percebem a avaliação como uma forma de buscar a melhoria da qualidade, o que corrobora com o conceito de avaliação definido por Belloni (2000) que defini a avaliação institucional como um processo sistemático de busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição em face de sua missão científica e social.

Em todas as respostas acima, é possível aferir que a finalidade da avaliação é a melhoria da IES, do Curso, enfim, da qualidade como um todo, corroborando

também com a afirmação de Eyng (2004, p.35) sobre a avaliação: “é o processo que permite recolher informações, elaborar juízos e tomar decisões de melhora”.

A segunda questão relativa ao “Processo de Avaliação Docente”: “**Qual o grau de relevância que você dá para as perguntas realizadas na avaliação docente?**”, buscou identificar a necessidade de ajuste nas perguntas dos questionários aplicados aos discentes. Para isto, cada participante da pesquisa, deveria classificar o “grau de importância de cada uma das questões do questionário avaliativo, conforme apresentado na Figura 17 abaixo:

Figura 17 – Perguntas da Avaliação Docente IES A

N	Perguntas	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Sem Importância
1	Apresenta aos estudantes, no início e durante o período letivo, o plano de ensino de sua disciplina ressaltando-lhe a importância quanto aos objetivos do curso?				
2	Apresenta os resultados das avaliações (provas, trabalhos, etc.), apontando as dificuldades e esclarecendo dúvidas pertinentes ao processo?				
3	Cumprir o prazo de 15 dias para dar retorno das avaliações (provas, trabalhos, etc.)?				
4	Cumprir os horários de início e término das aulas?				
5	Demonstra domínio do conteúdo que leciona?				
6	Ensina adotando métodos e recursos pertinentes a disciplina?				
7	Esclarece antecipadamente os critérios de avaliação (provas e trabalhos)?				
8	Esclarece as dúvidas dos estudantes durante a apresentação de um novo conteúdo quando é solicitado?				
9	Estabelece com os estudantes relação de respeito e cordialidade?				
10	Estabelece relação entre teoria e prática do conteúdo que ministra?				
11	Ministra sua disciplina de forma a incentivar a participação dos estudantes?				

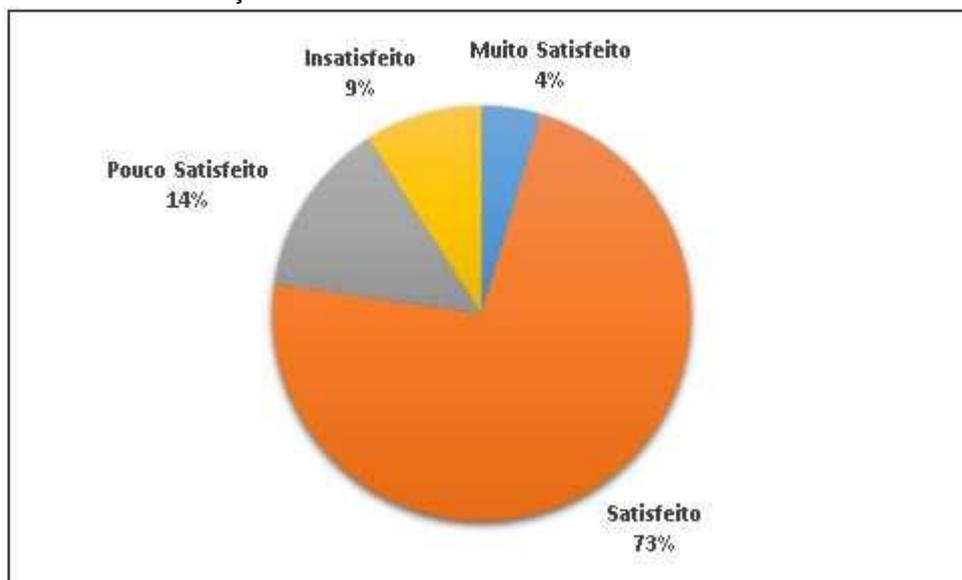
Fonte: Adaptado do formulário de avaliação da IES.

Dos 23 questionários respondidos, 12 participantes consideraram que as 11 perguntas que compõem o questionário de avaliação docente são “**Muito importantes ou Importantes**”. Os demais participantes, responderam que uma ou mais questões são, para eles, consideradas “**Pouco Importante ou Sem Importância**”, como foi o caso da Questão 1 – “Apresenta aos estudantes, no início e durante o período letivo, o plano de ensino de sua disciplina ressaltando-lhe a importância quanto aos objetivos do curso?”, considerada “**Pouco Importante**” por 2 participantes e “**Sem Importância**” por 1 participante. A Questão 4 – “Cumprir os horários de início e término das aulas?”, foi considerada “**Pouco Importante**” por 1 participante e “**Sem Importância**” por 1 participante. Já a Questão 7 – “Esclarece antecipadamente os critérios de avaliação (provas e trabalhos)”, foi considerada por 2 participantes como “**Pouco Importante**”.

Este resultado mostra que as questões oriundas do questionário aplicado aos discentes, estão alinhadas ao objetivo da avaliação pois, estão direcionadas à compreensão do “cenário” em que os atores estão inseridos, levantando informações importantes para a melhoria do processo como um todo. Fica claro, pela análise dos resultados que, são bem pontuais as opiniões que consideram alguma das questões “**Pouco Importante**” ou “**Sem Importância**”.

A terceira pergunta sobre o foco “processo de avaliação” é: “**Você está satisfeito (a) com o processo utilizado para a avaliar os professores?**”. Para esta pergunta, foram obtidas 22 respostas, apresentadas no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Satisfação do discente IES A



Fonte: Elaborado pela autora.

Mediante as respostas obtidas com esta pergunta, percebe-se que 73% dos participantes (16 no total) responderam estar “**Satisfeito**” com o processo utilizado para avaliar os docentes, enquanto, apenas um participante respondeu estar “**Muito Satisfeito**”, 14% (3 no total) responderam estar “**Pouco Satisfeito**” com o processo e ainda 9% (2 no total) responderam estar “**Insatisfeito**”.

Este cenário mostra que, no geral, os discentes estão satisfeitos com o processo avaliativo realizado pela IES, o participante ADI2 foi quem respondeu estar “**Muito Satisfeito**” com o processo avaliativo e justificou sua resposta: “Por que rapidamente é feito um feedback e os professores usam isso como incentivo para melhorar”.

Os participantes que responderam estar “**Pouco Satisfeito**” justificaram sua resposta: O participante ADI5 escreveu: “Não gosto da obrigação imposta quando acesso à área do aluno e só posso prosseguir se fizer a avaliação”. O participante ADI6, respondeu: “Muito comprido” e o participante ADI15, “Não me sinto extremamente satisfeita pois não vejo resposta as colocações feitas pelos alunos no que diz respeito a avaliação dos professores”.

Os participantes que responderam estar “**Insatisfeito**”, justificaram: Participante ADI14, “O único problema é que o sistema é bloqueado até a realizar a avaliação, o que faz com que o aluno na pressa de acessar algum dado do sistema, preencha a avaliação toda como não pode opinar”. Já o participante ADI13 justificou: “Não temos informações sobre as consequências ou ações que foram (ou serão) tomadas a partir da avaliação”.

Diante dos relatos dos participantes, pode-se perceber que a forma de aplicação da avaliação através do “bloqueio” do sistema do aluno, causa certo desconforto e insatisfação o que pode, inclusive, alterar o resultado da avaliação, uma vez que “obriga” o aluno a responder a avaliação para que seu acesso ao sistema fique disponível.

Outra percepção, advinda das justificativas dos alunos e, não menos importante que a questão do bloqueio do sistema, é em relação ao “retorno” das avaliações realizadas pois, os participantes manifestaram que não recebem informações sobre as ações que serão realizadas a partir da avaliação. Para evidenciar como este processo é realizado e percebido na IES, o próximo tópico analisa o "Feedback" ou retorno das avaliações docente.

4.2.3 O Feedback das avaliações docente

Conforme a CONAES (2004), a última etapa a ser realizada no processo de auto-avaliação é a de Consolidação que, refere-se à elaboração, análise e divulgação do relatório final. É nesta fase que é pertinente realizar um balanço crítico do processo avaliativo e dos seus resultados em termos da melhoria da qualidade da IES.

Por ser submetido à leitura por membros da comunidade acadêmica, avaliadores externos e a sociedade e, o relatório deve ser escrito de maneira clara, tanto no que diz respeito à comunicação das informações, quanto ao caráter analítico e interpretativo dos seus resultados obtidos.

Os resultados do processo de avaliação institucional nas IES, de acordo com o SINAES (2004) em seu artigo 2º – Parágrafo único, tem como finalidade:

Os resultados da avaliação [...] constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Assim, como na avaliação institucional como um todo, os resultados do processo de auto-avaliação, possuem algumas finalidades, entre elas, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, a geração de indicadores para a tomada de decisão, entre outros.

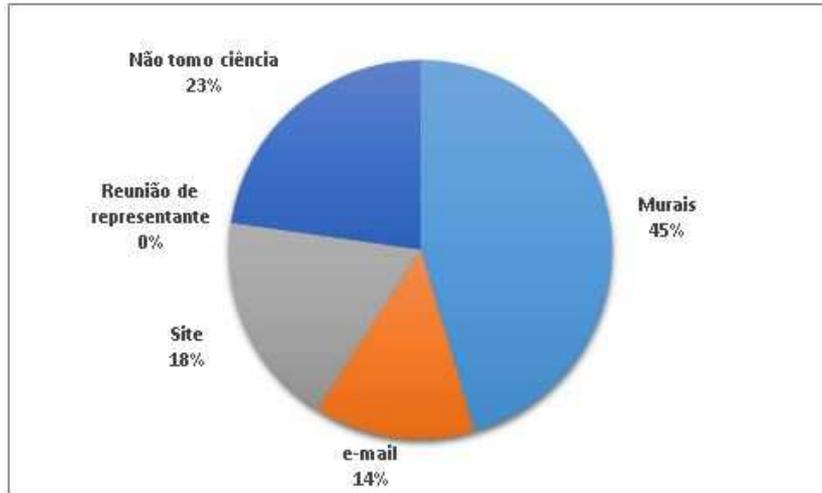
Diante deste contexto, torna-se extremamente importante compreender como é percebido pelos discentes o retorno das avaliações que eles realizam em relação aos seus professores. Para isto, o questionário utilizado para realização desta pesquisa, teve suas últimas 5 perguntas com foco no feedback da avaliação docente, procurando assim, auxiliar na compreensão deste tema.

As perguntas realizadas para este fim, foram: **“De que forma você toma ciência dos resultados da avaliação docente?”**; **“Como você avalia o processo de divulgação dos resultados da avaliação?”**; **“Você já observou alguma reestruturação nas atividades pedagógicas a partir da avaliação docente?”**, **“Você teria alguma sugestão de melhoria para o processo de avaliação do professor?”** e, **“Que mudanças você espera que ocorram no processo ensino-aprendizagem a partir de sua participação na avaliação do professor?”**. Seguem os resultados obtidos em cada uma das IES pesquisadas.

4.2.3.1 IES A

Ao analisar as respostas dos participantes da IES A para a pergunta **“De que forma você toma ciência dos resultados da avaliação docente?”**, as respostas obtidas foram as que constam no Gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 – Comunicação dos resultados da avaliação - IES A



Fonte: Elaborada pela autora.

