

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

E AGORA? QUEM ME AVALIA É O ALUNO
Um estudo sobre a avaliação do desempenho docente

Janine de Lucena Costa

**BRASÍLIA
2007**

JANINE DE LUCENA COSTA

E AGORA? QUEM ME AVALIA É O ALUNO

Um estudo sobre a avaliação do desempenho docente

Dissertação apresentada à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como exigência para a obtenção de grau de Mestre, na área de concentração "Desenvolvimento profissional docente", elaborado sob a orientação da professora Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas.

BRASÍLIA

2007

BANCA EXAMINADORA

Profª Orientadora Drª Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Profª Drª Mara Regina Lemes de Sordi

Profª Drª Marília Fonseca

Profª Drª Ilma Passos Alencastro Veiga

DEDICATÓRIA

Ao meu pai que, com o seu amor, dedicação e exemplo, cumpre o verdadeiro papel de mestre em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Pai Maior que me ofereceu a oportunidade da vida, me presenteando sempre com situações que comprovam o sentido de toda a existência. À minha mãe, pelo seu amor e apoio constantes. À minha querida filha Sofia, que alimenta a minha vida, com os seus sonhos, com a sua música e com toda a sua sabedoria infantil, motivando-me na busca por uma vida melhor a partir de minhas próprias atitudes. Ao Cristiano Fernandes, pelo companheirismo, pela força e pela sua crença em minha capacidade. À professora Benigna que com sua paciência foi além de seu papel de orientadora, me reerguendo nas quedas e me estimulando a ir cada vez mais adiante, sem a sua presença sábia e animadora, jamais seria possível a realização desse trabalho. À querida Evelise, pela convivência fecunda e pelo privilégio de contar com a sua amizade sempre. E a todas pessoas presentes em minha vida com as quais compartilho a aventura de viver. Por meio de nossa convivência me ensinam que a vida só vale ser vivida numa troca constante de emoções e experiências, resultando em aprendizados únicos e necessários para o enriquecimento de minha alma.

“O sistema de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos de liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, mas a resistir aos métodos silenciadores que ela vem sendo realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*.”

(FREIRE, 1996, p.116)

RESUMO

O presente estudo consistiu em analisar a avaliação do desempenho docente. Para isso foi conduzida uma pesquisa qualitativa em uma instituição privada de educação superior, no Distrito Federal. Como objetivo geral buscou-se compreender a sistemática de avaliação do desempenho dos professores do Curso de Pedagogia. Os objetivos específicos consistiram em analisar: os objetivos da avaliação do desempenho docente; a operacionalização da avaliação do desempenho docente: instrumentos utilizados e periodicidade de aplicação desses instrumentos; os documentos que orientam a sistemática de avaliação do desempenho docente adotada pela instituição; e as percepções de professores e alunos sobre a sistemática de avaliação do desempenho docente utilizada pela instituição. Foram coletados dados por meio de questionários aplicados a alunos e professores do quinto semestre do Curso de Pedagogia, os quais foram analisados à luz da literatura sobre a temática. Analisaram-se os seguintes documentos: o que trata da avaliação institucional da instituição pesquisada; o questionário utilizado pela instituição para a avaliação do desempenho docente realizada pelos alunos; e o questionário para auto-avaliação pelos professores. Outra fonte de coleta de dados foi a entrevista realizada com o coordenador da CPA. Constatou-se que a avaliação do desempenho docente tem sido um meio para a melhoria do trabalho pedagógico da instituição, consistindo em um processo que se encontra em construção. A instituição tem procurado conjugar as informações obtidas pela avaliação do desempenho docente realizada pelos alunos com as informações coletadas junto aos professores. No entanto, observou-se a existência de desencontro de percepções dos alunos e dos professores em relação à sistemática de avaliação do desempenho docente. Percebeu-se a coexistência das duas funções da avaliação: a formativa e a somativa. Os alunos apontaram que a avaliação não tem continuidade e é realizada somente ao final do semestre. Em relação às modificações do trabalho pedagógico decorrentes da avaliação do desempenho docente, muito embora os professores tenham afirmado que realizam mudanças, um número pequeno de alunos disse que percebe essas alterações. Como conclusão, o estudo aponta a partir dos dados coletados, alguns desafios que a avaliação do desempenho docente enfrenta, principalmente, nos cursos de formação de professores, uma vez que a avaliação assume importância especial por possibilitar a vivência do processo avaliativo que poderá ser reproduzido em seu local de trabalho.

ABSTRACT

This study aims at analyzing the assessment of teachers' performance. In order to do so, a qualitative research was conducted at a higher education private institution in Brasília. The main objective was to understand the system to assess teachers' performance in the Pedagogy Course. The study had the following specific objectives: to analyze the objectives of teachers' performance assessments, the operationalization of teachers' performance assessment, the procedures that were used and how often they were used, the documents which guided the assessment system adopted by the institution, and the perception of teachers and students on the teachers' performance assessment system adopted by the institution. Data was collected by means of questionnaires given to 5th semester students and teachers of the Pedagogy Course. These questionnaires were analyzed based on the literature on the matter. The following documents have been analyzed: the one on the institutional assessment and that of the institution's Own Assessment Committee; the questionnaire used by the institution to assess teachers' performance (given to students); and the teachers' self-assessment questionnaire. Another source of data collection was the interview done with the coordinator of the institution's Own Assessment Committee. It was found that teachers' performance assessment has been a means to improve the institution's pedagogical work, and this has been a work in progress. The institution has been trying to join the information gathered with the assessment conducted by the students with the information collected with the teachers. However, the existence of a difference of perception has been observed, both from the students and the teachers in relation to the teachers' performance assessment system. Two functions of the assessment coexist: a formative one and a summative one. Students have claimed that the assessment has no continuity and it is conducted only in the end of the term. As a conclusion, the data collected on the study indicates some challenges faced by the professor teacher performance assessment. Remarkably, it can be observed from teacher formation courses, since the assessment became specially important when it allows the assessment process experience that could be reproduced on teachers workplace.

SUMÁRIO

MOTIVAÇÃO INICIAL	10
Capítulo I	
1. A avaliação da educação superior no Brasil	19
1.1. As propostas a partir dos anos de 1980	21
1.2. O SINAES	23
2. O que é avaliação institucional?	26
Capítulo II	
1. A avaliação do desempenho docente	30
2. Sala de aula: lócus da avaliação do desempenho docente	37
2.1. Avaliação e docência: um exercício ético	42
Capítulo III	
1. A trajetória metodológica	50
1.1. O campo da pesquisa	54
Capítulo IV	
1. Afinal, como os protagonistas percebem a avaliação do desempenho docente?	59
1.1. O que diz a instituição por meio dos documentos?	59
2. CPA, venha fazer parte	67
3. Com a palavra, o aluno	72
4. Com a palavra, o professor	84
Considerações finais	
Avaliação do desempenho docente: processo de avaliação formativa em construção	90
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	98

MOTIVAÇÃO INICIAL

“O que importa mesmo, afinal, é a busca de uma intencionalidade consciente de um sujeito ético que reflete, delibera e escolhe diante das situações problemáticas na difícil tarefa de avaliar, assumindo atitudes construtivas fundamentadas no respeito, na beneficência e na justiça.”
(SORDI, 2002, p.8)

O tema escolhido para a elaboração desta dissertação relaciona-se com a minha atuação profissional como professora de cursos de graduação e especialização da área educacional. Diz respeito à avaliação, visto ser essa uma preocupação constante na vida de qualquer professor. Ademais, cresce o número de pesquisas sobre esse tema, em especial nos últimos anos, quando a progressiva demanda social acarretou o aumento significativo de vagas em todos os segmentos educacionais, principalmente, no nível superior. E, além de tudo, há o fato de a avaliação ser destacada como um dos elementos centrais do amplo processo de reforma da educação brasileira, conforme a LDB nº 9394/96, que aponta à União a responsabilidade de organizar o sistema de avaliação da educação básica e da educação superior. A própria ampliação desse campo e a diversificação dos procedimentos avaliativos para além da sala de aula têm produzido o reconhecimento da importância da avaliação e despertado o interesse pelos estudos das teorias e das práticas avaliativas.

A minha experiência no contexto universitário, como aluna e como docente, levou-me a constituir o meu objeto de pesquisa a partir de alguns pontos. Destaco, entre eles, a preocupação recente das instituições de educação superior referente à avaliação. Nas últimas décadas, a avaliação passou a ter uma condição de verificadora de competências, de certificadora de padrões de qualidade e de grande responsável pela construção e reconstrução do trabalho pedagógico da instituição. Para Dias Sobrinho, esse tema é um aspecto importante e assume papel principal como instrumento central das reformas da educação:

“A avaliação da educação superior ganhou importância central em todos os países que, no contexto da reforma dos Estados e com a finalidade de alcançar maior competitividade internacional, empreenderam políticas de transformação desse nível educativo. Entendida como elo importante das reformas, a avaliação da educação superior transborda os limites propriamente educativos e se situa nos planos mais amplos da economia e da política” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.54).

O fato de a avaliação ser respaldada por lei exigiu um novo posicionamento das instituições de educação superior e dos próprios professores, que passaram a ser avaliados. O texto legal a coloca como um procedimento responsável pelo acompanhamento dos padrões de qualidade de desempenho de alunos do ensino fundamental até a universidade, pelo credenciamento de instituições de ensino superior e pela verificação dos níveis de desempenho de professores para fins de progressão de carreira (INEZ, 2001, p.29).

Assim, inverte-se a posição. A avaliação deixa de ser um procedimento exclusivo do professor para com o aluno e começa a ser utilizada pelos alunos do ensino superior para com o professor, como uma maneira de garantir a melhoria do trabalho pedagógico. O jornal Campus, da Universidade de Brasília, publicou uma reportagem sobre a avaliação dos professores intitulada: “Avaliação sim, divulgação não!” da qual eu cito o trecho a seguir:

“A cada semestre, os professores da Unb são avaliados pelos alunos, que dão notas a vários itens de um questionário. Os estudantes analisam os professores, os programas das disciplinas, o suporte dado pela universidade, a si mesmos e a turma. Os docentes não são obrigados a permitir a avaliação e nem o aluno a fazê-la. A maioria dos estudantes, no entanto, faz a análise e não sabe de que forma são divulgados os resultados e, muito menos, qual o efeito trazido para o aprimoramento das atividades acadêmicas” (UNB/CAMPUS, ed.295, 2005, p.8.).

É interessante notar que esse procedimento é relativamente novo e carregado de significados tanto para as universidades quanto para professores e alunos. Inicia-se, então, uma nova cultura acadêmica, a partir da avaliação, em torno da antiga imagem intocável do professor. Durante muito tempo, a

figura do professor, na condição de principal sujeito do processo, fez parte da ação educacional. Podemos afirmar que, apesar dos estudos sobre a necessidade de o aluno e de sua aprendizagem estarem no foco, muitas vezes, na prática, o docente ainda ocupa o centro das atividades. É ele quem transmite, orienta, comunica, avalia, classifica, aprova ou reprova. Dessa forma, como será que o professor tem reagido diante desse novo processo da avaliação de desempenho e qual a repercussão desse processo na prática educativa?

Na mesma reportagem citada anteriormente, comenta-se que a maioria dos estudantes faz a análise e não sabe de que forma são divulgados os resultados, bem como qual o efeito dessa avaliação no aprimoramento das atividades acadêmicas. Como se trata de avaliar, sempre entra em jogo a aprendizagem dos alunos, seja objetivamente ou subjetivamente. Cito outro trecho:

“Uma professora da Psicologia é contra a disponibilização dos desempenhos. Segundo ela, muitas das avaliações são injustas: *'Essa avaliação não é correta, pois os alunos, por causa dos próprios desempenhos, avaliam mal o professor. Eu sou assídua e fui mal avaliada. Eles estão acostumados com professores que dão nota de graça'*, queixa-se” (UNB/CAMPUS, ed.295, 2005, p.8).

Penso que a possibilidade de rever o papel da avaliação diante desse novo quadro levantaria novos posicionamentos sobre a prática avaliativa na ação educacional como um todo. Quando Demo diz que “não pode ocorrer a contradição performativa clássica de alguém que fala de inovação e não se inova, que a tudo questiona, mas não se permite ser questionado, que avalia os alunos, mas não aceita ser avaliado” (DEMO, 2004, p.127), afirma a importância da aceitação da avaliação como um procedimento inerente ao processo educacional. Pois, se os professores demonstram resistência em ser avaliados, acabam deixando transparecer a forma como eles próprios avaliam a aprendizagem dos seus alunos. A mesma reportagem mostra como os docentes ficam acuados com esse procedimento:

“O Decano garante que mesmo sem ser divulgada entre os alunos, a avaliação individual é punitiva e gera mudanças. *'Vários professores vieram na minha sala chocados com a avaliação.*

Quando o aluno avalia mal o professor, ele fica arrasado' comenta" (UNB/CAMPUS, ed. 295, p. 8, 2005).

Geralmente, não é isso que acontece com os alunos? No entanto, apesar de eles ficarem intimidados com os resultados da avaliação de aprendizagem conduzida pelo professor, nem sempre podem reclamar com receio de sofrerem conseqüências. Isso porque o mito da avaliação punitiva e classificatória ainda se encontra impregnado no cotidiano acadêmico e despreza as possibilidades na condução do processo de ensino e da sua fundamental influência na organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da universidade como um todo.

“Uma das dificuldades enfrentadas pela avaliação tem sido o fato de somente o desempenho do aluno ser objeto de avaliação, o que corresponde à concepção de avaliação centrada no autoritarismo. Não é o caso de se transferir esse autoritarismo para a avaliação dos outros níveis, com o objetivo, por exemplo, de controle do trabalho do professor. Mais do que controlar as atividades do docente, importa avaliar a docência e a formação que está sendo proporcionada. Em outras palavras: cabe avaliar o trabalho pedagógico” (VILLAS BOAS, 2005, p. 164)

Mudar a concepção da avaliação nas instituições de ensino superior altera o papel dos participantes no processo. Sai do centro o professor, ou seja, o ensino, e entram o aluno e todo o trabalho pedagógico. Tanto a avaliação docente como a discente teriam o propósito de promover e garantir a melhoria da aprendizagem. A troca de informações por meio da avaliação, em uma interação mútua, teria o papel de favorecer o conhecimento para ambos, o que promoveria melhorias nas atividades pedagógicas. Esteban comenta:

“A avaliação (...) inscreve-se no conjunto de práticas escolares e sociais que enfatiza a produção do conhecimento como processo realizado por seres humanos em interação, que ao conhecer, se conhecem; ao produzir o mundo no qual vivem, se produzem; ao viver vão esgotando suas possibilidades de vida individual e estreitando os laços que unem cada um à infinita teia da vida” (ESTEBAN, 2003, p.31).

Como a avaliação do desempenho docente começou a ser exigida recentemente, impulsionada por esse mesmo procedimento externo, há poucas

pesquisas sobre esse tema. Percebe-se, também, na literatura sobre avaliação institucional, que essa avaliação não recebe a mesma ênfase dos outros componentes da auto-avaliação pela instituição e da avaliação externa. Demo acredita que o desempenho do professor deve ser avaliado pelo aluno, mas não só por ele. Porque há sempre a possibilidade de o aluno encarar todo esse processo avaliativo como um jogo, uma competição em que vence quem dá a maior cortada.

“Este tipo de avaliação pode redundar facilmente em vingança ou bajulação do aluno, nunca a avaliação é feita a partir de um foco apenas. Além disso, cabe sempre perguntar o que se avalia no professor, se sua habilidade de aprender e reconstruir conhecimento, ou habilidades expositivas e cênicas. Vê-se por aí o quanto é complexo avaliar um professor, não podendo se reduzir à noção curta do 'gosto' do aluno. Mas não é o caso abandonar este tipo de avaliação, porque é sempre interessante saber o que os alunos pensam do professor” (DEMO, 2004, p. 123).

O meu envolvimento com a docência do ensino superior me motivou na busca da compreensão dos aspectos que englobam a avaliação do desempenho docente e a suas implicações. Como eu me deparei com diversas percepções relatadas por meio de conversas informais com os colegas de profissão, a minha vontade de pesquisar o tema ampliou-se. A avaliação do desempenho docente é uma exigência formal da instituição de ensino superior em que trabalho e é realizada ao final de cada semestre letivo. Alguns professores se dizem indiferentes a esse procedimento e afirmam que nem se dão ao trabalho de ler os questionários, pois acreditam que a opinião dos alunos não lhes diz respeito: “Eles que se adaptem à minha maneira de dar aula”, comentam. Outros se mostram profundamente tocados quando mal avaliados e utilizam aquela típica frase dita pelos pais ao perceberem o mau comportamento do filho: “Onde foi que eu errei?”

Entendo que a docência é uma profissão e que o posicionamento diante das situações cotidianas de sala de aula precisa imprimir um comportamento ético e profissional. A sistematização dessas percepções obtidas informalmente na instituição de educação superior em que leciono é à que se destinou essa pesquisa. Compreendê-las, ou até mesmo só conhecê-las, já amplia a visão da

influência dessa prática no cotidiano universitário e ajuda a refletir, um pouco mais, sobre a prática docente e suas possíveis mudanças ocorridas perante esse novo procedimento.

O foco da pesquisa se voltou aos professores do curso de Pedagogia de uma instituição privada de educação superior. A escolha pelo curso de Pedagogia se deu justamente por ser um dos que formam educadores. Levando-se em conta que as discussões em torno da educação fazem parte do cotidiano desses professores, é interessante ter acesso às percepções de educadores e futuros educadores a respeito da temática avaliação. Inclusive, perceber até que ponto o procedimento avaliativo faz parte das mudanças na prática educacional.

Para tanto, alguns questionamentos se mostraram necessários: qual será a percepção do professor diante da avaliação de seu próprio desempenho realizada pelos alunos? Será que, ao ser avaliado pelos alunos, ele reformula, se necessário, a sua prática educativa? Os instrumentos adotados recolhem os dados necessários para se avaliar o desempenho docente?

A partir dessas questões, o objetivo geral desta pesquisa foi o de compreender a sistemática de avaliação do desempenho dos professores do Curso de Pedagogia adotada por uma instituição privada de ensino superior. Os objetivos específicos do trabalho foram:

1. Analisar os objetivos da avaliação do desempenho docente.
2. Analisar a operacionalização da avaliação do desempenho docente: instrumentos utilizados e periodicidade de aplicação desses instrumentos.
3. Analisar os documentos que orientam a sistemática de avaliação do desempenho docente adotada pela instituição.
4. Analisar as percepções de professores e alunos sobre a sistemática de avaliação do desempenho docente utilizada pela instituição.

Para compreender a sistemática de avaliação do desempenho dos professores do curso de Pedagogia, é preciso um trajeto, um caminho. A palavra “compreender” denota a escolha pela abordagem qualitativa, pois conforme nos afirmam Alves-Mazzotti e Gewandszadner (2004, p. 130) “a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que essas pesquisas seguem a tradição compreensiva ou interpretativa”. Para esses

autores, a pesquisa qualitativa tem um caráter dinâmico, no qual as pessoas envolvidas agem em função de suas crenças, percepções e sentimentos imprimindo um significado a partir de seu comportamento.

Para Ludke e André (1986, p.7), na pesquisa qualitativa o “pesquisador encontra-se imerso na trama da cena investigada, participando e tomando partido na trama da peça”. O pesquisador assume uma postura ativa caracterizada, conforme nos fala González Rey (2002, p.53), por um “sujeito interativo, motivado e intencional, que adota uma posição em face às tarefas que enfrenta”. Tudo num processo de comunicação entre pesquisador e pesquisado, possibilitando um diálogo permanente. Essa pesquisa buscou dados dos professores e alunos a respeito da avaliação do desempenho docente, para assim compreender essa sistemática da avaliação.

A avaliação do desempenho docente é um tema atual e essa modalidade de pesquisa possibilita um intercâmbio dinâmico entre a teoria, os conceitos e os dados obtidos. Operacionalmente, a investigação no trabalho deu-se da seguinte forma:

1. Análise do documento da instituição de ensino superior que explicita o sistema de avaliação institucional (ANEXO 1)
2. Análise do instrumento utilizado pela instituição de ensino superior para a avaliação do desempenho docente pelos alunos (ANEXO 2)
3. Análise do instrumento de auto-avaliação utilizada pelos professores (ANEXO 3)
4. Realização de entrevista com o coordenador da CPA.
5. Aplicação de questionário para alunos do 5º semestre do curso de Pedagogia da mesma instituição de ensino superior (ANEXO 4)
6. Aplicação de questionário para professores do 5º semestre do curso de Pedagogia da mesma instituição de ensino superior (ANEXO 5)

Os dados coletados, nos instrumentos, nos questionários e nas entrevistas, foram analisados à luz da literatura sobre a temática.

Este estudo foi organizado contendo a motivação inicial, na qual situo as razões que mobilizaram a pesquisa, explico a temática e configuro a questão da investigação. A seguir introduzo o assunto mostrando o caminho que segue o estudo.

A avaliação está diretamente ligada à vida das pessoas e das organizações. Para muitos, avaliação pode significar a apreciação de um merecimento, um julgamento, uma determinação de um valor, o cálculo ou a medida de algo. No contexto educacional, a avaliação apresenta questões mais abrangentes do que as citadas anteriormente, ela faz parte da rotina da relação professor/aluno e é considerada uma importante categoria do processo pedagógico. A prática de se avaliar o contexto mais amplo, isto é, todo espaço educacional, é atualmente mais conhecida como avaliação institucional.

Primeiramente, discorro um pouco sobre a avaliação do ensino superior no Brasil, para então situar o tema avaliação institucional de uma maneira ampla, para chegar a um ponto importante que é partir do pressuposto da necessidade de se colocar a avaliação a serviço da educação, para que esta cumpra seus objetivos. Ou seja, o debate a respeito de questões e propostas para uma avaliação institucional formativa, para que se chegue ao objeto de estudo de nosso trabalho, que é a avaliação do desempenho docente.

Muitas instituições de ensino superior já desenvolvem projetos e programas de avaliação institucional. Praticamente todos esses programas envolvem a avaliação de desempenho docente. Se esta avaliação apresenta um caráter formativo, sem dúvida, o procedimento avaliativo se voltará para a melhoria do desempenho docente, e, conseqüentemente, da atividade pedagógica como um todo. Resta saber se o professor percebe a avaliação de seu desempenho praticada pelos alunos como um meio para a compreensão de sua prática docente, possibilitando o aperfeiçoamento de suas intenções e de suas ações educacionais, o que certamente demonstraria reflexos significativos na qualidade do ensino.

Se os alunos são parceiros do professor na identificação de pontos importantes para a melhoria de seu desempenho, a sala de aula, esse espaço em que acontece o processo pedagógico precisa ser compreendido juntamente com as relações que nela acontecem. Pois, é a partir dessas inter-relações na sala de aula que os sujeitos têm acesso a uma prática avaliativa mais justa, compreendendo que a partir da troca de experiências vai se formando o entendimento de que o processo avaliativo exige seriedade, respeito, compromisso e, principalmente, ética. Daí a necessidade de entrarmos nesse campo. Pois, conforme nos fala Sordi:

“Desconfiamos que já passa da hora de olhar além do buraco da fechadura, para enxergar, com um pouco mais de nitidez, o que nos espreita na condição de educadores interessados em fazer acontecer um ensino superior qualitativamente diferenciado simultaneamente regido pela ética da solidariedade entre professores e estudantes” (SORDI, 2000, p.232)

Uma avaliação mais justa do ponto de vista ético deve contribuir para o avaliado assumir o poder sobre si mesmo, por meio de uma relação de transparência estabelecida pelo avaliador, segundo o princípio da avaliação formativa, que deve estar a serviço daqueles a quem diz respeito.

A avaliação do desempenho docente, assim como a avaliação da aprendizagem do aluno realizada pelo professor, deve compor um processo baseado na emancipação, uma vez que esta requer ações coletivas, permeadas pelo reconhecimento intrínseco da importância da ação do outro, revelando o seu caráter iminente ético. Por isso o referencial teórico finaliza com uma breve menção à avaliação emancipatória. Portanto, inicio agora conforme comentado anteriormente, com a avaliação da educação superior no Brasil.

CAPÍTULO I

1. A avaliação da educação superior no Brasil

“Sem desprezar a criatividade e uma certa maleabilidade, pois se trata de ação sociais dinâmicas, a avaliação requer saberes técnicos, científicos, críticos e organizacionais. Mas também exige ‘competências éticas’ e sociopolíticas”
(DIAS SOBRINHO, 2000, p.117)

Para que se compreenda a avaliação do desempenho do docente universitário, é necessário situá-la no contexto da avaliação institucional, da qual faz parte. Para isso nos basearemos no documento elaborado pela Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior – CEA – criada pelo então ministro da Educação, Cristovam Buarque, em 2003. Essa comissão teve o objetivo de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. O documento intitula-se Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: bases para uma proposta de avaliação da Educação Superior (INEP, SINAES, 2003).

Os autores do documento afirmam que ganham centralidade, em todos os países que buscam modernizar-se, os processos de avaliação e de regulação da educação superior. Isso se dá pela necessidade de os Estados pretenderem assegurar a qualidade e os controles regulatórios dos seus serviços, a distribuição e o uso adequado dos recursos públicos, a expansão do atendimento segundo critérios estabelecidos por políticas institucionais e do sistema. Além disso, há a necessidade de “dar fé pública, de orientar o mercado consumidor dos serviços educacionais e de produzir informações úteis para as tomadas de decisão” (INEP, SINAES, 2003, p. 13). Surgem como aspectos importantes “o aumento do aparato normativo, a ênfase nos

resultados ou produtos e o uso de instrumentos que produzam informações objetivas e que permitam a comparação e a ampla divulgação para os públicos interessados” (op. cit., p. 14).

De forma especial, descrevem os estudos da comissão, nos últimos anos os modos de informação pública a respeito do trabalho realizado pelas instituições e dos resultados obtidos adquiriram grande importância. Principalmente os resultados têm sido cada vez mais exigidos, aperfeiçoados e detalhados. Observa-se que:

“As avaliações somativas, os mecanismos de controle, regulação e fiscalização e a prestação de contas têm tido presença muito mais forte que as avaliações formativas, participativas, voltadas para os processos, às diversidades identitárias e à complexidade das instituições” (op. cit., p. 14).

A função atribuída pelo Estado à Educação Superior é determinante da sistemática de avaliação institucional. Dois modelos norteiam essa avaliação: o modelo de inspiração anglo-saxônica, baseado em sistemas predominantemente quantitativos, destinados a produzir resultados classificatórios, e o holandês e francês, que combina as dimensões quantitativa e qualitativa. As diferentes formas de avaliação da Educação Superior no Brasil, nas últimas três décadas, baseiam-se em um ou outro desses modelos (op. cit., p. 14).

No modelo de inspiração anglo-saxônica, a avaliação é uma atividade essencialmente técnica, buscando a mensuração dos resultados produzidos pela instituição em termos de ensino, sobretudo, e em termos de pesquisa e prestação de serviços à comunidade. Sua ênfase recai sobre indicadores quantitativos para que se conheçam: área construída, titulação dos professores, descrição do corpo docente, discente e servidores, relação dos servidores, dos produtos, das formaturas, volumes de insumos, expressões numéricas supostamente representando qualidades, como no caso de citações. Por meio dessas medidas cria-se o ranking das instituições, com sérios efeitos nas políticas de alocação de recursos financeiros e na organização social de estudantes e de profissionais. Por esse motivo, essa perspectiva de avaliação é denominada de regulatória (op. cit., p. 14).