Das respostas advindas dos 22 questionários respondidos, 5 participantes responderam que não tomam ciência dos resultados, o que corresponde à quase 23% dos participantes. Este percentual mostra que por mais que a divulgação seja realizada através de diversas fontes de informação, não consegue atingir a todos os envolvidos no processo. Por outro lado, 77% informaram a fonte pela qual tomam ciência dos resultados, o que é um resultado bem positivo já que o objetivo da avaliação é a melhoria contínua da qualidade.

Quando responderam à pergunta: “**Como você avalia o processo de divulgação dos resultados da avaliação?**”, os participantes responderam o que é apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Processo de divulgação dos resultados - IES A

Muito bom	1
Bom	9
Razoável	7
Ruim	5

Fonte: Elaborada pela autora.

Para esta pergunta, 9 participantes responderam que o processo de divulgação dos resultados da avaliação é “**Bom**”, 7 participantes consideraram o processo de divulgação “**Razoável**”, 5 participantes consideraram o processo “**Ruim**”, sendo que apenas o participante AD113 justificou sua resposta dizendo que considera

o processo ruim por que “falta conclusões”, apenas 1 participante considera o processo “**Muito bom**”.

A pergunta “**Você já observou alguma reestruturação nas atividades pedagógicas a partir da avaliação docente?**”, foi respondida por 22 participantes, entre estes, 15 responderam que “**Não**” observaram nenhuma reestruturação e, 7 participantes responderam que “**Sim**” e informaram o que observaram. O participante ADI21, disse que observou “muito poucas reestruturações”, entre elas, a velocidade na resolução de problemas pontuais. O participante ADI22, disse que houve “troca de professor”, o que corrobora com a observação dos participantes ADI19, ADI18, ADI23, ADI20 que pontuaram a mesma observação.

Para identificar sugestões de melhoria no processo, foi realizada a seguinte pergunta: “**Você teria alguma sugestão de melhoria para o processo de avaliação do professor?**”. Para esta pergunta, 8 participantes responderam que não tinham nenhuma sugestão, os outros 15 participantes responderam que sim e deixaram registrada a sugestão: Os participantes ADI11, ADI22 e ADI4, registraram que deveria ser revisto o período de aplicação da avaliação, além disso, os participantes ADI11, ADI4 e ADI16, mencionaram que deveria haver uma reunião para divulgação dos resultados aos alunos e professores e também as ações que serão tomadas, o que fortalece as observações dos participantes ADI15 e ADI21, que também defendem a divulgação dos resultados e das ações que serão tomadas a partir destas e, ainda, do participante ADI23, sugere que a coordenação se reúna com os estudantes para “ouvir” as limitações dos professores apontadas pelos alunos assim como as suas habilidades. O participante ADI17, sugeriu que o professor faça um questionário durante o semestre para aferir a percepção dos estudantes em relação à sua disciplina, já o participante ADI19, sugeriu que esta não seja a única avaliação dos professores em geral.

Os participantes ADI6 e ADI8 sugerem a alteração do número de questões da avaliação docente, para que sejam em menor número do que é hoje. O participante ADI13 sugeriu que seja revisto o feedback dado aos professores, assim como seus treinamentos e sensibilização para que estes busquem melhorar. O participante ADI5 sugere que a avaliação não seja realizada através do sistema pois, já respondeu a mesma com pressa para ter acesso ao sistema, o que reforça a sugestão do participante ADI7 que sugere que a avaliação seja aplicada em sala de aula. E, por

fim, o participante ADI9, sugere que seja incluída a pergunta: “Os conteúdos pré-estabelecidos no plano de ensino foram cobertos no semestre? ”.

A última pergunta relacionada ao foco “feedback” é **“Que mudanças você espera que ocorram no processo ensino-aprendizagem a partir de sua participação na avaliação do professor? ”**.

Dos 22 questionários respondidos, 5 deles não teve esta pergunta respondida, o participante ADI4, respondeu que espera que haja melhoria a ferramenta utilizada para avaliação. Os participantes ADI20, ADI11, ADI19, ADI22, ADI6, ADI7 e ADI5, disseram que esperam que os pontos fracos identificados fossem tratados e que, os planos de ações originados destes fossem divulgados. Os outros 10 participantes (ADI12, ADI18, ADI3, ADI2, ADI17, ADI8, ADI23, ADI9, ADI21 e ADI15) disseram que esperam mudanças pedagógicas, na forma de ministrar o conteúdo.

4.2.3.2 IES B

Na IES B, as respostas obtidas à pergunta **“Para você, qual é o objetivo da avaliação institucional dos docentes? ”**, foram as apresentadas na tabela 3:

Tabela 3 – Objetivo da Avaliação Institucional segundo os Discentes

Avaliar a atividade pedagógica
Dar feedback ao docente
Identificar o grau de satisfação dos alunos
Melhorar os serviços oferecidos pela IES
Melhorar as aulas, métodos de ensino
Melhorar o desempenho do docente
Verificar o que está bom
Verificar o que precisa melhorar

Fonte: Elaborada pela autora.

Assim como os participantes da pesquisa da IES A, os respondentes na IES B também direcionam suas respostas à qualidade, ou seja, à melhoria do serviço oferecido pela IES. Esta percepção vem de encontro ao que o INEP (2004), considera sobre a avaliação das instituições de educação superior, quando define que esta tem caráter formativo e visa o aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica e da instituição como um todo.

Para responder à segunda questão da pesquisa (relativa ao processo avaliativo): “**Qual o grau de relevância que você dá para as perguntas realizadas na avaliação docente?**”, os participantes analisaram perguntas que integram o questionário de avaliação docente, representado na Figura 18.

Figura 18 – Perguntas da Avaliação Docente IES B

N	Perguntas	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Sem Importância
1	As regras de convivência são apresentadas, e estabelecidas na sala de aula, considerando as normas da instituição (frequência, feedback, horários)?				
2	Apresenta o Plano de Ensino aos alunos?				
3	Relaciona os conteúdos das disciplinas com as práticas profissionais de mercado?				
4	Propõe atividades relacionadas à prática profissional, oportunizando a aprendizagem significativa?				
5	Durante as aulas, utiliza diferentes estratégias de ensino?				
6	A comunicação com os alunos acontece de forma clara?				
7	Demonstra ter domínio dos conteúdos da disciplina?				
8	Utiliza o tempo das aulas de forma adequada?				
9	Realiza feedbacks, considerando os indicadores de aprendizagem?				
10	Respeita horários e cronograma da disciplina?				

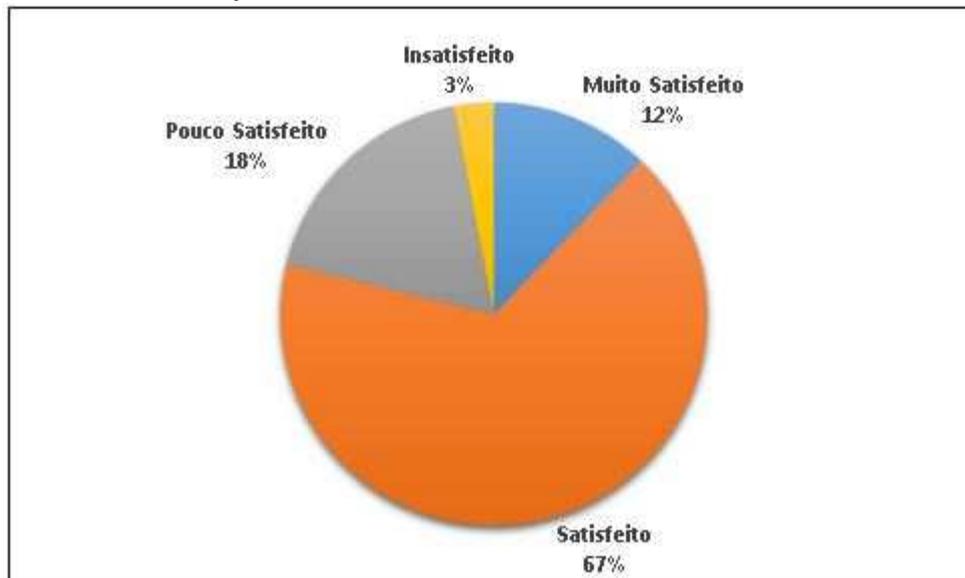
Fonte: Elaborada pela autora.

Após análise das perguntas do questionário, dos 33 participantes da pesquisa, 23 consideram que as 10 perguntas que compõem o questionário de avaliação docente são “**Muito importantes ou Importantes**”. Os demais participantes, responderam que uma ou mais questões são, para eles, consideradas “**Pouco Importante ou Sem Importância**”, entre estas, destacam-se duas perguntas: Questão 4 - Propõe atividades relacionadas à prática profissional, oportunizando a aprendizagem significativa? Questão 8 - Utiliza o tempo das aulas de forma adequada?, ambas receberam 4 votos como sendo “**Pouco Importante ou Sem Importância**”.

O alinhamento das questões que compõem os questionários de avaliação docente em ambas IES, reforça a ideia de que as mesmas estão no caminho certo para o alcance dos objetivos da avaliação. Mediante as informações aferidas pode-se afirmar que, as IES pesquisadas, estão direcionando seus esforços ao que Reid (2001) destaca quando afirma que, “para superar os desafios emergentes das pressões do cenário competitivo atual, as Instituições de Ensino devem utilizar a avaliação dos docentes como forma de mensurar o processo de ensino, visando não só a sua melhoria, mas também o suporte aos gestores na tomada decisão”.

A terceira pergunta sobre o foco “processo de avaliação” é: **“Você está satisfeito (a) com o processo utilizado para a avaliar os professores?”**. Para esta pergunta, na IES B, foram obtidas 33 respostas, apresentadas na Gráfico 4:

Gráfico 4 – Satisfação do discente IES B



Fonte: Elaborado pela autora.

Nas respostas obtidas com esta pergunta, foi possível constatar que 66% dos participantes (22 no total) responderam estar **“Satisfeito”** com o processo de avaliação docente. O critério **“Muito Satisfeito”**, foi respondido por 12% (4 no total) dos participantes, **“Pouco Satisfeito”** foi a resposta de 18% (6 no total) e apenas 1 participante respondeu estar **“Insatisfeito”**.

Avaliando os dados apresentados, é possível evidenciar que 78% dos participantes se mostraram **“Satisfeitos”** ou **“Muito Satisfeitos”** com o processo de avaliação docente o que pode caracterizar que o processo é, aos olhos dos discentes, bem planejado.

Dos seis participantes que responderam estar **“Pouco Satisfeito”**, somente 2 justificaram sua resposta: O participante BDI21, que escreveu: “Não são atendidas as solicitações” e o participante BD33 que respondeu: “Em nenhuma respondida houve alguma alteração ou adequação”. E, o único participante que respondeu estar **“Insatisfeito”**, justificou: Participante BDI32, “A avaliação precisa ser no final do semestre”.