O outro modelo adota a perspectiva emancipatória de avaliação. Utiliza dados quantitativos, mas dá ênfase à abordagem qualitativa, que requer reflexão sobre a prática e sobre os efeitos da avaliação, o que só pode ser feito por meio de juízos de valor (op. cit., p. 15).

1.1. As propostas a partir dos anos de 1980

A primeira proposta de avaliação da Educação Superior no país foi o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), de 1983. Ela tratou de dois temas: gestão de produção/disseminação de conhecimentos, utilizando-se de levantamento e análises de dados institucionais colhidos por meio de roteiros e questionários preenchidos por estudantes, professores e administradores.

Em 1985 surgiu no MEC uma proposta de avaliação da Educação Superior vinda da Comissão de Alto Nível: Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES). Adotava concepção regulatória e apresentava a avaliação como contraponto à autonomia das instituições. Embora mantivesse a preocupação com a dimensão institucional, dava destaque à dimensão individual, dos alunos e dos cursos. Os resultados da avaliação determinariam a distribuição dos recursos públicos, que deveriam ser direcionados para “Centros de Excelência” ou para instituições com padrões internacionais de produção acadêmica e de pesquisa (op. cit., p. 17).

Em 1993 surgiu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB. Nesse programa a auto-avaliação era concebida como etapa inicial do processo que, uma vez desencadeado, se estendia a toda a instituição e se completava com a avaliação externa. Embora ele tenha durado pouco, “conseguiu dar legitimidade à cultura de avaliação e promover mudanças visíveis na dinâmica universitária” (op. cit., p. 17). O Paiub continua orientando a auto-avaliação das universidades públicas, como por exemplo, a UNB e UFG.

A partir da Lei nº 9.131/1995 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394/1996, foram implementados novos mecanismos de avaliação: o Exame Nacional de Cursos (ENC), realizado por concluintes de cursos de graduação; o Questionário sobre condições sócio-econômicas do

aluno e suas opiniões sobre as condições de ensino do curso freqüentado; a Análise das Condições de Ensino (ACE); a Avaliação das Condições de Oferta (ACO); e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários. A educação ajustou-se à reforma, no que se tange à avaliação externa. Os resultados do ENC (Provão), embora alardeados não levaram ao fechamento de instituições fracas.

Enquanto o PAIUB tem como referência a globalidade institucional, preocupando-se com a missão da instituição na sociedade, no ENC a ênfase recai sobre os resultados. Neste último busca-se a produtividade, a eficiência e o controle do desempenho frente a um padrão estabelecido, assim como a prestação de contas. O ENC tem como foco o Curso, em sua dimensão de ensino. Nele a avaliação assume função classificatória, com vistas a construir bases para a fiscalização, a regulação e o controle, por parte do Estado.

O Decreto nº 3.860, de julho de 2001, apresenta a avaliação como verificação do atendimento de uma série de itens previamente definidos pelo MEC. Nele a avaliação limita-se à função de controle, de modo que “cursos e instituições são ‘pacientes’ de um processo externo de verificação que se desenvolve sem articulação com os processos internos ou auto-avaliação, nos quais são sujeitos” (op. cit., p. 19).

As diversas iniciativas aqui apontadas têm objetivos que expressam o entendimento de avaliação em cada momento, assim como as concepções e perspectivas de educação superior e seu papel na sociedade brasileira. Cada uma delas recorre a procedimentos adequados aos seus propósitos e interpreta os resultados obtidos conforme seus compromissos.

A avaliação possui importante papel nas políticas de Educação Superior no Brasil. Os altos custos com esse nível de ensino trazem a “indispensabilidade da informação e da prestação de contas da qualidade e da amplitude dos serviços que as instituições prestam à sociedade em ensino, pesquisa e extensão” (op. cit., p. 19). Por essa razão a função de regulação e controle tem prevalecido sobre a de formação e emancipação institucional. Trata-se de duas orientações que disputam hegemonia, embora não sejam necessariamente antagônicas. São de natureza distinta, revestindo-se, cada uma, de ênfase diferente. Ambas consideram a avaliação “como uma atividade essencial para o aperfeiçoamento acadêmico, a melhoria da gestão

universitária e a prestação de contas de seu desempenho para a sociedade” (op. cit., p. 20).

Em seus estudos preliminares, a Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior – CEA – considerou que a avaliação da educação superior no Brasil estava desequilibrada porque:

- a) está centrada quase exclusivamente nas atribuições de supervisão do MEC;
- b) praticamente não considera instituições e cursos como sujeitos de avaliação;
- c) não distingue adequadamente supervisão e avaliação, com nítida ênfase à primeira;
- d) não constitui um sistema nacional de avaliação, porém, mais propriamente uma justaposição de verificação de determinadas condições, unilateralmente definidas pelo Ministério (op. cit., p. 20).

Com a intenção de preservar e aperfeiçoar os instrumentos que estavam em vigor, até aquele momento, e eram considerados válidos, a CEA incorporou-os à outra lógica para construir um “sistema nacional de avaliação da educação superior, articulando regulação e avaliação educativa” (op. cit., p. 20). O novo enfoque considera a avaliação institucional não como um fim em si mesma, mas como parte de um conjunto de políticas públicas voltadas para a expansão do sistema pela democratização do acesso. Surge, então, em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que será descrito a seguir.

1.2. A proposta atual: o Sinaes

O SINAES busca assegurar, entre outras coisas, a integração das dimensões interna e externa, particular e global, somativa e formativa, quantitativa e qualitativa e os diversos objetos e objetivos da avaliação (INEP, SINAES, 2003, p. 82). Além disso, esse sistema articula, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo.

Além dos princípios de integração e de articulação, é central o de participação. O processo avaliativo é assumido coletivamente, para que se

forneçam informações para a tomada de decisões de caráter político, pedagógico e administrativo. A exigência ética própria dos processos educacionais:

Conclama a todos os agentes da comunidade de educação superior, das instâncias institucionais, governamentais e membros concernidos da sociedade a se envolverem nas ações avaliativas, respeitados os papéis, as especificidades e as competências científicas, profissionais, formais, políticas, administrativas das distintas categorias (op. cit., p. 82).

Entende-se que todas as instituições e todos os sujeitos que as compõem – professores, estudantes, funcionários, ex-alunos e outros grupos sociais a elas relacionados – devem participar dos processos avaliativos por meio de ações coletivamente legitimadas.

Recomenda-se a utilização de múltiplos instrumentos de coleta de informações e a combinação de diversas metodologias.

A avaliação institucional é um dos componentes do SINAES e está relacionada:

- à melhoria da qualidade da educação superior;
- à orientação da expansão de sua oferta;
- ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social;
- ao 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 (www.inep.gov.br, 2006).

A avaliação institucional compõe-se de duas modalidades: auto-avaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da auto-avaliação institucional da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES; e avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo INEP. Tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das auto-avaliações. O processo de avaliação externa se orienta por uma visão multidimensional que

busque integrar suas naturezas formativa e de regulação numa perspectiva de globalidade (www.inep.gov.br, 2006).

Em seu conjunto, os processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades. Para tanto, torna-se necessário entender quais são esses objetivos que as instituições de ensino superior visam alcançar pela avaliação institucional.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que integra o Sinaes, sucede o anterior Exame Nacional de Cursos (ENC). O Enade tem como objetivo aferir o rendimento dos alunos de graduação não mais em termos de conteúdos disciplinares, como ocorria no ENC. A inovação consiste em avaliar a aprendizagem na forma de aferição de competência e habilidades dos estudantes, no início e no final do curso. O exame é realizado por amostragem e a participação dos estudantes constará no seu histórico escolar, ou, quando for o caso, sua dispensa pelo MEC.

A auto-avaliação interna é exigência do Sinaes para todas as instituições, públicas e privadas, as quais deverão elaborar seus planos de auto-avaliação.

2. O que é avaliação institucional?

“Para que seja formativa, a avaliação institucional deve contribuir para a adoção de práticas avaliativas que promovam a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da instituição. É preciso saber tirar proveito da interdependência da avaliação institucional e a que é conduzida por parte de cada professor junto ao grupo de alunos”
(VILLAS BOAS, 2003, p. 161).

O debate e as tentativas mais significativas de implementar a avaliação de modo sistemático nas instituições de educação superior no Brasil tiveram seu começo na década de 80, conforme vimos anteriormente. E, segundo Belloni a avaliação institucional pode se caracterizar por duas grandes tendências principais: uma voltada mais para o controle e a hierarquização entre as instituições; outra, para a identificação das insuficiências e das potencialidades das instituições e do sistema, com o objetivo de melhorar e a transformar o seu funcionamento. Complementa a autora: “Tais tendências expressam diferenças quanto à concepção de avaliação e quanto às suas finalidades e, por conseqüência, adotam metodologias diversas. Por sua vez derivam de concepções distintas acerca da universidade e de suas finalidades” (BELLONI, 2003, p.14)

No contexto do ensino superior, a avaliação das atividades universitárias tem sido um meio necessário para a promoção da melhoria do ensino e para o desenvolvimento da produção científica. Nesse caso, a avaliação é percebida como um processo de aprimoramento do papel e das funções da instituição acadêmica, na medida em que ela evita que esta se afaste dos objetivos e finalidades inicialmente propostos. Quais seriam esses objetivos do ensino superior? Para Dias Sobrinho,

“É para formar pessoas, para formar cidadãos, técnicos, profissionais bem formados do ponto de vista técnico-profissional, cidadão com todas as características que a sociedade requer. E, a avaliação, ao meu ver, deveria ser para isto, para ver como a instituição concebe a

formação, qual é a sua concepção de formação e o que ela está fazendo para realizar esta formação” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.103)

Na última década, a avaliação institucional tem sido percebida como um importante meio de gestão para as instituições de ensino superior que querem alcançar o aperfeiçoamento das atividades acadêmico-administrativas, levando essas instituições à melhoria de seus serviços prestados à sociedade, fazendo-as cumprir o papel de formar cidadãos atuantes e agentes transformadores da sociedade.

Os procedimentos de avaliação, assim denominados por Dias Sobrinho, que aqui serão relatados, não são necessariamente distintos no tempo. Mas sendo a avaliação institucional um processo contínuo ele vai sempre desenvolvendo procedimentos que devem se unir num significado global. Para Dias Sobrinho, são eles:

- a) Avaliação interna ou auto-avaliação: Nela os sujeitos pertencem à mesma realidade que está sendo avaliada, às vezes com duplo estatuto de avaliadores e avaliados. Dependendo das circunstâncias e das formas de organização, o processo interno se dá como auto-avaliação, quando os avaliadores não são só sujeitos, mas também objeto de análise.
- b) Avaliação externa: A partir dela se confirma o sentido da transparência e o caráter público da universidade e da avaliação, pela participação efetiva dos membros da comunidade científica, de órgãos públicos ligados à educação, à ciência e tecnologia e de representantes da sociedade organizada.
- c) A meta-avaliação confronta as avaliações praticadas na esfera interna, com os próprios agentes da instituição, com as avaliações realizadas por membros externos. Esse confronto deve produzir uma síntese não só a respeito dos conceitos da instituição, mas também sobre os encaminhamentos indicados para a melhora da qualidade da universidade e do próprio papel da avaliação como um processo contínuo e transformação e aperfeiçoamento. (DIAS SOBRINHO, 2000, p.128)

A avaliação é sempre criteriada, isto é, ela se baseia e explicita critérios que são derivados da concepção de educação, de ciência e de sociedade,

assim com os objetivos da avaliação (BELLONI, 2003, p.15) Na avaliação institucional voltada para a transformação, que se aproxima da avaliação formativa de aprendizagem, a preocupação não é a classificação, mas o caráter formativo.

A avaliação formativa auxilia o aluno a aprender e se desenvolver, ou seja, colabora para o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do projeto educativo da escola. Tratando-se de avaliação institucional, a avaliação formativa deve auxiliar a instituição a se desenvolver em seu projeto acadêmico.

“A avaliação deve auxiliar a instituição, pelo auto-conhecimento ou pela consciência de suas fraquezas e de suas fortalezas, a desempenhar melhor a sua função de lócus de aprendizagem e de produção e de disseminação do conhecimento. Se a função do aluno é aprender e desenvolver-se, formar-se como cidadão, a função da instituição educativa é proporcionar condições para que estas aprendizagens ocorram” (BELLONI, 2003, p.15)

Para a autora, alguns obstáculos e limitações são encontrados na construção de uma concepção de avaliação formativa. São eles:

- a) Existência de representação inibidora: A idéia de certas representações como a de que avaliar implica premiar e punir (aprovar e reprovar) cristaliza conceitos e obstaculiza a construção de conceitos científicos. Em relação à avaliação institucional, o caráter de premiação/punição inibe a elaboração conceitual e operacional de outros tipos de metodologia e desqualifica estratégias avaliativas que não apontem os melhores e os piores; essas estratégias são consideradas limitadas, pois não oferecem “resultados” imediatos.
- b) Pobreza conceitual: Na avaliação de aprendizagem os especialistas reclamam da insuficiência conceitual ou de um quadro teórico que dê conta dos múltiplos aspectos da aprendizagem, para assim possibilitar a elaboração de bons instrumentos de avaliação. Quando se trata de avaliar instituições, o quadro conceitual é também limitado. Parte-se da hipótese de que um conjunto de fatores combinados produz necessariamente um conjunto de resultados.

c) Medo do risco: Na avaliação meritocrática, observa-se que os critérios de avaliação reforçam as “fórmulas” conhecidas e pouco acrescentam sobre os processos internos ou sobre como agir na instituição para alterar seu funcionamento e melhorar seus processos e resultados. A avaliação institucional deve apontar pistas para a intervenção e a mudança, compreendendo melhor como funciona o processo dinâmico da produção acadêmica, superando o medo de construir novos parâmetros e instrumentos. Este é um desafio a ser enfrentado pela avaliação formativa. (BELLONI, 2003, p.16)

Resumidamente, a avaliação institucional formativa tem como objetivos o auto-conhecimento e a tomada de decisão, com vistas a aperfeiçoar a instituição e o sistema educacional em seu funcionamento e seus resultados. E como finalidade, a busca de aperfeiçoamento e a reconstrução constante de suas atividades pedagógicas e da própria instituição como um todo.