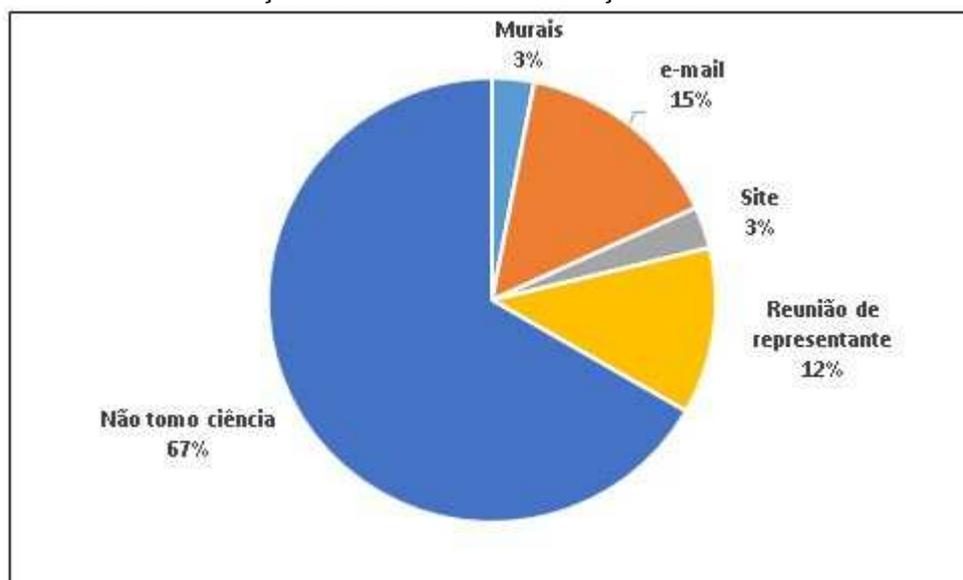
Analisando os relatos dos participantes, pode-se constatar que, assim como na pesquisa realizada na IES A, os participantes reclamam da falta de feedback das avaliações pois, no geral, os participantes estão satisfeitos com a avaliação realizada.

Como forma de compreender a percepção dos participantes sobre o retorno da avaliação docente, a próxima seção apresenta as perguntas relacionadas ao tema Feedback da avaliação docente.

4.2.4 O Feedback das avaliações docente

Ao analisar as respostas dos participantes da IES B para a pergunta “**De que forma você toma ciência dos resultados da avaliação docente?**”, foram obtidas as respostas que constam na Gráfico 5, a seguir:

Gráfico 5 – Comunicação dos resultados da avaliação - IES B



Fonte: Elaborado pela autora.

Das respostas advindas dos 33 questionários respondidos, 22 participantes responderam que não tomam ciência dos resultados, ou seja, quase 67% dos participantes, o que pode estar sinalizando um problema de comunicação.

Nesta pergunta, o participante BDI23 escreveu uma observação: “Percebe-se que o professor muda em sala após a avaliação”.

Ao responderem à pergunta: **“Como você avalia o processo de divulgação dos resultados da avaliação?”**, os participantes responderam conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 – Processo de divulgação dos resultados – IES B

Muito bom	1
Bom	6
Razoável	9
Ruim	14

Fonte: Elaborada pela autora.

Para esta pergunta, 6 participantes responderam que o processo de divulgação dos resultados da avaliação é “Bom”, 9 participantes consideraram o processo de divulgação “Razoável”, 14 participantes consideraram o processo de divulgação “Ruim”, e 1 participante considerou o processo “Muito bom”.

O resultado para a opção “Razoável” vai ao encontro ao indicador da questão anterior quando 22 participantes afirmaram não tomar ciência dos resultados, ou seja, um fator está afetando o outro.

Dos 33 participantes, 31 responderam à pergunta: **“Você já observou alguma reestruturação nas atividades pedagógicas a partir da avaliação docente?”**, destes, 21 participantes responderam que “Não” observaram nenhuma reestruturação nas atividades pedagógicas enquanto, 13 participantes responderam que “Sim”, observaram reestruturação, entre eles, 5 participantes responderam que perceberam “substituição” de alguns professores e, 7 participantes, responderam que o professor mudou sua postura em sala, sua didática ou critérios de avaliação.

A percepção dos 21 participantes que responderam “não observar” reestruturação nas atividades pedagógicas a partir da avaliação, está alinhada com a opinião de Luckesi (2002) que considera a avaliação um dos aspectos mais problemáticos do processo de ensino, porque normalmente é utilizada apenas com o sentido de verificação, não apresentando efeitos na dinâmica da ação pedagógica conduzida pelo docente.

A pergunta: **“Você teria alguma sugestão de melhoria para o processo de avaliação do professor?”**, foi respondida por 11 dos 33 participantes da pesquisa, dos quais, 3 participantes (BDI21, BDI30 e BDI31) sugeriram que as solicitações ou sugestões dos alunos sejam implementadas. Os participantes BDI32 e BDI33, fizeram

sugestão de alteração no período de aplicação da avaliação, mencionando que fosse realizada no final do semestre. O participante BDI11 sugeriu que a avaliação fosse realizada através do portal da IES e fora do horário de aula.

O participante BDI13 sugeriu que após a avaliação fosse realizado um “bate papo” com os acadêmicos, para trocar ideias. Por fim, os participantes BDI6, BDI7, BDI12 e BDI14, fizeram sugestões em relação à divulgação dos resultados, solicitando que os mesmos fossem divulgados à comunidade acadêmica.

Para a última pergunta relacionada ao foco “feedback” - **“Que mudanças você espera que ocorram no processo ensino-aprendizagem a partir de sua participação na avaliação do professor?”**, 19 participantes não responderam e, dos que responderam 11 participantes (BDI1, BDI3, BDI5, BDI6, BDI8, BDI9, BDI10, BDI12, BDI4, BDI21 e BDI33) focaram as mudanças almejadas à atividade pedagógica, à didática do professor e melhoria dos métodos de ensino.

Dois participantes (BDI11 e BDI13) responderam que esperam mudanças em relação a interação professor e aluno. Um participante (BDI7) respondeu que espera a melhoria do desempenho do professor.

A partir dos resultados apresentados acima, é possível evidenciar que a percepção dos discentes sobre a avaliação do desempenho docente é fundamental para que a IES avalie suas atividades e foque suas estratégias na direção de suas metas. Isto corrobora com Reid (2001) que acredita que a avaliação docente, com base no feedback do estudante, é componente fundamental do processo de melhoria da qualidade nas universidades.

4.3 AVALIAÇÃO DOCENTE SOB A ÓTICA DOS DOCENTES

O questionário aplicado aos docentes foi composto por 12 questões que, assim como o questionário aplicado aos discentes, abordaram a avaliação sob três perspectivas: **Participação, Processo e Feedback**.

Como abordado nos estudos de Leal (2004), o papel do docente é definido como fundamental na implantação de qualquer processo de mudança relativo ao sistema de ensino, assim, no processo de avaliação, sem a sua conscientização, adesão e participação, qualquer tentativa de abordagem fracassará. Diante do respaldo teórico sobre o tema, se faz necessário compreender a percepção do

docente no processo de avaliação, é o que tratam as próximas seções, ao apresentar os resultados dos questionários aplicados em cada uma das IES objetos de estudo desta pesquisa.

4.3.1 IES A

4.3.1.1 Participação

Para avaliar a percepção dos docentes sobre a avaliação docente as primeiras 4 perguntas são focadas à sua “Participação” no processo, sendo elas: **“Você é a favor da avaliação docente realizada pelos seus alunos?”**; **“Você sabe qual é o objetivo da avaliação docente realizada pelos alunos?”**.

Ao responderem à pergunta: **“Você é a favor da avaliação docente realizada pelos seus alunos?”**, os 7 docentes que participaram da pesquisa responderam que sim, são à favor da avaliação e, todos justificaram sua resposta com foco voltado à “melhoria de sua atividade”.

Para a pergunta **“Você sabe qual é o objetivo da avaliação docente realizada pelos alunos?”**, todos os docentes responderam e, alguns justificaram sua resposta: O participante ADO4 respondeu que a avaliação propõe ao docente uma análise sobre a sua postura e desempenho em sala. Os participantes ADO3 e ADO7, mencionaram em suas respostas a questão de melhoria do trabalho docente, o participante ADO5, respondeu que o objetivo da avaliação é avaliar o docente.

4.3.1.2 Processo

Com vistas a identificar a percepção dos docentes em relação ao processo de avaliação, foram aplicadas as seguintes perguntas através do questionário: **“Você conhece antecipadamente os instrumentos de avaliação docente usados pela instituição?”**; **“Você se sente à vontade em ser avaliado pelo seu aluno?”**; **“Qual o grau de relevância que você dá para as perguntas realizadas na avaliação docente?”** e, **“Os alunos estão preparados para avaliar o seu desempenho?”**.

Os 7 docentes participantes da pesquisa responderam à pergunta **“Você conhece antecipadamente os instrumentos de avaliação docente usados pela**

instituição? ”, destes, apenas 1 respondeu que não conhece os instrumentos de avaliação antecipadamente, os demais (6) responderam conhecer.

Ao serem questionados sobre “ser avaliado”, através da pergunta **“Você se sente à vontade em ser avaliado pelo seu aluno?”**, todos responderam que sim, sentem-se à vontade ao serem avaliados pelos seus alunos.

A pergunta **“Qual o grau de relevância que você dá para as perguntas realizadas na avaliação docente?”**, que se refere às perguntas que compõem o questionário de avaliação docente (já apresentadas na seção 4.3.2.1 IES A), obteve as seguintes respostas: Todas as perguntas foram consideradas, **“Muito Importante”** ou **“Importante”** por 4 participantes (ADO2, ADO3, ADO4 e ADO6).

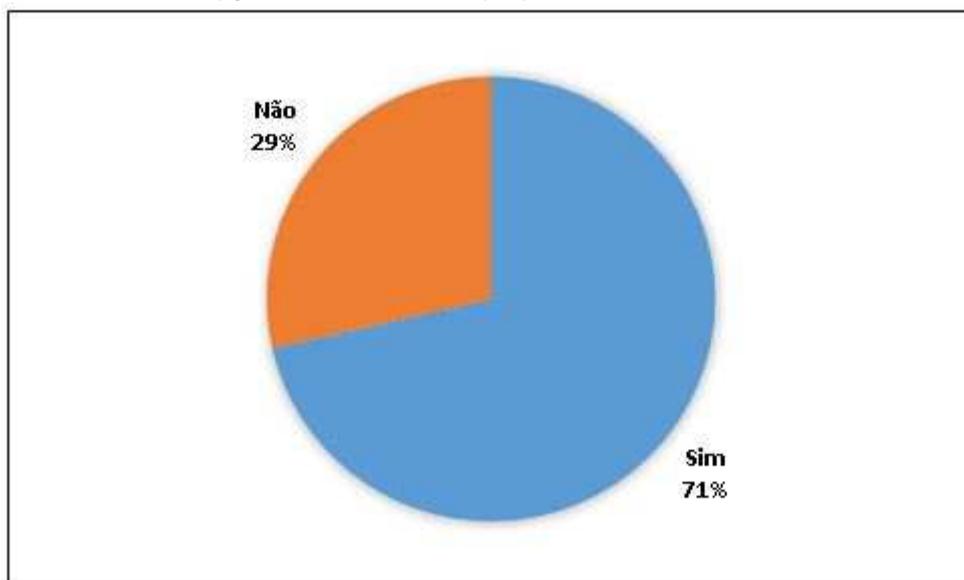
Já o participante ADO5, considerou 10 das 11 perguntas como **“Muito Importante”**, apenas a pergunta: “Apresenta aos estudantes, no início e durante o período letivo, o plano de ensino de sua disciplina ressaltando-lhe a importância quanto aos objetivos do curso?”, na sua percepção, foi considerada **“Pouco Importante”**.

O participante ADO1, considerou 10 perguntas do questionário avaliativo como **“Muito Importante”** ou **“Importante”**, para ele, apenas a pergunta: “Cumprir o prazo de 15 dias para dar retorno das avaliações (provas, trabalhos, etc.)?”, é considerada **“Pouco Importante”**.

O participante ADO7, considerou 8 das 11 perguntas como sendo **“Muito Importante”** ou **“Importante”** e, as perguntas: “Cumprir o prazo de 15 dias para dar retorno das avaliações (provas, trabalhos, etc.)?”, “Cumprir os horários de início e término das aulas?” e “Estabelece com os estudantes relação de respeito e cordialidade?”, considerou como **“Pouco Importante”**.

A última pergunta com foco no processo avaliativo é: **“Os alunos estão preparados para avaliar o seu desempenho?”** e, seu resultado é apresentado no Gráfico 6, a seguir:

Gráfico 6 – Percepção docente sobre o preparo dos discentes - IES A



Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os docentes responderam esta pergunta sendo que, 2 deles responderam que os alunos não estão preparados para avaliá-los, entre eles, o participante ADO2, que justificou sua resposta dizendo que a falta de conhecimento em alguns itens por parte dos alunos faz com que a avaliação seja subjetiva. Outro participante que respondeu que os alunos não estão preparados para avaliá-los foi o ADO7 que justificou sua resposta com a observação de que, em muitos casos, o professor sofre com ruídos ou ideias pré-concebidas.

4.3.1.3 Feedback

Tardif (2002), defende que “o professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, além de ser produzido e modelado no trabalho e pelo trabalho”, esta percepção vem ao encontro da importância que o “feedback” possui na atividade docente. É a partir dele, que o docente tem a oportunidade de melhorar seu trabalho.

Reid (2001) acredita que a avaliação docente com base no feedback do estudante é componente fundamental do processo de melhoria da qualidade nas universidades. O feedback dos alunos pode ser recebido de forma contínua durante o processo de ensino e, aliado ao poder da comunicação rápida fornecida pela tecnologia, torna-se uma poderosa ferramenta educacional.

Diante da teoria que aborda o tema e sua importância, o questionário aplicado aos docentes, foi composto por 6 perguntas relacionadas ao feedback da avaliação, sendo elas: **“Sua atividade docente já foi alterada pelo resultado da avaliação feita pelos seus alunos?”**, **“Você recebe os resultados da avaliação do seu desempenho realizada pelos alunos?”**, **“Quando os recebe?”**, **“O que você costuma fazer com os resultados?”**, **“Quais os sentimentos que você já vivenciou ao ler a avaliação docente realizada pelos seus alunos?”** e **“Você teria alguma crítica ou sugestão em relação ao processo de avaliação docente? Qual?”**, os resultados obtidos através delas são apresentados na sequência.

A pergunta **“Sua atividade docente já foi alterada pelo resultado da avaliação feita pelos seus alunos?”**, foi respondida pelos 7 docentes que participaram da pesquisa e, ambos, responderam que sim, sua atividade já foi alterada em função da avaliação e, destes, 4 participantes (ADO1, ADO3, ADO4 e ADO7), justificaram sua resposta informando que aproveitaram os resultados da sua avaliação para “ajustar o planejamento” de suas aulas.

Em relação à pergunta **“Você recebe os resultados da avaliação do seu desempenho realizada pelos alunos?”**. Para esta pergunta, as respostas foram unânimes, ou seja, todos afirmaram que recebem o retorno de suas avaliações e 6 destes participantes informaram, ainda, que este retorno é dado pela coordenação de cursos, de forma impressa. Questionados sobre quando recebem o retorno das avaliações, as respostas a pergunta **“Quando os recebe?”** foram: “No final do semestre”, “No início do semestre posterior”, “assim que os resultados são apurados”.

As respostas dos participantes, à pergunta **“O que você costuma fazer com os resultados?”** foram totalmente alinhadas, os 6 que responderam à esta pergunta, disseram utilizar os resultados para “repensar”, “analisar” a sua atuação.

Ao serem questionados sobre os sentimentos vivenciados com os resultados da avaliação, os docentes responderam à pergunta: **“Quais os sentimentos que você já vivenciou ao ler a avaliação docente realizada pelos seus alunos?”**, escolhendo livremente as opções, conforme a Tabela 5, abaixo:

Tabela 5 – Sentimentos Docentes – IES A

Indiferença	0	Realização	5
Alegria	3	Indignação	1
Insatisfação	0	Reflexão	5
Injustiça	2	Vergonha	0
Preocupação	2	Concordância	4
Vontade de mudar	5	Discordância	2

Fonte: Elaborada pela autora.

Por fim, foi submetida a pergunta **“Você teria alguma Crítica ou sugestão em relação ao processo de avaliação docente? Qual?”**, esta, foi respondida por apenas dois participantes: Participante ADO1 que registrou que a avaliação poderia ter questões mais subjetivas e o participante ADO7, manifestou que gostaria que a avaliação fosse “apurada” a tempo do professor realizar os devidos ajustes.

4.3.2 IES B

4.3.2.1 Participação

Os participantes da pesquisa, na IES B, responderem à pergunta: **“Você é a favor da avaliação docente realizada pelos seus alunos?”**, de forma positiva, os 8 docentes responderam ser a favor da avaliação e, todos justificaram sua resposta com foco voltado à “melhoria” da atividade pedagógica bem como mencionaram a importância do feedback para atender as expectativas dos alunos.

A pergunta **“Você sabe qual é o objetivo da avaliação docente realizada pelos alunos?”**, foi respondida por todos os docentes que responderam conhecer o objetivo da avaliação, algumas justificativas estão relacionadas ao “feedback ao professor”, elaboração de planos de ação, levantar indicadores de desempenho para a IES.

4.3.2.2 Processo

Ao avaliar o “Processo” da avaliação docente, a pergunta **“Você conhece antecipadamente os instrumentos de avaliação docente usados pela instituição?”**, foi respondida pelos 8 participantes, entre estes, apenas 1 respondeu

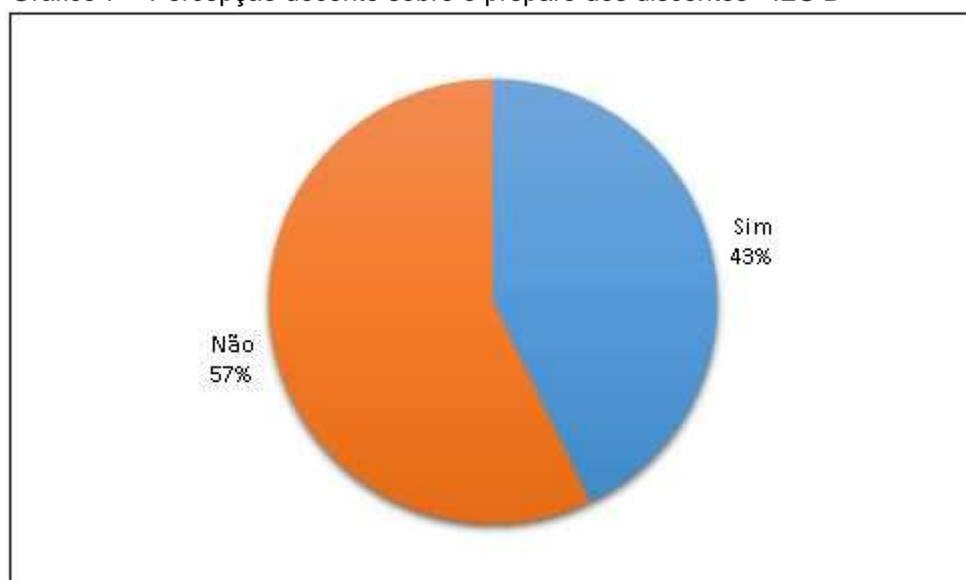
que “**Nem Sempre**” conhece os instrumentos de avaliação antecipadamente, os demais (7) responderam que conhecem.

Para a pergunta “**Você se sente à vontade em ser avaliado pelo seu aluno?**”, todos os docentes pesquisados responderam que sim, sentem-se à vontade ao serem avaliados pelos seus alunos. A pergunta “**Qual o grau de relevância que você dá para as perguntas realizadas na avaliação docente?**”, que se refere às perguntas que compõem o questionário de avaliação docente (já apresentadas na seção 4.3.2.2 IES B), obteve as seguintes respostas: Todas as perguntas foram consideradas, “**Muito Importante**” ou “**Importante**” por 7 dos participantes (BDO1, BDO2, ADO3, ADO4, BDO5, ADO6 e BDO8).

Já o participante BDO7, considerou 02 das 10 perguntas como “**Pouco Importante**”, sendo: “Durante as aulas, utiliza diferentes estratégias de ensino?” e “A comunicação com os alunos acontece de forma clara?”, já a pergunta “**Utiliza o tempo das aulas de forma adequada?**”, na sua percepção, foi considerada “**Sem Importância**”.

A pergunta “**Os alunos estão preparados para avaliar o seu desempenho?**”, obteve as respostas conforme apresenta o Gráfico 7 abaixo:

Gráfico 7 – Percepção docente sobre o preparo dos discentes - IES B



Fonte: Elaborado pela autora.

Esta pergunta foi respondida por 7 dos docentes participantes sendo que, 4 deles responderam que os alunos não estão preparados para avaliá-los, segundo suas justificativas, parte dos alunos avaliam com base em atributos emocionais, e além disso, o período em que a avaliação é realizada também influencia sua avaliação que, segundo os docentes, deveria ser aplicada mais ao final do semestre.

4.3.2.3 Feedback

As perguntas relativas ao Feedback, foram respondidas também pelos docentes da IES B que, responderam, a pergunta **“Sua atividade docente já foi alterada pelo resultado da avaliação feita pelos seus alunos?”**, foi respondida por todos os docentes, sendo que os participantes BDO5 e o BDO6, responderam que não, sua atividade nunca foi alterada em função da avaliação e os participantes BDO1, BDO2, BDO3, BDO4 e BDO7, responderam que sim, sua atividade já foi influenciada e justificaram que a partir da avaliação, repensaram a sua metodologia de ensino visando melhorá-las. O participante BDO7, também afirmou que sua atividade já foi alterada pelo resultado da avaliação e justificou informando que, a partir disto, realizou uma adequação ao perfil da turma.

Em relação à pergunta **“Você recebe os resultados da avaliação do seu desempenho realizada pelos alunos?”**. Todos os docentes afirmaram que recebem o retorno de suas avaliações e que este retorno é repassado pelo coordenador de curso e/ou pedagogo da IES. Ao serem questionados sobre quando recebem o retorno das avaliações, as respostas a pergunta **“Quando os recebe?”**, foram: “No final do semestre”, “Uma vez no semestre”, “Logo após a avaliação ser computada”.