Partindo do pressuposto da avaliação institucional formativa, a avaliação do desempenho docente feita pelo aluno, parte integrante desse processo, deve assumir uma visão semelhante, no sentido de ser utilizada para o aperfeiçoamento e a reconstrução da atividade docente.

Após esta breve apresentação do que vem a ser avaliação institucional fica mais fácil situar nessa proposta mais ampla o objeto dessa pesquisa, que é a avaliação do desempenho docente, que é um dos pontos da avaliação institucional. Para tanto, o próximo capítulo se dedica ao tema.

CAPÍTULO II

1. A avaliação do desempenho docente

“Avaliam-se a atuação dos professores e dos demais profissionais da educação que trabalham na escola. Todos são avaliados e todos avaliam. Cria-se assim, a cultura avaliativa da escola, baseada na parceria, no respeito mútuo, na responsabilidade, na seriedade e no rigor.”

(VILLAS BOAS, 2004, p.30)

A avaliação do desempenho docente faz parte da auto-avaliação pela instituição. Essa prática da avaliação dos docentes feita pelos estudantes teve o seu início, segundo Dias Sobrinho, nos anos 1920, nos Estados Unidos. Atende à idéia de que os alunos têm o direito de cobrar dos professores o desenvolvimento de um trabalho responsável, sério e competente. Mas essa prática atingiu mesmo o seu auge nos anos de 1970, quando passou a ser amplamente utilizada nas escolas norte-americanas. A elaboração de questionários e instrumentos de medida para avaliar o desempenho dos professores teve seu início a partir daí, juntamente com um amplo debate a respeito do seu uso. Críticos da perspectiva somativa de avaliação defendem o ponto de vista de que a avaliação dos professores deve ser multidimensional, uma vez que a docência é uma atividade complexa (SOBRINHO, 2003, p.169).

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 prática de avaliação com os seus respectivos instrumentos e suas possíveis intervenções corresponde sempre a uma determinada concepção. No caso da avaliação do desempenho docente, a concepção pode coincidir com determinada visão do professor: como instrutor e transmissor de um pacote

pedagógico alheio, ou por outro lado, como profissional que reflete crítica e criativamente sobre a sua prática e os efeitos de sua atividade. Resta saber qual é o posicionamento da instituição que resolve utilizar a avaliação do desempenho docente e quais são as reais finalidades para a sua prática. Perrenoud (2000, p.178) comenta que a profissionalização de um ofício não se constrói sozinha. Ela é uma aventura coletiva, mas que principalmente se desenrola a partir da opção pessoal do próprio professor, de seus projetos e de suas estratégias de formação. Ou seja, o professor precisa querer entender e refletir sobre a sua prática. A avaliação do desempenho docente é um excelente recurso para isso por possibilitar-lhe pensar sobre a sua prática.

A avaliação do desempenho docente pode servir a propósitos somativos e/ou 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 se voltam para resultados fixos e previamente determinados, sem a interferência do professor no processo, uma vez que são as autoridades burocráticas que determinam o desenvolvimento da avaliação. Porém, ao professor fica determinada a responsabilidade de melhorar seu desempenho profissional a partir dos resultados.

“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 Dias Sobrinho (2003, p.169), esse enfoque é mais comum, muito embora os professores considerem que a avaliação formativa é a que apresenta mais potencialidades de contribuir no processo de profissionalização e de qualificação contínua da docência.

Para Villas Boas (2004, p. 30) 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.

No âmbito do aluno, a avaliação formativa identifica o que ele aprendeu e o que ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que aprenda. Essa avaliação tem como foco a aprendizagem e não a aprovação/reprovação. Assim desenvolvida, a avaliação conduz, também, à aprendizagem do professor, que está em permanente busca de organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico que atenda às necessidades dos alunos. Conseqüentemente, todo esse processo promove o desenvolvimento da instituição educacional. Todos os sujeitos avaliam e são avaliados, com vistas ao crescimento individual e coletivo.

Nessa perspectiva se situa a avaliação do desempenho docente: não como uma formalidade burocrática de preenchimento de formulários, mas como um dos elementos da avaliação interessada na melhoria do trabalho pedagógico da instituição.

A avaliação do desempenho docente leva em conta: as atitudes do professor frente ao trabalho que realiza e sua interação com os colegas, equipe da direção e alunos; e sua competência para organizar, desenvolver e avaliar o trabalho pedagógico sob sua responsabilidade. Vale lembrar que o professor exerce autoridade sem ser autoritário (FREIRE e SHOR, 1986, p. 115). É democrático, responsável e diretivo, diz o mesmo autor. Isso significa que ele não é diretivo dos estudantes, mas do processo desenvolvido. E mais: como dirigente do processo, o professor libertador, como assim denominam Freire e Shor (1986, p. 61) “não está fazendo alguma coisa aos estudantes, mas com os estudantes”. Segundo essa perspectiva é que se entende a avaliação formativa do desempenho docente.

Para Belloni, “a participação dos alunos na avaliação do desempenho docente, integrada à auto-avaliação docente, é uma experiência crescente e positiva” (BELLONI, 2003, p. 28). Para a autora o objetivo deste tipo de avaliação é oferecer ao docente e à instituição uma idéia e não uma medição das dificuldades e acertos da atividade de ensino, buscando caminhos para superar dificuldades e disseminar acertos e sucessos.

O objetivo da avaliação de desempenho docente não é o de selecionar, classificar e responsabilizar. Ao contrário, preocupa-se com a melhoria da docência e com o desenvolvimento profissional do professor. Nos processos formativos, os professores não são meros objetos passivos da avaliação, mas sim, sujeitos de práticas profissionais variáveis. A avaliação formativa do desempenho docente está associada aos questionamentos a respeito dos programas, objetivos educacionais, conteúdos programáticos, procedimentos pedagógicos, interação professor-aluno etc. Está intencionalmente orientada para a formação, o desenvolvimento profissional e a realização de uma avaliação educativa (DIAS SOBRINHO, 2003, p.170)

Nesse caso, a avaliação se volta para o cumprimento dos princípios educativos, possibilitando uma constante reformulação das práticas educativas que visam ao aprendizado do aluno e do professor. Resta saber se os professores estão dispostos a ser avaliados e se as suas práticas educativas mudam a partir da avaliação do seu desempenho.

“Professor é, ao mesmo [tempo], educador e pesquisador. Como educador, tem o compromisso de formar estudantes, muito além da profissionalização para o mercado; precisa inventar gente que saiba pensar, tenha autonomia, aprenda a aprender. Como pesquisador, tem o compromisso de lidar crítica e criativamente com conhecimento, manejando com autonomia a energia mais inovadora da sociedade; precisa inovar e humanizar a inovação. Critério fundamental de avaliação do professor será precisamente esta conjunção de virtudes. Não pode ocorrer a contradição performativa clássica de alguém que fala de inovação, mas não se inova, que a tudo questiona, mas não permite ser questionado, que avalia os alunos, mas não aceita ser avaliado” (DEMO, 2004, p. 127).

O próprio ambiente acadêmico precisa ser organizado de tal maneira que tanto o aluno como o professor assumam naturalmente uma condição de constante aprendizado como objetivo principal de sua carreira e de sua formação. Nesse caso, o papel dos próprios gestores educacionais é fundamental no sentido de adotar o verdadeiro objetivo da avaliação do desempenho docente. É preciso repensar formas de avaliação institucional de tal modo que as alternativas em termos políticos e educacionais impliquem equacionar outras possibilidades que pressuponham não apenas um maior respeito pelos professores como profissionais, como também um papel mais ativo e participativo dos sujeitos do contexto educacional.

“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, desarmada, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (FREIRE, 1996, p.38).

Do ponto de vista da melhoria contínua da docência, mais importante que avaliar individualmente o desempenho dos professores, o que muitas vezes funciona como controle, é avaliar a docência e o coletivo docente. Assim, reforça-se a idéia de que a avaliação é intencionalmente orientada para profissionalização do corpo de professores e o desenvolvimento institucional.

A avaliação do desempenho docente tem o sentido social de contribuir para a melhoria do ensino e para a formação continuada dos professores. Estes somente se desenvolvem como profissionais à medida que, em processos sociais de construção, refletem solidariamente sobre a sua prática, problematizam e buscam produzir os significados de seu trabalho. A avaliação do desempenho docente, assim, é parte integrante da formação e da profissionalização dos professores.

A avaliação como uma reflexão contínua e socializada visa melhorar as competências profissionais e humanas dos sujeitos juntamente com a melhoria geral da instituição. Portanto, a avaliação do desempenho docente volta-se para aspectos mais globais que envolvem a sua prática educativa, usando

critérios que redefinem o professor não só pelas aulas que ministra, mas também, como alguém que sabe aprender bem, e aprendendo bem consegue que seu aluno aprenda bem (DEMO, 2004, p. 127).

Esta forma de ver a avaliação supera a perspectiva classificatória e burocrática. A avaliação não se reduz ao fato de somente medir e quantificar. Como comenta Dias Sobrinho:

“Quando este reducionismo ocorre, a avaliação tem a tarefa principal de controle e assume primazia sobre os processos de aprendizagem. Estes processos são anulados pela mensuração dos rendimentos. A aprendizagem acaba sendo confundida com rendimentos demonstráveis. A educação, modelada pela avaliação-controlado, se identifica com os objetos pragmáticos. Sobrepondo seu valor ao objeto que diz avaliar de modo objetivo e neutro, a avaliação experimentalista e objetivista desloca as finalidades essenciais da educação” (2003, p.174).

Os procedimentos de avaliação meramente classificatórios, no contexto universitário, em muito prejudicam as relações democráticas entre os sujeitos, quase sempre negando questões ligadas a valores como generosidade, justiça, solidariedade e ética. Na maioria das vezes distanciam as pessoas, contribuindo para a formação de atitudes competitivas e excludentes por meio da seleção e hierarquização.

A avaliação precisa se encontrar a serviço da educação e de uma significação maior. Uma visão burocrática e controladora é incompatível com a construção de uma educação democrática e cidadã. Pois, a avaliação formativa “não encerra a problemática humana em respostas prontas e nem exige a adesão de valores oficialmente definidos. Ao contrário, **sua dimensão ética** é uma abertura para a produção de sentidos dos sujeitos” (SOBRINHO, 2003, p. 74)

Tentar falar da avaliação e da ética possibilita o nosso contato com as ilimitadas interfaces que envolvem as relações entre os agentes que utilizam a instância avaliativa, possibilitando elementos para uma tomada de posição frente a uma educação que integre valores humanos e conhecimento.

Por isso, é desafiante a tarefa da avaliação do desempenho docente. Principalmente, porque ela acaba tornando-se intrínseca a outra questão mais ampla que é a própria formação docente inicial e continuada. Sim, porque não há mais espaço para a simples “vocação” de educar. Como qualquer outra atividade profissional, o desenvolvimento de habilidades pedagógicas do professor requer fundamentação teórica. E essa atividade acontece, na maioria das vezes, na sala de aula. Portanto, a seguir será abordado o tema “sala de aula”, para a compreensão deste espaço que é cenário para a avaliação do desempenho do professor na visão de seus alunos.

2. Sala de aula: lócus da avaliação do desempenho docente

“Alunos e docentes, na relação que estabelecem com o conhecimento, com base na negociação responsável de perspectivas próprias, podem estabelecer grandes acordos sobre se merece entrar na sala de aula ou quando é bom sair dela, para enxergar com mais nitidez os processos de trabalho que serão expostos em futuro próximo” (SORDI, 2002, p. 242)

Quando falamos de avaliação do desempenho docente, é preciso que se entenda qual o espaço e quais atividades que são avaliadas. Sabemos que a avaliação se encontra presente em várias instituições devido às transformações que têm acontecido rapidamente, solicitando a disponibilidade para adaptação das mais diversas áreas de atuação para dar conta dessas mudanças. A própria área de gestão tem reformulado as suas teorias e investido em promoção de novos conceitos, conhecimentos e posturas do profissional mediante esses novos tempos, como resultado de avaliações realizadas constantemente. Nesse caso, muitas organizações estão promovendo modificações em sua cultura de modo a introduzir estratégias com vistas a uma maior autonomia, participação e comprometimento das pessoas, preparando-as para as mudanças e inovações.

“Do ponto de vista das inovações que mais afetam as pessoas pode-se afirmar que não são necessariamente os objetos ou mesmo a tecnologia. A inovação mais importante refere-se às transformações ocorridas. Destas decorrem os estímulos que permitem/viabilizam (ou não) o surgimento das demais inovações.” (RIBEIRO, 2003, p. 39)

Falamos neste caso de cultura organizacional para justificar e refletir sobre a atuação do ensino superior frente a esse novo desafio, uma vez que as organizações colocaram como foco principal as pessoas e suas capacidades para mudanças em que a avaliação, muitas vezes é um processo freqüente.

Sendo assim, se faz necessário pensar como o ensino superior favorecerá esse futuro profissional a lidar satisfatoriamente com esse acelerado ritmo de transformações e inovações que o mundo de trabalho vive e sua capacidade de avaliar e de ser avaliado.

“A universidade, lócus deste estudo, assim como outras instâncias educativas, necessita viabilizar formas educativas que conduzam a rupturas com um projeto que já não responde aos apelos de nossa circunstância vivencial. As inovações, mais do que os experimentos e as tentativas individuais, devem buscar a composição de um projeto coletivo” (VEIGA, RESENDE e FONSECA, 2002, p.161).

A própria universidade foi pensada e criada em um contexto totalmente diferenciado do qual convivemos atualmente. Assim, passamos a nos deparar com um paradoxo, pois muito embora existam exigências de transformações e inovações, nos encontramos paralisados, até mesmo cristalizados em projetos educacionais que não compartilham com essa idéia. Portanto se faz necessário “identificar condições que favoreçam alternativas apropriadas para análise das inovações como propulsoras de ruptura com os processos conservadores de ensinar e aprender” (VEIGA, RESENDE e FONSECA, 2002, p.161).

Ao falar dos processos que envolvam o ensinar e aprender, falamos diretamente da própria atividade docente. E, voltando à avaliação institucional, muitas instituições de ensino superior já apresentam e desenvolvem seus projetos de avaliação institucional, estimulados pela própria política de avaliação interna e externa das instituições. Praticamente todos esses projetos e programas envolvem a avaliação do desempenho docente. Certamente, tais instituições reconhecem a necessidade de uma cultura avaliativa voltada para o aperfeiçoamento da atividade docente, não só pelo que representa em termos de realização profissional, mas principalmente porque o desempenho docente é fundamental para a realização plena do ensino superior enquanto função social.

A dificuldade de avaliar o desempenho docente se dá, pela própria natureza deste objeto, em parte, pela própria complexidade das tarefas

docentes. Avalia-se o desempenho do professor em sala de aula. E sendo a aula universitária “o espaço onde o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel” (VEIGA, RESENDE e FONSECA, 2002, p.175) podemos considerar neste caso que nos encontramos diante de fatores subjetivos e, portanto, difíceis de serem avaliados mediante um único procedimento.

O que seria necessário avaliar no desempenho docente, no sentido de contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico, revertendo-se para a instituição como um todo? Percebo neste momento a relevância de nos aprofundarmos na aula universitária, lócus da avaliação do desempenho docente, no sentido de nortearmos a nossa visão da pesquisa.

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

Conforme nos falam as autoras, a aula universitária torna o trabalho docente mais evidente, criando e recriando o processo educativo. No caso, entram em jogo não só o conhecimento em si, mas as interações e vínculos presentes no relacionamento professor-aluno, proporcionando uma nova relação com o conhecimento.

“O ensino, ao valorizar a ação reflexiva, não pode ser considerado apenas como um instrumental para o desenvolvimento do processo de transmissão do conhecimento produzido. Uma outra face da mesma moeda precisa ser considerada, qual seja, a produção do conhecimento novo. Nesse sentido, a aula universitária transforma-se em pontos de diferentes saberes” (VEIGA, RESENDE e FONSECA, 2002, p.176)

Tardif nos fala que o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o seu próprio trabalho na instituição de ensino. Em outras palavras, muito embora os professores obtenham diferentes saberes, essa utilização se dá em função das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Isso significa que a relação dos professores com os saberes não é estritamente cognitiva. O saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, além de ser produzido e modelado no trabalho e pelo trabalho. (TARDIF, 2002, p.17) Nesse caso, o seu desempenho docente traz marcas explícitas, como a questão do conhecimento técnico de sua matéria, mas também marcas implícitas, como sua própria maneira de ser e de se relacionar, a qual também se constitui um saber.

Percebe-se aí, como avaliar este desempenho engloba muitos aspectos sobre os quais é preciso refletir no sentido de se obter a clareza em relação aos critérios que permeiam a avaliação docente. Pois, se por um lado, a formação educacional se traduz por uma articulação de saberes, por uma troca que mobiliza e permeia os processos cognitivos, por outro também significa considerar que cada um, professor e aluno, nessa interação, expõem seus pensamentos, seus modos de interpretar a realidade, suas perspectivas, seus sentimentos e suas visões distintas de mundo. “Nesse encontro, ocorrem transformações que constituem ambos os sujeitos da relação como identidades separadas e ao mesmo tempo imbricadas com o ambiente social e cultural de que provêm e no qual estão” (PLACCO, 2004, p. 10) Assim, as interações têm repercussão significativa na aprendizagem e no desenvolvimento dos sujeitos delas participantes.

“As formas de relacionamento professor-aluno são elementos importantes do ensinar, do pesquisar e do aprender. As relações pedagógicas mais cooperativas e coletivas propiciam numa nova relação com o conhecimento” (VEIGA, RESENDE e FONSECA, 2002, p.179)

Quando olhamos as relações na educação em curso superior, observamos como, muitas vezes, elas estão desgastadas baseadas na transmissão de conteúdos, às vezes sem nenhum significado ou sentido para

professores e alunos. Os professores, sempre com muito conteúdo para “ensinar” alegam não poderem perder tempo, desse modo, as relações interpessoais acabam ficando à deriva. Conforme nos fala Souza:

“Isso porque muitas vezes nos habituamos à rotina da aula, guiando-nos por determinado formato que obscurece nosso olhar, desativa nosso ouvir e aliena nosso falar. Logo, não percebemos que estamos falando para nós mesmos, e as relações ficam na superfície, pautadas, muitas vezes pelos conteúdos a ser ensinados” (SOUZA, 2002, p.48)

Tempo. Como não refletir a respeito dele dentro das salas de aula universitárias? Pois, não podemos deixar de considerar a correria da vida atual, onde as pessoas acabam vivendo ao seu modo, distantes uma das outras, incorporando nas suas relações uma forma ditada pelo sistema capitalista que nos inculca a máxima: “tempo é dinheiro”. Como resultado, a velocidade da propagação de informação acabou afetando as relações humanas, de modo que as pessoas se falam por e-mails, telefones a qualquer momento e em qualquer lugar do mundo. É interessante, pois algo que poderia ser significado como uma possibilidade de aproximação entre os seres, acaba de alguma maneira, afastando-os de uma relação mais próxima, olho-no-olho, com falas rápidas e poucos indícios de afetividade. O mesmo processo pode ocorrer nas instâncias educativas, penalizando “o tempo da reflexão, da dúvida epistemológica, das perguntas imprevisíveis promovidas pelos alunos e que enriquecem o processo cognitivo” (SORDI, 2002, p.233)

A sala de aula e a relação professor-aluno, inseridos neste contexto social e cultural, acabam perdendo algo intrínseco à sua natureza, que é a troca de saberes por meio de encontros verdadeiros para esse fim. Nesse caso, a avaliação institucional com ênfase na avaliação do desempenho docente pode se tornar um pretexto a mais para a apropriação e reinvenção de tempos e espaços existentes nas instituições de ensino superior, uma vez que é uma necessidade, conforme nos fala Sordi:

“Insistimos em que há a necessidade de prever tempo para que alunos e docentes possam gerir e trabalhar verticalmente as

informações, de modo a acontecer a transformação qualitativa que resgatará o interesse dos formandos pelo processo de aprender” (SORDI, 2002, p.236).

A instituição de educação superior é, sem dúvida, educativa. Para tanto, as atitudes vivenciadas em seu cotidiano precisam demonstrar as atitudes que almejamos para a sociedade. É um processo educativo que visa a um sistema democrático de vida, que influencia o relacionamento entre professor e alunos constituindo-se em meios de reflexão a respeito de sentimento de grupo e de sociedade. A avaliação, e aí eu falo tanto da do desempenho docente como da discente, precisa ter como princípio a sinceridade da troca. E neste movimento, torna-se importante refletir sobre os direitos e deveres de cada um, do professor e dos alunos, envolvendo considerações sobre valores maiores que subordinam os conceitos de liberdade e limites de ação de cada indivíduo, como a questão ética, conforme será abordado agora.

2.1. Avaliação e docência: um exercício ético

“Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana.” (FREIRE, 1996, p.38)

Falar de ética no momento atual é muito difícil devido a enorme crise de valores que vivemos. Mas como nos fala Paulo Freire acima, uma sociedade verdadeiramente humana deve ser ética, porque é simplesmente impossível conviver na liberdade sem os princípios éticos. Porém, é complicado, para a maioria da população, saber o que é certo e o que é errado. Boff (2003, p.27) comenta que o obscurecimento do horizonte ético redundava numa grande insegurança na vida e numa permanente tensão nas relações sociais que tendem a se organizar mais ao redor dos interesses particulares do que ao redor do direito e da justiça. Tal fato é agravado, ainda mais, pela própria lógica

dominante da economia e do mercado regida pela competição, criando oposições e exclusões.

Justamente neste momento que entra a lei do mercado como reguladora final da economia onde observamos atitudes que demonstram o crescente individualismo nas relações sociais, que é possível constatar a ausência de critérios éticos na filosofia da vida que se revela no cotidiano. Acho interessante quando Freire (1996, p.16) alerta os professores a respeito de nossa responsabilidade ética no exercício da tarefa docente: “Educadores não podemos, na verdade, escapar à rigurosidade ética. Mas é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. Falo da ética universal do ser humano.” Neste momento ele comenta (anos antes do atentado às torres gêmeas nos EUA) que ele estava com os árabes na luta pelos seus direitos, mas que ele não podia aceitar o ato terrorista de Munique, que resultou na morte de inocentes e na insegurança de seres humanos. Ele afirma: “O terrorismo nega o que venho chamando de ética universal do ser humano”. (1996, p.16) Ele anuncia a solidariedade como compromisso histórico de homens e mulheres, como uma das formas de luta capazes de promover e instaurar a “ética universal do ser humano”.

Portanto, é essa a experiência que deve nortear a educação e o comportamento do educador, pois a educação e a ética possuem uma ligação permanente, envolvendo o ser humano e se estendendo a todas as suas facetas de seu agir. Diferentes campos de atuação discutem a ética, como o caso do direito, da ciência, da biomédica, da área ambiental, entre outros. A educação, até pelo seu próprio propósito, precisa interligar a questão teórica da ética com suas dimensões práticas. A avaliação é uma categoria do trabalho pedagógico estreitamente ligada à ética. Para estabelecer ligação entre avaliação do desempenho docente e comportamento ético, vamos tratar primeiramente do que vem a ser ética. É muito comum, ao se falar de ética, prontamente falar de moral, como se tivessem a mesma definição. Tentaremos esclarecer tal ponto.

Será que ética e moral são sinônimos? Muitas pessoas costumam dizer: “este é um problema ético” ou “este é um problema moral” e ainda unem as

duas situações para denominar a mesma situação: “este é um problema ético e moral”. Assim, é emitido um juízo de valor sobre alguma prática pessoal ou social. Utilizaremos um quadro para definir os dois conceitos a partir da contribuição de Boff (2003, p.36)

ÉTICA	MORAL
É parte da filosofia.	É parte da vida concreta.
Considera concepções de fundo acerca da vida, do universo, do ser humano e de seu destino.	Trata da prática real das pessoas que se expressam por costumes, hábitos e valores que orientam pessoas e cidades.
Estatui princípios e valores que orientam pessoas e sociedades.	Apresenta uma conformidade com os costumes e valores culturalmente estabelecidos.
Orienta-se por princípios e convicções. A pessoa ética tem caráter e boa índole.	Nem sempre obedece a convicções e princípios.

Segundo o autor, a pessoa pode pautar-se por princípios morais, seguindo os costumes por conveniência, mas não ser necessariamente ética, pois esta obedece às convicções e princípios. Penso que entram aí, também, a cultura e hábitos de um determinado local. Por exemplo, se uma mulher paquistanesa mulçumana sair na rua sem a sua burca, ela é considerada imoral, pois ela não apresenta conformidade com os costumes e valores culturalmente estabelecidos. Mas a mesma situação, ocorrida no Brasil, não representaria falta de moral por parte da mulher que não usa burca, porque na nossa cultura não faz parte de nosso costume o tal uso. Vasconcelos afirma:

“A Moral (mos, moris, costume) é um conjunto de normas livre e conscientemente adotadas que visam a organizar as relações das pessoas na sociedade, tendo em vista o bem e o mal; conjunto de costumes e valores de uma sociedade, com caráter normativo (regras do comportamento das pessoas no grupo). A Ética (ethos, Costume) é a parte da Filosofia que se preocupa com a reflexão a

respeito das noções e princípios que fundamentam a vida moral”
(VASCONCELOS, 2002, p. 63)

Ou seja, a ética é a teoria que explica um tipo de comportamento dos homens incluindo o comportamento moral em sua totalidade e diversidade. O que se afirma na ética deve valer para qualquer sociedade, o seu valor está naquilo que explica e não no fato de prescrever a ação em situações concretas (VASCONCELOS, 2002, p.63).

O professor como profissional possui compromisso ético com a sua atuação conforme qualquer outro profissional das mais variadas áreas. No entanto, ele ainda lida com as especificidades de seu campo de atuação que traz como objetivo o de formar cidadãos. Tardif (2002, p. 128) considera que “o objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, individuais e sociais ao mesmo tempo”.

No entanto, o comportamento ético do professor nem sempre está em pauta de discussão e nem como objeto de estudo. Além do mais, não existe um código de ética para a atuação do docente como em outras áreas de atuação, pautando a sua prática. Talvez isso ocorra porque a sociedade atribui ao mestre a obrigação de formar eticamente o aluno, acreditando que tal aspecto já é inerente a sua atuação.

Vasconcelos (2002, p.116) considera ser necessário “levar em conta que o professor relaciona-se com a questão ética duas vezes: como educador, na função de conduzir, influenciar e decidir sobre a conduta dos outros; e como profissional que tem a tarefa de treinar e habilitar outros a serem profissionais” (VASCONCELOS, 2002, p. 116).