A pergunta **“O que você costuma fazer com os resultados?”**, foi respondida por todos os participantes sendo que, 5 deles (BDO2, BDO4, BDO5, BDO6 e BDO8) responderam que “Analisam” “Avaliam” a sua atuação a partir dos resultados da avaliação. O participante BDO3, realiza uma comparação dos resultados com os obtidos em avaliações anteriores, já os participantes BDO1 e BDO7 costumam discutir os pontos levantados com os alunos, tentando identificar formas de melhorar o que for necessário, além disse, o BDO1, afirma que agradece aos alunos pelo feedback.

Os sentimentos vivenciados com os resultados da avaliação, foram apontados pelos docentes que responderam à pergunta: **“Quais os sentimentos que você já vivenciou ao ler a avaliação docente realizada pelos seus alunos?”**, conforme consta na Tabela 6, abaixo:

Tabela 6 – Sentimentos Docentes – IES B

Indiferença	0	Realização	4
Alegria	7	Indignação	0
Insatisfação	0	Reflexão	6
Injustiça	1	Vergonha	0
Preocupação	2	Concordância	5
Vontade de mudar	3	Discordância	5

Fonte: Elaborada pela autora.

Para finalizar o questionário, os participantes foram questionados coma pergunta **“Você teria alguma Crítica ou sugestão em relação ao processo de avaliação docente? Qual?”**, que foi respondida por 4 dos 8 participantes. O participante BDO6, sugeriu “que a avaliação docente seja realizada sempre, inclusive em cursos de curta duração”. O participante BDO8, mencionou que “os estudantes têm receio na sinceridade de suas colocações, por sofrerem represálias por parte dos professores”. Já o participante BDO1, registrou que a avaliação é um desafio (por ser dentro do semestre) e que precisa ser mais discutida”. O participante BDO7, registrou que gostaria de ser avaliado também pelos seus superiores e que, a avaliação docente, lhe parece um momento onde os alunos aproveitam para “reclamar” e algumas vezes, sobre assuntos infundados. Ainda, mencionou que o aluno deveria se auto avaliar, informando assim o seu comprometimento.

4.4 SUGESTÕES DE MELHORIAS

Para atender ao terceiro objetivo específico do presente estudo que é “Propor sugestões de melhorias no processo de avaliação docente das IES estudadas”, seguem as suguem as sugestões.

Durante o desenvolvimento deste estudo, alguns pontos foram mencionados pelos participantes da pesquisa, estes “pontos” foram entendidos pela pesquisadora como focos capazes de impactar os resultados das avaliações realizadas pelas IES. Neste sentido, cabe aos gestores analisá-los com mais atenção e, com o objetivo de contribuir para esta análise, seguem algumas sugestões.

Na IES A, diante dos resultados obtidos através da análise dos dados, é possível perceber que há uma forte crítica negativa em relação à ferramenta utilizada pelos discentes para responder à avaliação docente. Durante o processo de coleta, o sistema acadêmico dos alunos fica “bloqueado” até que o aluno responda ao questionário, só assim ele terá acesso ao “menu” do sistema.

Este processo é percebido como uma “imposição” para que respondam à avaliação o que, segundo os próprios discentes, é motivo de insatisfação e muitas vezes, leva a responderem rapidamente a pesquisa somente para liberar o sistema.

Como sugestão de melhoria, seria interessante rever este processo, buscando novas formas de incentivar os alunos a responder à avaliação, sem que se sintam pressionados e acabem respondendo de qualquer maneira para liberar o seu sistema. Uma opção seria trocar a ferramenta de coleta por uma outra que causasse menos impacto no dia a dia dos discentes, mas que conseguisse alcançar os objetivos propostos pela avaliação.

Já na IES B o ponto mais impactante no processo de avaliação, segundo a percepção da pesquisadora, é a falta de feedback aos discentes. No processo de avaliação docente desta IES, depois da coleta de dados, os resultados da avaliação são passados somente para os docentes, deixando sem retorno um dos seus principais atores, os discentes.

Como sugestão de melhoria no processo, seria importante reunir os discentes e repassar os resultados obtidos através da avaliação docente pois, isto “fecha” o ciclo da avaliação de forma completa. Além disso, dá sentido ao processo avaliativo para o discente pois, qual a finalidade de responder à uma pesquisa se não terá acesso aos seus resultados?

Outra sugestão se refere ao período em que a avaliação é aplicada em ambas as IES estudadas pois, tanto numa quanto na outra, houveram críticas em relação a data em que a pesquisa é aplicada, mas, diante do que foi apurado na análise dos dados, o que falta é deixar mais claro o “porquê” de realizar a pesquisa no período em

que é realizada. Certamente, tendo clareza desta informação, os ruídos em relação a isto serão menores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS

O presente capítulo inicia pelo resgate do objetivo geral deste estudo, que é: Analisar como é percebido o processo de avaliação docente, sob a ótica dos discentes e docentes das IES privadas de Florianópolis/SC, desse modo, o objeto de estudo desta análise foram as IES A e B localizadas em Florianópolis/SC.

Para alcançar o objetivo geral foram delineados no princípio desta pesquisa, três objetivos específicos dos quais, a seguir, se apresentam determinadas exposições.

- 1) Evidenciar, nas IES estudadas, o processo de avaliação docente em relação aos seus objetivos, sua operacionalização e a aplicação dos seus resultados;
- 2) Identificar a percepção dos docentes e discentes quanto ao processo de avaliação e aos seus impactos;
- 3) Propor sugestões de melhorias no processo de avaliação docente das IES estudadas.

Para a construção do conhecimento sobre o tema abordado, a pesquisadora utilizou o Instrumento de Intervenção, *Proknow – C* identificando, assim, os estudos internacionais com representatividade científica e mais alinhados ao tema. Esta ferramenta auxiliou, também, na análise bibliométrica dos artigos científicos identificados que formaram um Portfólio Bibliográfico (PB) composto por 18 artigos. Para análise dos trabalhos nacionais, foi utilizado o Google Scholar, uma ferramenta de pesquisa do Google.

O primeiro objetivo específico incidiu na identificação do processo de avaliação realizado em cada uma das instituições, objetos de estudo, o que pode ser constatado na seção 4.1 Caracterização do Processo de Avaliação Docente. Diante da análise realizada, nas informações obtidas, é possível identificar como ocorre o processo de avaliação docente em cada uma das IES estudadas, suas principais características e particularidades.

O que se pode concluir desta análise é que, as instituições estudadas, possuem um processo de avaliação docente extremamente estruturado e organizado e, mesmo que ocorram de maneiras diferentes ou seja, na IES A o formulário é disponibilizado eletronicamente na área de aluno, que permanece “boqueada” até que o mesmo realize a avaliação. Já na IES B a coleta de dados é realizada através do

Google Docs e, posteriormente, seus dados são exportados para uma planilha de Excel para análise.

Mas, independente da forma como é realizada a coleta de dados nas duas instituições, o processo é realizado com base nas orientações do INEP que determina alguns requisitos mínimos para a realização da avaliação, entre eles, que haja uma equipe responsável pela coordenação, sensibilização e operacionalização da avaliação, papel desempenhado pela CPA em ambas IES.

O segundo objetivo específico que visa identificar a percepção dos docentes e discentes quanto ao processo de avaliação e aos seus impactos, pode ser observado nas análises realizadas nas seções 4.3 - Avaliação Docente Sob a Ótica dos Discentes e 4.4 - Avaliação Docente Sob a Ótica dos Docentes, onde são apresentadas as análises dos questionários aplicados aos docentes e discentes das IES estudadas.

O que se concluí da análise realizada é que em ambas instituições, há uma conscientização sobre a importância da avaliação docente e da sua contribuição para a melhoria dos processos pedagógicos, podendo-se constatar que tanto docentes, quanto discentes, conhecem os objetivos da avaliação e compreendem seu papel neste processo.

Há evidências do comprometimento dos atores envolvidos no processo pois, nas duas IES pesquisadas, o número de participantes que responderam que “costumam responder” a avaliação docente é bastante significativo. Na IES A, dos participantes que responderam a pesquisa, 65% respondeu que sempre respondem à avaliação e na IES B, 85% dos participantes afirmaram responder a avaliação sempre.

Apesar do processo de avaliação docente estar bem estruturado nas duas IES, entre as sugestões dos atores envolvidos, há alguns ruídos observados em relação ao período em que a avaliação docente é aplicada, tanto por parte dos docentes quanto pelos discentes, houve sugestões para alteração do período para aplicação da avaliação. Algumas sugestões são para que a avaliação ocorra durante todo o semestre e outras mais no início do semestre.

Na IES A, há uma forte crítica em relação à forma de coleta de dados, uma vez que o sistema acadêmico fica “bloqueado” e o aluno só consegue ter acesso ao mesmo após responder a avaliação. Este é, certamente, um ponto importante a ser

observado pela IES pois, o resultado da avaliação pode estar sendo impactado por esta situação, isto porque alguns discentes afirmam responder a avaliação “de qualquer” maneira para que o “menu” do sistema acadêmico seja liberado.

Na fase de Feedback houve algumas observações nas duas IES e, pode-se concluir que os alunos nem sempre identificam o retorno das avaliações realizadas que, apesar dos esforços das IES na divulgação dos resultados, muitas vezes o aluno acaba não percebendo as melhorias originadas das ações estabelecidas em função destes.

Já os docentes, das duas IES, afirmaram receber o retorno das avaliações por parte da instituição, isto é realizado na IES A pela coordenação de curso e na IES B pela coordenação e pelo pedagogo responsável. Pelas respostas dos docentes, o processo de feedback, por parte da IES é eficiente e seus resultados são utilizados por eles para a análise e melhoria de sua atuação profissional.

O terceiro e último objetivo visa “Propor sugestões de melhorias no processo de avaliação docente das IES estudadas”. Diante do estudo teórico realizado, da coleta e análise dos dados, pode-se pontuar alguns fatores importantes para que o processo de avaliação docente, nas duas IES estudadas, receba melhorias para tornar-se cada vez mais eficaz no alcance dos objetivos propostos, entre estes fatores destaca-se:

- Em relação ao instrumento de coleta de dados no Processo de Avaliação da IES A, cabe uma análise de sua eficiência pois, os resultados advindos dos questionários dos discentes, apontam uma “fragilidade” em relação ao instrumento utilizado, uma vez que por “bloquear” a área do aluno, em algumas situações o mesmo poderá responder “aleatoriamente” a avaliação apenas para liberar o acesso ao seu sistema acadêmico. Isto, deve ser avaliado para que o resultado do processo avaliativo não seja alterado em função da forma como os dados são coletados.

- Outro ponto a ser avaliado, tanto na IES A quanto na IES B, é a forma de divulgação dos resultados da avaliação ao corpo discente. Ficou evidente que, apesar dos esforços das instituições na divulgação dos resultados, é significativo o número de observações a respeito da falta de “feedback” sobre as avaliações realizadas.

Cabe aqui, uma análise das IES no sentido de melhorar esta divulgação, avaliando melhor os meios utilizados e procurando garantir que os reflexos das ações realizadas sejam observados pelos atores envolvidos.

De maneira geral, conclui-se que os atores envolvidos, entendem seu papel no processo de avaliação realizado pelas IES pois, compreendem os seus objetivos e sua importância para a melhoria dos processos pedagógicos.

Para os docentes, o processo avaliativo está bem estruturado, há uma conscientização dos seus objetivos e da importância, assim como há uma avaliação do feedback recebido no sentido de reavaliar a sua atuação profissional, buscando sempre melhorar seus resultados.