Perrenoud comenta que é injusto esperar dos professores virtudes educativas infinitamente maiores do que a própria sociedade apresenta:

“A educação deve enfrentar abertamente a contradição entre os valores que afirma e os costumes ambientes. Como inculcar uma moral em um mundo no qual se massacra violentamente sem ter o quê e nem o por quê? (...) Em uma sociedade em crise e que tem

vergonha de si mesma, a educação é um exercício de *equilibrista*” (PERRENOUD, 2000, p.142).

As próprias marcas da avaliação escolar se enraízam fora do espaço escolar numa sociedade regida pela ética da competitividade, da individualidade e da exclusão. Interessante este trecho de Freire sobre o assunto, após comentar o sentido da necessidade da ética que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora:

“Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorisidade ética. Mas é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. Falo pelo contrário, da ética universal do ser humano” (FREIRE, 1996, p.15).

Sem dúvida, a escola funciona como um espaço de formação de atitudes e opiniões. Criam-se situações facilitadoras de tomada de consciência, de construção de valores e de desenvolvimento de uma identidade cidadã e ética. Para prevenir a violência na sociedade, é preciso que ela não seja tolerada na escola (nem de maneira objetiva e nem subjetiva); para se incutir o respeito, ele precisa fazer parte do cotidiano educacional; para transmitir valores éticos e de cidadania é preciso que eles sejam exaustivamente vivenciados em sala de aula.

O ato de avaliar inclui julgamentos, escolhas e decisões. Portanto, é um ato ético. Dele advêm conseqüências para o aluno e para o professor. Vasconcelos entende que:

“Julgamentos de valor são sempre mais complexos do que meras operações de medição, em conseqüência, a tarefa do professor, ao avaliar mais do que saberes técnicos, exige a competência e o equilíbrio de um magistrado, uma vez que o que está em jogo é o pleno desenvolvimento do ser humano” (VASCONCELOS, 2000, p. 138)

Para a mesma autora, se a avaliação se encontra polarizada nas notas e se estas podem definir a vida acadêmica e profissional dos alunos, o professor, na posição de avaliador, possui uma enorme responsabilidade. Esta é a grande questão ética que liga a noção de justiça com a questão da avaliação. É

também, a partir da experiência de ser avaliado, que o aluno reproduzirá na avaliação do desempenho docente o que foi vivenciado por ele.

Barlow (2006, p.126), ao falar de ética, coloca trechos de um trabalho realizado por seus alunos intitulado “Declaração dos Direitos da Criança Avaliada na Escola”:

- Toda criança ou adolescente escolarizados, do maternal à universidade, tem uma necessidade fundamental de serem reconhecidos em sua personalidade e em sua originalidade próprias.
- Em sua pessoa, em sua atividade e em suas realizações deve ser sempre considerada como uma pessoa digna de respeito, tanto por seus educadores quanto por seus colegas.
- A criança e o adolescente, para atingirem plenamente seus desenvolvimento físico, intelectual ou afetivo, têm necessidade de encontrar, por parte de seus educadores, atitudes construtivas, motivadoras e encorajadoras.
- Os educadores devem se proibir qualquer palavra ou atitude humilhante ou de desprezo em relação aos jovens sob seus cuidados. Em particular, eles não devem jamais se permitir evocar em público as origens sociais e familiares dos alunos ou suas particularidades físicas.
- Devem evitar, do mesmo modo, qualquer forma de ironia ou qualquer julgamento definitivo sobre ele, de modo a respeitar sua pessoa e a faculdade quase indefinida de progresso de que é portadora.
- Quando parecer indispensável reprimir ou reprimir um aluno, essas sanções devem ser aplicadas sem arbitrariedade e com comedimento, visando unicamente ao bem do jovem e ajudando-o a superar, por si mesmo, suas falhas ou suas condutas desviantes.
- Todo o aluno tem o direito de obter informações precisas sobre a qualidade de seu trabalho, suas aquisições e seus progressos. Essas avaliações deverão ser claras, motivadas e em uma linguagem

suficientemente adequada para que ele possa levá-las em conta e, com isso, melhorar seus desempenhos.

- Todos os alunos devem ser iguais diante da avaliação. Essa deve ser moderada em suas expressões e evitar a constituição de hierarquias mais ou menos definitivas entre os alunos ou grupo de alunos.
- Todo aluno tem o direito de saber em função de que critérios e parâmetros ele foi avaliado. Toda nota cifrada deve ser explicitada por um comentário oral ou escrito, e sempre deve haver margem para um diálogo explicativo entre o avaliador e o avaliado.

Podemos considerar que os direitos do aluno relacionados à avaliação aplicam-se, também, aos professores, quando estes são avaliados pelos alunos no processo de avaliação institucional.

Avaliar com ética ainda não é uma tarefa fácil. Principalmente pelo fato de ter predominado até agora a avaliação tradicional centrada em notas e na aprovação e reprovação unilateral, classificatória e excludente. Passar dessa avaliação para a que tenha função formativa, na qual ganhe importância a avaliação do desempenho docente constitui um grande desafio.

Afinal, uma avaliação mais justa do ponto de vista ético deve contribuir para o avaliado assumir o poder sobre si mesmo, numa relação de transparência estabelecida com o avaliador, segundo o princípio da avaliação formativa. No processo de avaliação do desempenho docente, deve ser caracterizado um encontro para refletir sobre o cotidiano. Assim o avaliador assume o papel de avaliado e, se for estruturado em bases de reciprocidade, favorecerá a emancipação (AFONSO, 2005, p. 125).

A emancipação só pode existir entre homens livres e iguais, consistindo na representação ética e política da necessidade humana de contar com a ação do outro. Nessa perspectiva, a avaliação formativa e, conseqüentemente, emancipatória é aquela que contribui para a cooperação a partir de ações coletivas, permeadas pelo reconhecimento intrínseco da importância da ação do outro o que revela o seu caráter eminentemente ético. Por contingência

histórica a educação pautada pela lógica positivista nos distanciou de uma realidade pautada na troca, como assim nos fala Sordi:

“A prática de examinar a avaliação de modo positivista tornou pequenas as questões ligadas à grandiosidade da vida e do homem. Forjaram o esquecimento das diferenças reais entre os sujeitos constitutivos da relação educativa vivenciada em uma sociedade marcada pela desigualdade. Diferenças que ao serem subestimadas, mais diferenças produziram, levando-nos a desprezar o bom uso da avaliação como campo formativo, educativo, cúmplice privilegiado da educação emancipatória” (SORDI, 2002, p.7)

Como já foi apontada, a auto-avaliação pela instituição faz parte do SINAES. Como esse sistema de avaliação está sendo implantado, nada mais oportuno do que fazê-lo da forma mais ética possível: levando em conta o respeito à atuação dos docentes. Assim desenvolvido, esse processo terá repercussão na avaliação da aprendizagem dos alunos, favorecendo uma inovação nos procedimentos e conseqüentemente transformando a relação aluno-professor e o trabalho pedagógico como um todo. Finalizo assim com as palavras de Sordi:

“A inovação nos processos de avaliação depende de nosso comprometimento com uma determinada visão de educação que precisa ser explicitada, muito mais pela eloqüência de nossas ações concretas do que de nossos discursos. Nossa esperança no futuro reside exatamente na certeza de que o educador que cada um de nós carrega dentro de si começa a romper a casca que o aprisiona. Ruptura que mescla dor e prazer, mas que inevitavelmente vai acontecer, devolvendo-nos a alegria de reaprender a usar a avaliação como aliada da aprendizagem, categoria central para uma formação eticamente direcionada, em que a apropriação dos saberes seja usada em favor da busca por melhor qualidade de vida social” (SORDI, 2002, p. 247).

CAPÍTULO III

1. A trajetória metodológica

“Eu amo a causa e não a consequência
Eu amo o pensamento e não a inteligência
Eu amo a loucura e não a consciência
Eu amo a paciência, eu amo a paciência.
Eu amo o agora e não a memória
Eu amo a luta e não a vitória
Eu amo o fato e não a estória
Eu amo a trajetória, eu amo a trajetória.
Eu amo o bem forte e não o assim
Eu amo o papel e não o cetim
Eu amo pra onde eu vou e
não de onde eu vim
Eu amo o meu meio e não o meu fim.”
PAULINHO MOSKA

A minha proposta para esse trabalho foi realizar uma pesquisa sobre a percepção dos professores e dos alunos sobre a avaliação do desempenho docente, buscando obter as concepções e contradições que permeiam esta prática no curso de Pedagogia de uma instituição privada de educação superior. Aliás, a escolha pelo curso de Pedagogia se deu pela particularidade de esse curso formar futuros educadores que vivenciarão este procedimento avaliativo, assim como outros. E, também pelo fato de que as discussões sobre as práticas avaliativas costumam fazer parte desse universo educacional. Estabeleci, então, o critério de ter como participantes da pesquisa alunos do quinto semestre, uma vez em que os mesmos já tiveram contato com algumas teorias educacionais, além do fato de que já realizam a avaliação do desempenho docente há alguns semestres.

Para compreender a sistemática de avaliação do desempenho dos professores de um curso de Pedagogia, era preciso um trajeto, um caminho. A palavra “compreender” denota a escolha pela abordagem qualitativa, pois conforme nos afirmam Alves-Mazzotti e Gewandszadjer (2004, p. 130) “a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que essas pesquisas seguem a tradição compreensiva ou interpretativa”. Para esses autores, a pesquisa qualitativa tem um caráter dinâmico, no qual as pessoas envolvidas agem em função de suas crenças, percepções e sentimentos imprimindo um significado a partir de seu comportamento.

Para Ludke e André (1996, p.7), na pesquisa qualitativa o “pesquisador encontra-se imerso na trama da cena investigada, participando e tomando partido na trama da peça”. O pesquisador assume uma postura ativa caracterizada, conforme nos fala González Rey (2002, p.53), por um “sujeito interativo, motivado e intencional, que adota uma posição em face às tarefas que enfrenta”. Tudo num processo de comunicação entre pesquisador e pesquisado, possibilitando um diálogo permanente. Essa pesquisa buscou estabelecer um diálogo com os professores e alunos para assim compreender a sistemática da avaliação do desempenho docente.

Definido o tipo de pesquisa e os instrumentos a serem utilizados, o primeiro passo para efetivá-la foi o de buscar os registros escritos para a devida análise. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p.169) consideram documento qualquer registro escrito que possa ser utilizado como fonte de informação. Os mesmos podem dizer muito a respeito dos princípios e normas que regem o comportamento de um grupo. Para a análise documental dessa pesquisa foram utilizados dois documentos. São eles: O documento da própria instituição que fala sobre a Avaliação Institucional, a CPA (Comissão Própria de Avaliação) e suas finalidades; e o questionário utilizado para a avaliação do desempenho docente.

No caso desta pesquisa, a análise documental foi uma valiosa fonte de informação, pois o objeto de estudo volta-se primordialmente para dois instrumentos: o questionário respondido pelos alunos que avaliam o desempenho docente e o questionário de auto-avaliação respondido pelo próprio professor. Por meio da entrevista com o coordenador da CPA, soube que o instrumento aplicado aos alunos já passou por várias reformulações, estando recentemente na formatação online, para que os alunos acessem a página destinada à avaliação institucional e preencham um campo para este fim.

Além da análise desses instrumentos desenvolvidos pela própria instituição, ainda analisei o documento que orienta todo o processo.

Com os dados obtidos nesta análise foi possível cruzar e/ou completar as informações obtidas nos questionários aplicados aos professores e alunos.

Inclusive, a elaboração do questionário foi uma árdua tarefa em termos dos dados que se pretendia levantar. O questionário, como técnica de

recolhimento de dados, pode trazer importantes contribuições às pesquisas de natureza qualitativa. Mas, no entanto, segundo Chaves, eles precisam nortear-se por alguns aspectos básicos, como, partir de esquemas de referências teóricas e de os dados terem a possibilidade de serem associados a outros procedimentos (CHAVES, 2003, p.79). O questionário foi aplicado a professores e alunos. A escolha do tipo de pergunta que compõe o questionário está estreitamente relacionada aos objetivos da pesquisa. Em razão disso, para os fins deste trabalho, foram feitas perguntas fechadas e abertas no intuito de que elas possibilitassem o alcance dos objetivos, como o de analisar as percepções de professores e alunos sobre a sistemática de avaliação do desempenho docente utilizada pela instituição. Sendo assim, em uma turma de 24 alunos do quinto semestre do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior privada, foram aplicados 24 questionários. Para os professores que totalizam cinco no quinto semestre da mesma instituição, apenas quatro professores preencheram o questionário.

Primeiramente, conversei com a coordenadora do curso de Pedagogia e solicitei permissão para dar início ao processo de pesquisa de campo. Aguardei o horário de intervalo e adentrei a sala dos professores. Dos cinco professores do quinto semestre, quatro estavam presentes e demonstraram solicitude em responder ao questionário, com a exceção de uma professora que se justificou dizendo que não teria tempo de responder naquele momento, pois estava corrigindo trabalhos. Comentei que não era preciso responder naquele instante, uma vez que eu retornaria à instituição e poderia pegar com a própria em outro dia. Mesmo assim, ela resistiu e disse que sua rotina estava puxada, preferindo não ficar com essa “tarefa”. Na mesma semana, entrei em contato com a professora que não se encontrava nessa visita e a mesma respondeu prontamente, comentando sobre a importância de todos os educadores que se dedicam ao campo de pesquisa fossem solidários uns com os outros, lembrando do momento em que passou por isso.