Já para os discentes, a importância da avaliação está bem clara, assim como os seus objetivos e, salvo algumas situações pontuais apontadas na comunicação, na execução do processo e no seu feedback, a avaliação docente é percebida como uma importante ferramenta de melhoria da qualidade dos processos pedagógicos.

Diante da pesquisa realizada e dos resultados aferidos constata-se que, independente da metodologia utilizada, a avaliação docente é repleta de desafios, tendo em vista as variáveis envolvidas no processo, mas, apesar isto, constitui-se de um instrumento imprescindível para a melhoria do processo pedagógico, assim como para a transformação da realidade social.

Seus resultados implicam diretamente na qualidade do ensino, e seu propósito deve considerar o cumprimento da missão da IES, bem como aos princípios do seu Projeto Político Pedagógico, garantindo a melhoria da qualidade do ensino, a partir da sua análise crítica.

Como sugestão para estudos futuros, recomenda-se que seja realizado um estudo inserindo “outros olhares” sobre a avaliação docente, tais como a avaliação por pares, como por exemplo, docentes do mesmo curso, analisando a atuação de seus colegas de profissão através da aplicação de questionários. Isto pode proporcionar aos gestores uma “visão” mais “profissional” da atuação dos docentes, uma vez que seriam avaliação por outras perspectivas.

Também, poderia ser realizada uma análise dos gestores sobre a avaliação docente e seus impactos.

REFERÊNCIAS

- ALEAMONI, L. M. **Student rating myths versus research facts from 1924 to 1998.** Journal of Personnel Evaluation in Education, v. 13, n. 2, p.153-166, 1999.
- ALKIN, M. C. **Evaluation theory development. Evaluation comment.** Chicago: University of Chicago press. v. 2, p. 2-7, 1969.
- ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. (ORGS.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Joinville, sc: Univille, 2003.
- ANDRADE; R. O. B. de; LIMA, M. C.; TORDINO, C. A.. **O que podemos aprender com os cursos 5 A: análise dos cursos de graduação em Administração com classificação 5 A.** São Paulo: Makron Books, 2001.
- BEUREN, I. M. **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade.** 3ª Edição. São Paulo: Atlas, 2009.
- BELLONI, I. **A Função Social da Avaliação Institucional.** In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.
- BEHRENS, M. A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 1996.
- BERTELLI, E. M. e EYNG, A. M. **Avaliação Institucional: a relação dialógica dos dados da avaliação interna e externa na melhora institucional.** IV colóquio internacional sobre gestão universitário na América do Sul. 8 a 10 de dezembro de 2004. Florianópolis, SC. Disponível em <<http://www.inpeau.ufsc.br>>. Acesso em 01 outubro de 2015.
- BERTOLIN, J. C. G.. **Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira.** Avaliação 188 (Campinas), Sorocaba, v. 12, n. 2, June 2007.
- BLOOM, B. S., HASTINGS, J., T.; MADAUS, G. F. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning.** New York: McGraw-Hill, 1971.
- BOAS, V. B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- BRASIL. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004:** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências.

_____. **Portaria MEC n. 20.051, de 9 de julho de 2004:** Regulamenta os procedimentos de Avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

BROWN, W. O. **Sources of funds and quality effects in higher education.** Economics of Education Review 20 (2001) 289–295. Accepted 21 January 2000.

BUARQUE, C. **A avaliação da avaliação.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/acs/pdf/a130103d.pdf>>. Acesso em: jan. 2015.

CARNEIRO, B. P. B.; NOVAES, I. L. **As comissões próprias de avaliação frente ao processo de regulação do ensino superior privado.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 13, n. 3, p. 713-732, 11 2008.

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

CASTANHEIRA, A. M. P. et al. **Avaliação e formação de docentes sob a ótica do SINAES.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DO ENSINO DE ENGENHARIA, 33, 2005, Campina Grande, PB. Anais eletrônicos. Campina Grande, PB: [s.n.], 2005.

CASTANHEIRA, A. M. P.; CERONI, M. R. **Formação docente e nova visão da avaliação educacional.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, p. 115-131, jan./abr. 2008.

CASTLE, S.; FOX, R. K.; SOUDER, K. O'H. **Do Professional Development Schools (PDSs) make a difference?: A comparative study of PDS and non-PDS teacher candidates.** Journal of Teacher Education, Vol. 57, No. 1, January/February 2006 65-80.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: UNESP, 2001b.

CHAVES, L. C.; ENSSLIN, L.; ENSSLIN, S. R. **Mapeamento do Tema Gestão do Apoio à Decisão Quando Analisado sob a Ótica de seus Resultados.** Sistemas & Gestão, v. 7, n. 3, p. 336-348, 2012.

CHAVES, L. C.; ENSSLIN, L.; ENSSLIN, S.; VALMORBIDA, I.; MARA, S.; DA ROSA, F. S. **Sistemas de apoio à decisão: mapeamento e análise de conteúdo.** Revista Eletrônica de Ciência Administrativa, v. 12, n. 1, 2013.

CONAE. **Produto 2 – Relatório técnico.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: Set. de 2015.

CONAES. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília: INEP, 2004. Disponível em: http://www.est.edu.br/downloads/pdfs/legislacao_cpa_17655.pdf. Acesso em: Set. de 2015.

CROMBACH, L. J. **Course improvement through evaluation**. Teachers College Illinois: Record, 1963.

DAY, C.; ELLIOT, B.; KINGTON, A. **Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment**. *Teaching and Teacher Education* 21 (2005) 563–577.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DENZIN, N., & LINCOLN, Y. (2000) **Handbook of qualitative research**. (2a ed). Thousand Oaks: Sage.

DONALDSON, B.; RUNCIMAN, F. **Service quality in further education: an insight into management perceptions of service quality and those of the actual service provider**. *Journal of Marketing Management*, v.11, n.1-3, .p. 243-250, 1995.

EISNER, E. W. **The use of qualitative forms de evaluation for improving education practice**. Chicago: Educational evaluation and policy analyses, 1991.

ENSSLIN, L.; GIFFHORN, E.; ENSSLIN, S. R.; PETRI, S. M.; VIANNA, W. B. **Avaliação do Desempenho de Empresas Terceirizadas com o Uso da Metodologia Multicritério de Apoio à Decisão- Construtivista**. *Revista Pesquisa Operacional*, V.30, No. 1, p. 125 – 152, Janeiro a Abril de 2010. Versão impressa ISSN 0101-7438 / versão online ISSN 1678-5142.

EVANS, L.; HOMER, M.; RAYNER, S. **Professors as Academic Leaders: The Perspectives of "the Led"**. *Educational Management Administration & Leadership* 2013 - 41: 674.

EYNG, A. M. **Avaliação e identidade institucional: construindo uma cultura de antecipação**. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba: Champagnat, v. 4, n.11, p. 33-42, jan. /abr. 2004.

FÁVERO, M.L.A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. *Educar*, Curitiba, n.28, p. 17-36, Maio/Jun. 2006.

FERREIRA, A. **Autoavaliação Institucional: a realidade da CPA na prática do SINAES**. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Desenvolvimento

Sustentável do Trópico Úmido, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

FILHO I. G. **A monografia na universidade**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

FRANCO, E. **Marketing educacional**. In: **Seminário Gestão de IES: da teoria à prática - Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular** - Funadesp, 2000, Brasília. **Anais...** Brasília, 2000.

FREITAS, A. L. P; RODRIGUES, S. G. **A estruturação do processo de auto-avaliação de IES: uma contribuição para a gestão educacional**. XXIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção - Ouro Preto, MG, Brasil, 21 a 24 de out de 2003.

GEPHART, W. J. **The Eight General Research Methodologies: a facet analysis of the research process**. Bloomington, In.: Phi Delta Kappa Research Service Center. Bloomington, 1969.

GIBBS, G., & COFFEY, M. **The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students**. *Active Learning in Higher Education* 1, Mar 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. - **Métodos em Pesquisa Social**. 3. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

GUBA, E. G. **The failure of education evaluation**. Newbury Park CA: Sage Publications, 1969.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-bass, 1981.

_____. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

_____. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park CA: Sage Publications, 1989.

Lincoln, Y. S., & E. G. Guba (2003), **Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences**. In: Denzin, N. K., & Y. S. Lincoln (eds.). *The Landscape of Qualitative Research: theories and issues*, (2a ed.). Newbury Park: Sage, 253-291.

HAMMOND, R. L. **Evaluation at the local level**. In. WORTHEN, B.R.; SANDERS, J. R. *Education evaluation: theory and practice*. Belmont, CA: Wadsworth, 1973.

HENDERSON, C.; TURPEN, C.; DANCY, M.; CHAPMAN, T. **Assessment of teaching effectiveness: Lack of alignment between instructors, institutions, and research recommendations.** *Physical Review Tópicos Especiais*. 19, February, 2014.

HOUSE, E.R. **Tendencias en evaluación.** *Revista de Educación*, Madrid, n. 299, p. 43-55, sept./dec. 2000b.

_____, E. R. **Philosofy of evaluation.** *New Directions for program evaluation*. n. 19, San Francisco: SAGE, 1983.

HUANG, Y.-C., LIN, S.-H. (2014). **Assessment of Charisma as a Factor in Effective Teaching.** *Educational Technology & Society*, 17 (2), 284–295, 4 June, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://inep.gov.br>, acesso em: 26 jan. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico do exame nacional de cursos.** Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://inep.gov.br>, acesso em: 26 jan. 2015.

JULIATTO, C. I. **A universidade em busca da excelência: um estudo sobre a qualidade da educação.** Curitiba: Champagnat, 2005.

KOMOSKI, K. P. **Teaching machines. The American behavioral scientist.** Newbury Park CA. Sage Publications, 1962.

KOURISLKY, M.; BAKER, E. **An experimental comparison of interation, advocacy and adversary evaluation.** *Center on evaluation (CEDR) Quaterly*, n. 9, p. 4-8, 1976.

LABAREE, D. F. **On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look Easy.** *Journal of Teacher Education* 1, May 2000.

LACERDA, R. T. O. ; ENSSLIN, L.; ENSSLIN, S. R. . **A Performance Measurement Framework in Portfolio Management: A Constructivist Case.** *Management Decision JCR*, v. 49, p. 1-15, 2011.

LACERDA, R. T. O., ENSSLIN, L. & ENSSLIN, S. R. (2011b) **A Performance Measurement View Of IT Project Management.** *The International Journal of Productivity and Performance Management*, Vol. 60, No. 2, 2011, pp. 132-151.

LACERDA, R.T.O.; ENSSLIN, L.; ENSSLIN, S. R.; **Research opportunities in strategic management field: a performance measurement approach;** *Int. Journal Business Performance Management*, Vol. 15, No. 2, pp. 158-174, 2014.

LEAL, M. G. **Currículo baseado em competências: uma proposta para os cursos de graduação em Engenharia**”. In: WORLD CONGRESS ON ENGINEERING AND TECHNOLOGY EDUCATION, 1, 2004, Guarujá, SP. Anais eletrônicos. Guarujá, SP: [s. n.], 2004.

LEITE, D. et al. **Avaliação participativa online e off-line. Avaliação (Campinas) [online]**. 2007, vol.12, n.3, pp. 445-460. ISSN 1414-4077.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MABA, E. G.; MARINHO, S. V. **A Autoavaliação Institucional no Processo de Tomada de Decisão em IES: Estudo de Caso das Faculdades SENAC/SC**, Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 455-480, jul. 2012.