Após o preenchimento dos questionários, conversei com o professor que entraria na turma do quinto semestre naquele dia e solicitei a minha entrada para a realização do mesmo procedimento com os alunos. Ele foi bastante solícito iniciando a aula com os alunos e comentando sobre a importância da

pesquisa para o campo educacional e gentilmente pediu para que os alunos me escutassem com devida atenção e se empenhassem no preenchimento do instrumento.

A turma levou uma média de vinte e cinco minutos para o preenchimento, totalizando, ao final, a quantidade de vinte e quatro questionários preenchidos.

Durante o período de pesquisa na instituição, não pude deixar de observar que os painéis nos corredores da faculdade possuem cartazes espalhados com seguintes dizeres: O que é CPA? No meio de uma quantidade de interrogações. Além de outros cartazes com um convite para fazer parte da CPA. Ao final contém um endereço eletrônico. Entrei na página e percebi que ela destina-se aos alunos da instituição contendo informações básicas sobre a avaliação institucional com incentivos à participação de todos, visando um melhor desenvolvimento do trabalho da instituição. Soube que a instituição criou uma coordenação que se destina exclusivamente à avaliação institucional e consegui agendar uma entrevista com o coordenador.

Nesse caso, dei início à etapa da pesquisa em que as entrevistas seriam utilizadas como mais um instrumento para a coleta de dados a respeito de meu objeto de estudo. Para Gil (1999, p.117), a entrevista pode ser definida como a técnica em que o pesquisador se apresenta frente ao investigado, com o objetivo da obtenção de dados que interessam à investigação, no presente caso, para a obtenção de dados sobre a avaliação do desempenho docente. Para Alves-Mazzotti e Gewandszndjer (2004, p. 168), a entrevista permite tratar dos temas mais complexos, que dificilmente podem ser investigados por meio de questionários, possibilitando aprofundar a compreensão do tema.

Por meio desse procedimento, pretendi compreender o significado atribuído pelos professores e, conforme mencionado anteriormente, do coordenador da CPA a respeito da avaliação do desempenho docente. Para tal, utilizei entrevistas semi-estruturadas, uma vez que estas permitem que o entrevistador faça adaptações. Assim, pretendi alcançar o objetivo referente às percepções dos sujeitos acerca da avaliação do desempenho docente. Pois, conforme afirma González Rey (2002, p.55):

“O sujeito, na realidade, não responde linearmente às perguntas que lhe são feitas, mas realiza verdadeiras construções implicadas nos diálogos nos quais se expressa. Nesse contexto a pergunta representa apenas um dos elementos de sentido sobre os quais se constitui sua expressão”

Nesse caso, o autor comenta sobre a perícia que o pesquisador precisa ter para conseguir indicadores relevantes para a pesquisa.

Foi entrevistado o coordenador da CPA. Não considerei necessária a entrevista com os alunos e professores, uma vez que os mesmos se empenharam no preenchimento do questionário, expondo vários pontos com detalhamento.

1.1. O Campo de pesquisa

A pesquisa se desenvolveu em uma instituição privada de educação superior, fundada em 1995. A mesma oferece à comunidade do Distrito Federal 23 cursos de graduação, autorizados pelo Ministério da Educação, além de 40 opções de cursos de pós-graduação lato-sensu nas áreas de Educação, Informática, Contabilidade, Administração e Jurídica. Possui seis *campi* situados em diversos pontos do Distrito Federal.

Possui um Campus destinado à área de pesquisa no qual agrega a Reitoria, Pró-Reitorias, o Centro de Desenvolvimento Tecnológico, com atuação em duas vertentes: área de Pesquisa Avançada e área de Tecnologia da Informação, Ouvidoria, Assessoria de Comunicação, Central de Informática, Laboratório de Química, para os alunos do curso de Gestão Ambiental, e todos os setores e departamentos administrativos da Mantenedora.

Também possui um projeto virtual de cursos de graduação a distância nas áreas de Marketing, Gestão Ambiental e Informática.

Para atender aos Cursos nas áreas de Ciências Gerenciais e Ciências Sociais, possui laboratórios. Estúdios de Fotografia, Rádio e Televisão atendem aos alunos de Comunicação Social, possibilitando a atuação no “Jornal Laboratório”, na produção de Programas de Televisão que são exibidos em emissoras locais e de Rádio que vão ar diariamente, no intervalo das aulas.

A produção dos programas de TV e Rádio é feita pelos próprios alunos. Laboratórios de Informática atendem a toda a diversidade de cursos nessa área, tais como: Segurança da Informação, Fundamentos de Redes, Desenvolvimento de Sistemas para Web e Desenvolvimento de Software.

O curso de Licenciatura em Pedagogia oferece habilitações em Magistério – séries iniciais, Orientação Educacional e Administração Escolar. O curso de licenciatura em Pedagogia – Magistério qualifica docentes para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental do sistema de ensino do país, em três anos. Compõe atividades teóricas e práticas, que, segundo a instituição, capacitam o aluno para analisar e interferir com competência sobre a realidade educacional.

A instituição alega que a qualificação do futuro docente é diferenciada, uma vez que oferece disciplinas como Pedagogia Terapêutica e Psicopatologia aplicada à educação. Para eles, esse diferencial se respalda no projeto pedagógico do curso, distinguindo-se por um currículo atualizado face às demandas do mercado. Outro fator, por eles considerado importante e que assegura a qualidade de seu Curso de Pedagogia, é a equipe docente constituída de Mestres e Doutores nas várias áreas da educação qualificados e comprometidos com a qualidade e desenvolvimento de toda a programação e formação dos discentes.

O Curso de Pedagogia é reconhecido pela Portaria nº3597 de 03/12/2003 e teve seu projeto pedagógico alterado para a oferta de Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental conforme publicação do DOU de 07/11/2006. As alterações curriculares entram em vigor a partir do 1º semestre de 2007.

Já nas Licenciaturas de Pedagogia – Administração Escolar e Orientação Educacional, a instituição utiliza a nomenclatura “educador-gestor-orientador” para designar o futuro formando da área, apostando nas seguintes funções a serem desempenhadas nas escolas, empresas e organizações:

- Orientador Educacional
- Seleção e treinamento de pessoal em empresas
- Programa de terapia ocupacional
- Supervisor e coordenador de escolas públicas e particulares

- Supervisor de ensino do sistema público estadual e municipal
- Serviços de difusão cultural e de comunicação de massa: jornais, revistas, televisão, editoras e rádios
- Assessoria pedagógica
- Diretor e assistente de diretor de escolas da rede pública e privada
- Diretor de creches e de escolas da rede infantil
- Membro especialista de equipe multidisciplinar
- Assessor e/ou consultor em escola especial
- Assessor e/ou consultor em órgãos sub-regionais, regionais e centrais da administração do sistema de ensino-público

Para isso, conta com a seguinte grade curricular com disciplinas que abrangem temas correlacionados com as funções descritas acima:

Os primeiros três semestres possuem as mesmas disciplinas para as Licenciaturas - Orientação Educacional e Administração Escolar. Para a Licenciatura - Magistério as disciplinas se diferem desde o primeiro semestre. São elas:

- **1º semestre:**

Orientação Educacional e Administração Escolar: Introdução à Filosofia, Metodologia Científica, Sociologia Geral, Psicologia Geral, Matemática Básica e Língua Portuguesa Instrumental.

Magistério: Filosofia da Educação, Didática, Sociologia Geral, Psicologia Geral, Língua Portuguesa Instrumental, Organização da Educação Brasileira e Informática Básica.

- **2º semestre:**

Orientação Educacional e Administração Escolar: Filosofia da Educação, Psicologia da Educação (desenvolvimento), História da Educação Geral, Sociologia da Educação, Competências Docentes e Estágio I.

Magistério: História da Educação Brasileira, Metodologia Científica, Métodos e Processos de Alfabetização, Psicologia da Educação (desenvolvimento), Sociologia da Educação, Recreação e Jogos na Infância, Estágio I.

- **3º semestre:**

Orientação Educacional e Administração Escolar: Psicologia da Educação (aprendizagem), Estatística Aplicada à Educação, Economia Aplicada à Educação, História da Educação Brasileira, Informática Aplicada e Estágio II.

Magistério: Fundamentos da Educação Infantil, Fundamentos da História e da Geografia, Fundamentos da Lingüística, Linguagem e Literatura Infantil, Matemática Básica, Psicologia da Educação e Estágio II.

• **4º semestre:**

Orientação Educacional: Educação e Movimentos Sociais, Organização da Educação Brasileira, Métodos e processos de Alfabetização, Métodos e Técnicas de Pesquisa Educacional, Pedagogia Empresarial e Estágio III.

Administração Escolar: Educação e Movimentos Sociais, Organização da Educação Brasileira, Métodos e processos de Alfabetização, Métodos e Técnicas de Pesquisa Educacional, Educação e Novas Tecnologias e Estágio III.

Magistério: Avaliação da Aprendizagem, Currículos e Diversidade Cultural, Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza, Metodologia do Ensino das Linguagens e Códigos, Metodologia do Ensino da Matemática e Estágio III.

• **5º semestre:**

Orientação Educacional: Orientação Educacional I, Fundamentos da Educação Infantil, Seminário: situação de risco no contexto escolar, Fundamentos da Educação Especial, Educação e Trabalho e Trabalho e Conclusão de Curso I.

Administração Escolar: Planejamento e Política Educacional, Teoria Geral da Administração, Pedagogia Empresarial, Gestão da Unidade Escolar I, Currículos e Diversidade Cultural e Trabalho de Conclusão de Curso I.

Magistério: Artes e Educação, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos, EAD e as Novas Tecnologias, Fundamentos da Educação Especial, Métodos e Técnicas de Pesquisa Educacional e Trabalho de Conclusão de Curso I.

• **6º semestre:**

Orientação Educacional: Orientação Educacional II, educação e Inclusão Social, Psicopatologia Aplicada à Educação, Pedagogia Terapêutica, Currículos e Diversidade Cultural e Trabalho de Conclusão de Curso II.

Administração Escolar: Gestão da Unidade Escolar II, Financiamento da Educação, Educação e Trabalho, Avaliação Institucional, Educação de Jovens e Adultos, Trabalho de Conclusão de Curso II.

Magistério: Educação e Inclusão Social, Organização do Trabalho pedagógico, Psicopatologia Aplicada à Educação, Psicopatologia Aplicada à Educação, Pedagogia Terapêutica, Políticas Públicas em Educação, Seminário: Situação de risco no contexto escolar e Trabalho de Conclusão de Curso II.

O Curso de Pedagogia, independente da Licenciatura totaliza 2918 horas, entre aulas práticas e teóricas.

Um ponto que eu considero pertinente ressaltar é que a idade do alunado, até pelo próprio fato de ser um curso noturno, mostra maturidade do grupo. A maior parte já exerce a profissão de docente durante o dia. Para ser mais clara, dos 24 alunos, 14 alunos tinham a idade de 36 anos a 47 anos. Enquanto apenas três alunos do que sobraram tinham menos de 25 anos.

Outro ponto relevante é a existência de disciplinas como: Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Institucional e Organização do Trabalho Pedagógico, confirmando a preocupação da Instituição com o tema e colocando-o em pauta na grade horária do Curso de Pedagogia.

CAPÍTULO IV

1. Afinal, como os protagonistas percebem a avaliação do desempenho docente?

Compreender a sistemática de avaliação do desempenho dos professores do curso de Pedagogia e as percepções dos professores e dos alunos sobre essa sistemática é de fundamental importância, na medida em que a mesma pode contribuir para a aprendizagem de todos aqueles envolvidos no processo educacional.

Dessa maneira, percebo que os dados coletados por meio dos questionários e das entrevistas podem elucidar como se estabelecem as relações universitárias via práticas avaliativas, contribuindo com as discussões da área.

A análise dos dados foi feita com a intenção de compreender a sistemática da avaliação do desempenho docente, assim como as percepções do professor e do aluno acerca desta avaliação. Para tanto, busquei analisar os dados levantados separadamente, agrupando os argumentos por semelhança e confrontando-os à luz do referencial teórico pesquisado.

Início a análise a partir da documentação, depois analiso as percepções do coordenador da CPA e, por último, analiso as respostas dos alunos e dos professores aos questionários, buscando compreender as relações possíveis entre a proposta da avaliação do desempenho docente com a percepção dos alunos e professores sobre a mesma.

1.1. O que diz a instituição por meio dos documentos

A instituição investigada possui um plano de auto-avaliação institucional, elaborado pela Comissão Própria de Avaliação – CPA, onde são indicados os princípios, os objetivos e métodos, além de suas próprias atribuições (Anexo 1)

Segundo esse documento, uma sistemática de avaliação interna deve ser entendida como um mecanismo que propicie e disponibilize informações para melhorar o desempenho acadêmico, garanta a eficiência administrativa e, por esse caminho, ajude na manutenção da instituição como espaço público.

Nesse contexto, a avaliação insere-se num campo mais amplo do que o de um trabalho isolado junto aos segmentos do corpo social que sustentam a instituição – docente, aluno e técnicos, bem como junto ao seu entorno.

A formalização do projeto de auto-avaliação pela instituição estrutura-se em quatro etapas interligadas.

- A primeira é uma contextualização de todos os cursos em um período dos quatro últimos anos.
- A segunda justifica a necessidade da instituição de redimensionar o seu projeto de avaliação para ser parte integrante do SINAES.
- A terceira etapa indica as ações a serem desenvolvidas, o tempo previsto para cada uma, os procedimentos de trabalho para concretização da proposta, realçando as estratégias para envolvimento das instâncias e sujeitos da proposta.
- A quarta etapa compreende a elaboração do relatório geral da avaliação, sua apresentação e discussão com a comunidade acadêmica e a publicação da tomada de decisões visando à correção e ao aperfeiçoamento do seu projeto institucional.

Afirma-se que o projeto pode ser revisto, ampliado e modificado conforme as necessidades apontadas, durante a sua execução e, principalmente, em decorrência das decisões relativas à utilização dos seus resultados pela instituição.