MADAUS, G.F; SCRIVEN, M.; STUFFLEBEAM, D. L. **Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation**. Boston: Kluwer-Nijhoff, 1983.

MACHADO, N. J. **Ensaio transversais: cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

MACDONALD, B. **Evaluation and the control of education**. In: TAWNEY, D. (Ed.). SAFARI: Papers One: Innovation, evaluation, research and the problem of control, some interim papers. Norwich: University of East Anglia (CARE), 1974.

MARINHO, A.; SANTOS, P. M. dos. FARIAS, G. O. **Competências e formação profissional: reflexões sobre um projeto de ensino**. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, v. 20, n. 3, p. 46-54, 2012.

MARCONI, M. A. de; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, R. P.; DE OLIVEIRA LACERDA, R. T.; ENSSLIN, L. **Um estudo bibliométrico sobre avaliação de desempenho em instituições de ensino superior**. Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios, v. 6, n. 3, p. 238-265, 2013.

MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior, 2012**: Resumo técnico. Brasília, 2014. Acesso em: Set. 2015. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>

MEC. **Educação Superior: Indicadores de instituições e cursos.** Acesso em Set. 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=17246>.

MEGNOUNIF, A.; KHERBOUCHE, A.; CHERMITTI, N. **Contribution to the Quality Assessment in Higher Education_ The Case Study of the Faculty of Technology, Tlemcen, Algeria.** 6th International Forum on Engineering Education (IFEE 2012).

MEYER, V. **A busca da qualidade nas instituições universitárias.** Enfoque, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, set. 1993.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007. 406 p.

MOROSINI, M. C. **Avaliação institucional como um organizador qualificado: na prática, é possível repensar a universidade?** In: SGUISSARDI, Valdemar. (Org.) Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

NELLY, A. **Measuring business performance.** London: The Economist Books, 1998.

NOVAES, A. de O. **Avaliação do desempenho docente: uma experiência formativa para alunos e professores.** Estudos em avaliação educacional. São Paulo, v. 22, n. 48, jan./abr. 2011. Disponível em <<http://www.fcc.org.br>>. Acesso em 09 Janeiro de 2016.

OLIVEN, Arabela Campos. **A Paroquialização do Ensino Superior.** Petrópolis: Vozes, 1989.

OWENS, T. R. **Education evaluation by adversary proceeding. In House, School evaluation: the politics of program evaluation.** Newbury Park, CA:SAGE, 1973.

PAGE, D. **Recruitment and Transition of Construction Lecturers in Further Education: The Perspective of Middle Managers.** Educational Management Administration & Leadership 2013 41: 819, originally published online 11, July 2013.

PARPALA, A.; YLÄNNE, L. S. **University Teachers' Conceptions Of Good Teaching In The Units Of High-Quality Education.** Studies in Educational Evaluation 33 (2007) 355–370.

PATTON, M. Q. **Alternative evaluation research paradigm.** Grand Forks: North Dakota Study Group on Evaluation, 1975.

_____. **Utilization-focused evaluation.** Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1986.

_____. **Utilization focused evaluation: the new century text.** Thousand Oaks: Sage Publications, 1997.

PAULO, J.; RIBEIRO, Z.; PILATTI, O.. **As iniciativas e as experiências de avaliação do ensino superior: balanço crítico.** In: DURHAM, Eunice R.; SCHWARTZMAN, Simon (Org.). Avaliação do ensino superior. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

POPHAN, W. J. **Education evaluation.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1975.

PROVUS, M. **Discrepancy evaluation.** Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 1973.

RAIZEN, S. A.; ROSSI, P. H. **Program evaluation in education: when? how? to what ends?** Washington, DC: National Academy Press, 1981.

RAMOS, M. N.; SAMPAIO, Y. **Ensino Superior: Credenciamento e avaliação.** Educação Brasileira: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Brasília, v.20, n.41, p.119-127, jul./dez. 1998.

RASHEED, M. I.; ASLAM, H. D.; YOUSAF, S.; NOOR, A. **A critical analysis of performance appraisal system for teachers in public sector universities of Pakistan: A case study of the Islamia University of Bahawalpur (IUB).** African Journal of Business Management Vol. 5(9), pp. 3735-3744, 4 May, 2011.

RASZL, S. M **Orientação TCC.** Florianópolis: SENAI/SC. Florianópolis, 2007.

REGO, Armênio. **O bom cidadão docente universitário na senda da qualidade no ensino superior.** In: Educação e Sociedade, ano XXII, n. 74. Portugal, ago, 2001.

REID, I. C. **Reflections on using the Internet for the evaluation of course delivery.** University of South Australia, Underdale Campus, Holbrooks Road, Underdale 5032, South Australia, Australia. Accepted 27 July 2001.

REQUENA, Antonio Trinidad. **La Evaluación de Instituciones Educativas. El Análisis De La Facultad de Ciencias Políticas y Sociología De La Universidad de Granada.** Granada: Universidade de Granada, 1995.

RIBEIRO, E. A. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa.** Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

RIPLEY, R. M. **Studies in transactional evaluation**. Berkeley, CA: MacCutchan, 1973.

RODRIGUES, C. M. C. **Proposta de Avaliação Integrada ao Planejamento Anual: um modelo para as UCGs**. Tese de doutorado. UFRGS. Porto Alegre, 2003.

ROSSATTO, R. **Universidade: nove séculos de história**. 2.ed. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.

ROSSI, P. H.; FREEMAN, H.E. **Evaluation: a systematic approach**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1993.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. **Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 7, n. 65, p. 729-752, 12 2009.

RYHAMMAR, L.; ANDERSSON, A. L. **Relations between university teachers' assessed degree of creativity and productivity and views regarding their organization**. Journal of Creative Behavior. Vol. 35 Number 3 Third Quarter 2001.

RUEDA B.M.. **La Evaluación del Desempeño Docente en la Universidad. The Evaluation of Teacher Performance at the University**. Revista electrónica de investigación educativa. Publicado en 22 de octubre de 2008.

SAUL, A. M. **REFERENCIAIS FREIREANOS PARA A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 25, p. 17-24, novembro 2008.

SCRIVEN, M. **The methodology of evaluation**. In: STAKE, R. E.. Curriculum evaluation. Chicago: Rand McNally, 1967.

_____. **Evaluation perspectives and procedures**. In. POPHAN, W. J. Education research. Berkeley, CA:McCutchan, 1974.

_____. **Hard-won lessons in program evaluation: new directions for program evaluation**. New York: Summer, p. 5-48, 1993.

_____. **Student ratings offer useful input to teacher evaluations**. 1995. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=ED398240>. Acesso em: 01 jan. 2015.

SCHLICKMANN, R.; MELO, P. A. de; ALPERSTEDT, G. D.. **Enfoques da teoria institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 1, Mar. 2008.

SGUISSARDI, V. **Modelo de expansão do ensino superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.

SILVA, M. A. da. **Do projeto político do banco mundial ao projeto político – pedagógico da escola pública brasileira.** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, dez. 2003.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES). **Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior.** Brasília, DF: Comissão Especial de Avaliação, 2003.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Da concepção à regulamentação.** 4. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SOBRINHO, J. D. **Construindo o Campo e a Crítica: o debate.** In: FREITAS, L.C.(org.) Avaliação: Construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular. 2002.

_____. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 13, n. 1, p. 193-207, 03 2008.

_____. **Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): Do Provão ao Sinaes.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

SCHWARTZMAN, J.; SCHWARTZMAN, S.. **O ensino superior privado como setor econômico.** In: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 10, n. 37, out./dez, 2002.

STAKE, R. E. **The countenance of educational evaluation.** Teachers College Columbus: Record, 1967.

_____. **Evaluation the arts in education: a responsive approach.** Columbus, OH: Merrill, 1975.

_____. **The case study method in social inquiry.** In DENZIN, N K. **Handbook of qualitative research.** 2 ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications. 2000.

STALLIVIERI, L. **"O sistema de ensino superior do Brasil: características, tendências e perspectivas."** Educación superior en América Latina y el Caribe: Sus estudiantes hoy (2007): 79-100.

STUFFLEBEAM, D. L. **Evaluation as enlightenment for decision making.** Columbus: Ohio State University Evaluation Center, 1968.

_____. **The CIPP Model for Evaluation**. In: Annual conference of the Oregon program evaluators network (OPEN), 2003. Oregon. Anais..., 2003, p. 1-68, disponível em: <<http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf>>. Acesso em 03. Jan. 2008.

STEWART, M. **Making sense of a teaching programme for university academics: Exploring the longer-term effects**. *Teaching and Teacher Education*, 38 (2014) 89 e 98.

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

TASCA, J. E., ENSSLIN, L., ENSSLIN, S. R., & ALVES, M. B. M. (2010). **An approach for selecting a theoretical framework for the evaluation of training programs**. *Journal of European Industrial Training*, 34(7), 631-655. doi: 10.1108/03090591011070761.

TEJEDOR T.F.J.; MELIÁ, J. M. J.. **University Teacher's Evaluation in Spain**. Revista electrónica de investigación educativa. Publicado em 15 de octubre de 2008.

TRINDADE, H. **A república em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 819-844, out. 2004.

TYLER, R. W.. **Sound Credit for Military Experience**. Anais... American academy of political and social science. Chicago: Sage Publications, p. 58-64, 1949.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículos e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976.

UNESCO. **Relatório sintético sobre as tendências e desenvolvimentos na educação superior desde a Conferência Mundial sobre a Educação Superior (1998 – 2003)**. In: Educação superior: reforma, mudança e internacionalização. Anais..., Brasília: UNESCO Brasil; SESu, 2003.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000. WORTHEN, B. R.; ANDRES, J. R. (Comp.). *Educational evaluation: theory and practice*. Worthington, Ohio: C. A. Jones Pub. Co., 1973. (International series in education).

ZAINKO, M. A. S. **Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica**. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 13, n. 3, Nov. 2008.

WEBER, S. Antecipações do debate internacional no Projeto de Lei da Reforma da Educação Superior – Texto apresentado na Mesa-Redonda “**Globalização e Políticas de Educação Superior**”. In: Congresso Internacional da AFIRSE, V Colóquio Nacional. João Pessoa, 2009.

WORTHEN, B.R., SANDERS, J.R. e FITZPATRICK, J. L. **Program Evaluation: alternative, approaches and practical guidelines**. New York: Longman, 1997.

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

YIN, R. K. (2010). **Estudo de caso: planejamento e métodos**. (4a ed.). Porto Alegre: Bookman.

APÊNDICES

Apêndice A

QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS PARA OS DISCENTES – IES A

Caro (a) aluno (a),

Estou aplicando a presente pesquisa nesta instituição, com o propósito de colher dados para a minha dissertação do Mestrado em Administração, realizado na Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. Para tanto, gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de responder ao questionário que segue sobre a sua percepção a respeito da “Avaliação Docente” que é realizada semestralmente por vocês, alunos. Desde já, agradeço a sua disponibilidade, sua colaboração tornará este trabalho mais representativo.

Caroline Carneiro

Curso: _____

Semestre do Curso: _____

1) Você costuma responder à avaliação dos docentes solicitada pela sua faculdade?

- a. () Sempre respondo
- b. () Nunca respondo
- c. () Eventualmente respondo

2. Você se sente preparado(a) para avaliar os professores?

- a. () Sim
- b. () Não
- c. Justifique

3. Para você, qual é o objetivo da avaliação institucional dos docentes?

4. Qual o grau de relevância que você dá para as perguntas realizadas na avaliação docente?

N	Perguntas	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Sem Importância
1	Apresenta aos estudantes, no início e durante o período letivo, o plano de ensino de sua disciplina ressaltando-lhe a importância quanto aos objetivos do curso?				
2	Apresenta os resultados das avaliações (provas, trabalhos, etc.), apontando as dificuldades e esclarecendo dúvidas pertinentes ao processo?				
3	Cumprir o prazo de 15 dias para dar retorno das avaliações (provas, trabalhos, etc.)?				
4	Cumprir os horários de início e término das aulas?				

5	Demonstra domínio do conteúdo que leciona?				
6	Ensina adotando métodos e recursos pertinentes a disciplina?				
7	Esclarece antecipadamente os critérios de avaliação (provas e trabalhos)?				
8	Esclarece as dúvidas dos estudantes durante a apresentação de um novo conteúdo quando é solicitado?				
9	Estabelece com os estudantes relação de respeito e cordialidade?				
10	Estabelece relação entre teoria e prática do conteúdo que ministra?				
11	Ministra sua disciplina de forma a incentivar a participação dos estudantes?				

5. Você está satisfeito(a) com o processo utilizado para a avaliar os professores?

- a. Muito Satisfeito
- b. Satisfeito
- c. Pouco Satisfeito
- d. Insatisfeito

Justifique:

6. De que forma você toma ciência dos resultados da avaliação docente?

- Murais
- e-mail
- Site
- Reunião de representante
- Não tomo ciência

7. Como você avalia o processo de divulgação dos resultados da avaliação?

- a. Muito bom
- b. Bom
- c. Razoável
- d. Ruim

8. Você já observou alguma reestruturação nas atividades pedagógicas a partir da avaliação docente?

- a. Sim - Quais?

b. () Não

9. Você teria alguma sugestão de melhoria para o processo de avaliação do professor?

10. Que mudanças você espera que ocorram no processo ensino-aprendizagem a partir de sua participação na avaliação do professor?

Apêndice B

QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS PARA OS DOCENTES – IES A

Caro(a) professor(a),

A presente pesquisa tem o objetivo de levantar dados para a minha dissertação do Mestrado em Administração, realizado na Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. Para tanto, gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de responder ao questionário que segue sobre a sua percepção a respeito da “Avaliação Docente” que é realizada semestralmente pelos seus alunos.

Desde já agradeço a sua disponibilidade, seu depoimento tornará este trabalho mais representativo.

Caroline Carneiro

Curso: _____

Semestre do Curso em que é docente: _____

1. Você é a favor da avaliação docente realizada pelos seus alunos?

a. () Sim

b. () Não

c. Descreva o motivo de sua resposta acima:

2. Você sabe qual é o objetivo da avaliação docente realizada pelos alunos?

3. Você conhece antecipadamente os instrumentos de avaliação docente usados pela instituição?

a. () Sim

b. () Não

c. () Nem sempre

4. Você se sente à vontade em ser avaliado pelo seu aluno?

- a. () Sim
 b. () Não
 c. () Tanto faz.

5. Qual o grau de relevância que você dá para as perguntas realizadas na avaliação docente?

N	Perguntas	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Sem Importância
1	Apresenta aos estudantes, no início e durante o período letivo, o plano de ensino de sua disciplina ressaltando-lhe a importância quanto aos objetivos do curso?				
2	Apresenta os resultados das avaliações (provas, trabalhos, etc.), apontando as dificuldades e esclarecendo dúvidas pertinentes ao processo?				
3	Cumpe o prazo de 15 dias para dar retorno das avaliações (provas, trabalhos, etc.)?				
4	Cumpre os horários de início e término das aulas?				
5	Demonstra domínio do conteúdo que leciona?				
6	Ensina adotando métodos e recursos pertinentes a disciplina?				
7	Esclarece antecipadamente os critérios de avaliação (provas e trabalhos)?				
8	Esclarece as dúvidas dos estudantes durante a apresentação de um novo conteúdo quando é solicitado?				
9	Estabelece com os estudantes relação de respeito e cordialidade?				
10	Estabelece relação entre teoria e prática do conteúdo que ministra?				
11	Ministra sua disciplina de forma a incentivar a participação dos estudantes?				

6. Os alunos estão preparados para avaliar o seu desempenho?

- a. () Sim
 b. () Não
 c. Justifique

7. Sua atividade docente já foi alterada pelo resultado da avaliação feita pelos seus alunos?

- a. () Sim
 b. () Não
 c. Justifique

8. Você recebe os resultados da avaliação do seu desempenho realizada pelos alunos?

a. Sim

b. Não

Se a resposta for positiva, responda: De que forma você recebe os resultados da avaliação?

9. Quando os recebe?

10. O que você costuma fazer com os resultados?

11. Quais os sentimentos que você já vivenciou ao ler a avaliação docente realizada pelos seus alunos? Marque os itens com os quais você está de acordo.

Indiferença

Realização

Alegria

Indignação

Insatisfação

Reflexão

Injustiça

Vergonha

Preocupação

Concordância

Vontade de mudar

Discordância

Outros: _____

12. Você teria alguma crítica ou sugestão em relação ao processo de avaliação docente? Qual?

Apêndice C

QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS PARA OS DISCENTES – IES B

Caro (a) aluno (a),

Estou aplicando a presente pesquisa nesta instituição, com o propósito de colher dados para a minha dissertação do Mestrado em Administração, realizado na Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. Para tanto, gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de responder ao questionário que segue sobre a sua percepção a respeito da “Avaliação Docente” que é realizada semestralmente por vocês, alunos. Desde já, agradeço a sua disponibilidade, sua colaboração tornará este trabalho mais representativo.

Caroline Carneiro

Curso: _____

Semestre do Curso: _____

1) Você costuma responder à avaliação dos docentes solicitada pela sua faculdade?

- a. Sempre respondo
- b. Nunca respondo
- c. Eventualmente respondo

2. Você se sente preparado(a) para avaliar os professores?

- a. Sim
- b. Não
- c. Justifique

3. Para você, qual é o objetivo da avaliação institucional dos docentes?

4. Qual o grau de relevância que você dá para as perguntas realizadas na avaliação docente?

N	Perguntas	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Sem Importância
1	As regras de convivência são apresentadas, e estabelecidas na sala de aula, considerando as normas da instituição (frequência, feedback, horários)?				
2	Apresenta o Plano de Ensino aos alunos?				
3	Relaciona os conteúdos das disciplinas com as práticas profissionais de mercado?				
4	Propõe atividades relacionadas à prática profissional, oportunizando a aprendizagem significativa?				
5	Durante as aulas, utiliza diferentes estratégias de ensino?				
6	A comunicação com os alunos acontece de forma clara?				
7	Demonstra ter domínio dos conteúdos da disciplina?				
8	Utiliza o tempo das aulas de forma adequada?				

9	Realiza feedbacks, considerando os indicadores de aprendizagem?				
10	Respeita horários e cronograma da disciplina?				

5. Você está satisfeito(a) com o processo utilizado para a avaliar os professores?

- a. Muito Satisfeito
- b. Satisfeito
- c. Pouco Satisfeito
- d. Insatisfeito

Justifique:

6. De que forma você toma ciência dos resultados da avaliação docente?

- Murais
- e-mail
- Site
- Reunião de representante
- Não tomo ciência

7. Como você avalia o processo de divulgação dos resultados da avaliação?

- a. Muito bom
- b. Bom
- c. Razoável
- d. Ruim

8. Você já observou alguma reestruturação nas atividades pedagógicas a partir da avaliação docente?

- Sim - Quais?

- b. Não

9. Você teria alguma sugestão de melhoria para o processo de avaliação do professor?

10. Que mudanças você espera que ocorram no processo ensino-aprendizagem a partir de sua participação na avaliação do professor?

Apêndice D

QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS PARA OS DOCENTES – IES B

Caro(a) professor(a),

A presente pesquisa tem o objetivo de levantar dados para a minha dissertação do Mestrado em Administração, realizado na Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. Para tanto, gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de responder ao questionário que segue sobre a sua percepção a respeito da “Avaliação Docente” que é realizada semestralmente pelos seus alunos.

Desde já agradeço a sua disponibilidade, seu depoimento tornará este trabalho mais representativo.

Caroline Carneiro

Curso: _____

Semestre do Curso em que é docente: _____

1. Você é a favor da avaliação docente realizada pelos seus alunos?

a. () Sim

b. () Não

c. Descreva o motivo de sua resposta acima:

2. Você sabe qual é o objetivo da avaliação docente realizada pelos alunos?

3. Você conhece antecipadamente os instrumentos de avaliação docente usados pela instituição?

a. () Sim

b. () Não

c. () Nem sempre

4. Você se sente à vontade em ser avaliado pelo seu aluno?

a. () Sim

- b. () Não
c. () Tanto faz.

5. Qual o grau de relevância que você dá para as perguntas realizadas na avaliação docente?

N	Perguntas	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Sem Importância
1	As regras de convivência são apresentadas, e estabelecidas na sala de aula, considerando as normas da instituição (frequência, feedback, horários)?				
2	Apresenta o Plano de Ensino aos alunos?				
3	Relaciona os conteúdos das disciplinas com as práticas profissionais de mercado?				
4	Propõe atividades relacionadas à prática profissional, oportunizando a aprendizagem significativa?				
5	Durante as aulas, utiliza diferentes estratégias de ensino?				
6	A comunicação com os alunos acontece de forma clara?				
7	Demonstra ter domínio dos conteúdos da disciplina?				
8	Utiliza o tempo das aulas de forma adequada?				
9	Realiza feedbacks, considerando os indicadores de aprendizagem?				
10	Respeita horários e cronograma da disciplina?				

6. Os alunos estão preparados para avaliar o seu desempenho?

- a. () Sim
b. () Não
c. Justifique

7. Sua atividade docente já foi alterada pelo resultado da avaliação feita pelos seus alunos?

- a. () Sim
b. () Não
c. Justifique

8. Você recebe os resultados da avaliação do seu desempenho realizada pelos alunos?

- a. () Sim
b. () Não

Se a resposta for positiva, responda: De que forma você recebe os resultados da avaliação?

9. Quando os recebe?

10. O que você costuma fazer com os resultados?

11. Quais os sentimentos que você já vivenciou ao ler a avaliação docente realizada pelos seus alunos? Marque os itens com os quais você está de acordo.

- | | |
|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Indiferença | <input type="checkbox"/> Realização |
| <input type="checkbox"/> Alegria | <input type="checkbox"/> Indignação |
| <input type="checkbox"/> Insatisfação | <input type="checkbox"/> Reflexão |
| <input type="checkbox"/> Injustiça | <input type="checkbox"/> Vergonha |
| <input type="checkbox"/> Preocupação | <input type="checkbox"/> Concordância |
| <input type="checkbox"/> Vontade de mudar | <input type="checkbox"/> Discordância |

Outros: _____

12. Você teria alguma Crítica ou sugestão em relação ao processo de avaliação docente? Qual?