O documento destaca que a instituição deseja “desenvolver uma avaliação participativa, na qual todo o corpo social da Instituição tornará como parte de sua cultura acadêmica e organizacional a auto-avaliação”.

Em 2004, a instituição compôs sua CPA – Comissão Própria de Avaliação - que tem como atribuição a coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP. A CPA tem como finalidades:

- Garantir um processo de auto-avaliação com transparência, participação sobre o que faz esta Instituição, estabelecendo um contraponto entre a missão, os objetivos e as ações que efetivamente desenvolve na busca de melhor qualidade acadêmica.

- Fornecer estudos e orientações que subsidiem o processo de planejamento e a implementação de medidas que conduzam à execução de um projeto acadêmico socialmente legitimado e relevante quanto a sua repercussão junto à comunidade interna e a sociedade em geral.
- Consolidar uma sistemática de avaliação contínua que permita o constante reordenamento das ações dessa instituição.
- Identificar fragilidades e acertos, com vista ao aprimoramento e a reformulação do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.

Percebe-se que a instituição tem tentado construir a sua auto-avaliação com base na avaliação formativa. Pois, a avaliação é sempre criteriada, isto é, ela se baseia e explicita critérios que são derivados da concepção de educação, de ciência e de sociedade, assim com os objetivos da avaliação (BELLONI, 2003, p.15) Na avaliação institucional voltada para a transformação, conduzida com fins formativos, a preocupação não é a classificação, mas o desenvolvimento da instituição como um todo.

O documento em questão não menciona a avaliação do desempenho docente. Três atribuições da CPA referem-se ao desempenho dos estudantes:

- Propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos internos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes.
- Acompanhar a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, realizada segundo a aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)
- Realizar estudos sistemáticos sobre o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação participantes do ENADE, em confronto com o desempenho demonstrado pelos mesmos no processo regular de avaliação de aprendizagem.

Uma das atribuições da CPA é a de “estabelecer a metodologia do trabalho, preparar e aplicar instrumentos de avaliação, providenciando o tratamento, os dados, os relatórios e o processo de divulgação, considerando suas diferentes dimensões e características”.

Não são mencionados os instrumentos utilizados.

Ao final, o documento indica as principais ações de melhoria do trabalho realizado em decorrência do processo de auto-avaliação na instituição. Essas ações referem-se ao corpo docente, ao ensino e à infra-estrutura. As relacionadas ao corpo docente são:

- Investimento na qualificação do corpo docente, resultando num significativo crescimento do número de professores com pós-graduação em Docência Universitária;
- Treinamentos para segmentos de professores nas áreas de novas tecnologias, educação à distância, metodologia científica, didática, práticas de ensino, dinâmica de grupo, relações interpessoais, comunicação, etc.

Outro documento analisado foi o questionário de avaliação do desempenho docente preenchido pelos alunos (Anexo 2). O questionário apresenta os componentes do trabalho docente que serão avaliados por meio de uma escala de “grau de satisfação”, com os seguintes conceitos: muito fraco, fraco, regular, bom e muito bom. As variáveis avaliadas são vinte e quatro, agrupadas em quatro aspectos, como se segue:

I. Processo de ensino

1. Apresentação e discussão do Plano de Ensino da Disciplina no início do semestre pelo professor.
2. Desenvolvimento das aulas segundo o Plano de Ensino.
3. Desenvolvimento do conteúdo da Disciplina.
4. Quanto à clareza em suas explicações.
5. Indicação bibliográfica adequada e atualizada.
6. Esclarecimento de dúvidas levantadas pelos alunos.
7. Relacionamento dos conteúdos da Disciplina com as outras Disciplinas do curso.
8. Comprometimento do professor com a aprendizagem do aluno.
9. Utilização de diferentes procedimentos e recursos didáticos.
10. O professor cria condições para a manifestação do pensar crítico e construtivo.

II. Procedimento de avaliação

11. O professor utiliza diversas formas de avaliação de aprendizagem.
12. O professor elabora questões das provas de forma clara.
13. O professor apresenta, com clareza, orientações para as atividades de avaliação.
14. O professor apresenta questões para avaliação de acordo com conteúdos ministrados.
15. O professor propõe a avaliação compatível com o tempo disponível.
16. O professor utiliza critérios previamente definidos na correção dos trabalhos e provas.
17. O professor analisa os resultados com os alunos.

III. Organização do trabalho

18. O professor comparece a todas as aulas previstas.
19. O professor inicia e termina as aulas nos horários estabelecidos.
20. O professor registra, em cada aula, a frequência dos alunos.

IV. Relacionamento com os alunos

21. O professor demonstra atitude respeitosa e ética com os alunos dentro e fora da sala de aula.
22. O professor mantém ordem e disciplina na sala de aula.
23. O professor utiliza o diálogo para esclarecer situações e solucionar conflitos.
24. O professor estimula o crescimento profissional do aluno por meio do desenvolvimento de suas capacidades.

Durante o processo de pesquisa, tive acesso, primeiramente, ao antigo questionário pelo qual os alunos avaliavam o desempenho do professor. Foi possível comparar os dois instrumentos, percebendo uma melhoria significativa no segundo. A sua reformulação contou com a participação de professores. O resultado são itens que abordam de maneira mais coerente todo o contexto de desenvolvimento da atividade docente. Chamo atenção para os itens a respeito dos procedimentos avaliativos e do relacionamento professor-aluno, que ressaltam a atitude ética na conduta docente.

O instrumento volta-se para a avaliação quantitativa e classificatória, uma vez que o seu objetivo é verificar o “grau de satisfação” do aluno em relação a cada um dos itens.

O questionário não possui um espaço destinado a justificativas ou observações, para que o aluno descreva de maneira mais aprofundada suas percepções sobre o desempenho docente.

Sendo assim, ao aluno não é permitida a oportunidade de participar do desenvolvimento do trabalho pedagógico com suas idéias, sugestões e trocas a respeito do trabalho pedagógico. O formato do questionário reforça o julgamento e a classificação do professor, uma vez que, ao aluno, cabe informar se naquele item o professor é “fraco” ou “bom”.

Nesse caso, a escala é insuficiente porque não diz à instituição quais aspectos de cada item precisam ser repensados e reorganizados. A escala só serve para indicar como os professores se posicionaram em cada um dos itens. A análise qualitativa das informações não pode ser realizada.

Ao confrontar este instrumento com o documento analisado anteriormente, percebemos que ao investir na qualificação do corpo docente, alguns dos cursos e treinamentos dizem respeito a aspectos incluídos no questionário, tais como: didática, práticas de ensino, dinâmica de grupo, relações interpessoais e comunicação.

No caso da avaliação do desempenho docente, um único instrumento não oferece todas as respostas desejadas. Por isso torna-se necessária a utilização de outros meios como a auto-avaliação pelo professor. A instituição pesquisada tem procurado estimular a auto-avaliação pelo professor e este foi o último documento a ser analisado.

O questionário de auto-avaliação do professor inicia informando ao docente, que a avaliação institucional será feita anualmente e o seu resultado será discutido entre alunos, professores, coordenadores e Direção. Comenta ainda, que a avaliação cobre os aspectos pedagógicos e organizacionais do curso além da avaliação do desempenho de cada professor em sala de aula, apontando os seguintes objetivos:

- Avaliar a pertinência entre o projeto acadêmico do curso e seu desempenho;
- Identificar os aspectos do desempenho acadêmico do curso que requerem intervenção, tendo em vista corrigir rumos para alcançar a qualidade pretendida.

- Continuar o processo de consolidação da cultura da avaliação como fonte ininterrupta de referências para a transformação e aperfeiçoamento institucional;
- Assegurar a continuidade do processo de avaliação institucional, considerando o seu constante aperfeiçoamento;
- Obter dados para informar e subsidiar a análise qualitativa do processo ensino-aprendizagem;

A introdução ao questionário destaca que o que se pretende “com essa avaliação é averiguar se os objetivos traçados para as disciplinas têm sido plenamente atingidos; se o desenvolvimento do curso tem cumprido o seu papel na formação do alunado e, por decorrência, se o desempenho docente tem sido satisfatório para cumprimento de seus objetivos”.

O documento estabelece que a auto-avaliação pelo docente tem como instrumento de coleta de dados um questionário dirigido ao professor, com questões basicamente iguais às aquelas da avaliação docente pelo discente. E finaliza: “Este questionário único para todos os professores, além de procurar firmar valores acadêmicos institucionais para o processo ensino-aprendizagem, permite verificar se o perfil do ensino, sob a ótica do professor, assemelha-se ao do aluno, possibilitando elementos de comparação”.

Ao comparar o questionário do aluno com o do professor, foi possível perceber que nem sempre as perguntas se assemelham. Observei que algumas perguntas importantes feitas nos questionários dos alunos não são feitas ao professor, dificultando a reflexão do professor a respeito de pontos considerados fundamentais. Como exemplo, no questionário dos alunos há um item a respeito dos procedimentos de avaliação, com algumas perguntas muito pertinentes, são elas: se o professor utiliza diversas formas de avaliação de aprendizagem, se o professor utiliza critérios previamente definidos na correção de trabalhos e provas, se o professor analisa os resultados da avaliação com os alunos.

No entanto, na auto-avaliação do professor não há nenhuma pergunta a respeito de seu procedimento avaliativo. Ou seja, se sabemos atualmente que a avaliação está no cerne da atividade pedagógica, não é interessante que esse dado fundamental do desempenho da docência seja colocado para reflexão ou auto-avaliação?

O mesmo acontece no item que avalia o relacionamento professor-aluno. São poucas as perguntas que favorecem a reflexão do professor acerca da sua atitude ética para com os alunos.

Os itens agrupam-se em: análise de curso, infra-estrutura, coordenação de curso, pró-reitoria acadêmica, direção da instituição e questões em aberto. Estas últimas, além de amplas referem-se a aspectos variados. No item análise do curso inclui-se as questões relacionadas ao trabalho pedagógico, de forma bem ampla, desde o tempo do magistério do professor, passando pela análise do “encadeamento lógico das disciplinas do curso”, até componentes do trabalho de sala de aula.

Conclui-se que o instrumento de avaliação do professor não se assemelha ao do aluno, para possibilitar elementos de comparação, não atingindo, portanto, o propósito da instituição.

2. “CPA, venha fazer parte”

Conforme apresentado anteriormente, após a observação dos cartazes que chamavam atenção para o tema CPA, soube que a instituição criou uma coordenação para fins da avaliação institucional. Entrei em contato com o coordenador da CPA e estive em sua sala para realização da entrevista. O professor muito gentilmente respondeu às perguntas, demonstrando muita disponibilidade para a entrevista. Comentou que a instituição já desenvolve a avaliação institucional desde o primeiro semestre de 2004, deixando claro que o sistema de implantação ainda está no início e, conforme tem apresentado dificuldades, a comissão tem estudado maneiras de lidar com as mesmas.

Uma dessas dificuldades dizia respeito à participação mais efetiva de toda comunidade educacional no processo avaliativo. Para isso, foi designada uma comissão que tinha como intuito inicial disseminar a cultura avaliativa que segundo o mesmo é algo carregado de significados distorcidos. Uma das distorções é o uso classificatório e excludente da avaliação que a instituição quer eliminar. Ela deseja utilizar a avaliação para o seu desenvolvimento. A própria iniciativa de cartazes espalhados pela faculdade com letras grandes, induzindo o aluno à curiosidade, tem este fim: o de buscar informações a respeito do que é essa nova forma de avaliar.

Quando foi questionado a respeito das mudanças mais significativas ocorridas por meio da prática da avaliação institucional, o professor respondeu que uma das propostas, além da de propagar a cultura avaliativa, era a de coletar dados dos mais variados segmentos.

Inicialmente a instituição optou por realizar a avaliação do desempenho docente com os alunos por meio de questionários. No entanto, os objetivos não foram alcançados, pois os alunos levavam os questionários para casa e não os devolviam, tornando difícil uma visão final da situação. A CPA resolveu então, criar um programa, disponibilizando via on line na página da própria instituição para que fosse acessado e o questionário respondido pelos alunos. Mais uma vez enfrentaram-se problemas, uma vez que pouquíssimos alunos acessaram a página para o preenchimento do mesmo. Portanto, no outro semestre, a CPA apresentou a idéia de levar os alunos no horário da aula para os laboratórios de informática da própria instituição, após um trabalho por parte dos

integrantes da CPA a respeito da importância daquela atividade. A partir daí, a avaliação passou a ser realizada, ao final de cada semestre, no laboratório de informática da própria instituição. Recentemente, a instituição enfrentou ainda um problema de ordem técnica, uma vez que o sistema não suportou o número de acessos em um mesmo dia, fazendo com que se reformulassem datas e horários para que alguns cursos não ficassem prejudicados. Esse programa tem sido constantemente reformulado, pois, muitas vezes na apuração final alguns itens somem do relatório.

Ao comentar que a minha pesquisa tinha como foco um dos aspectos da avaliação institucional, que é a avaliação do desempenho docente, eu perguntei ao coordenador da CPA como ele percebia os professores na condição de avaliados. Ele comentou que a sua visão como coordenador da CPA é a de que o professor ainda apresenta uma grande resistência à avaliação do seu desempenho. E mesmo após uma reunião com os mesmos que enfatizava essa prática como formativa, ou seja, uma prática que levaria à reflexão do próprio professor sobre a sua prática a partir da visão de seu aluno, buscando maneiras de facilitar o processo de aprendizagem de si próprio e do educando, ainda há resistência. Comentou que os professores costumam jogar para o aluno a culpa pelo seu fracasso. Muitos professores, quando vão ao encontro do resultado por meio das suas coordenações de curso, comentam que o aluno não quer saber de nada, que determinada turma é muito desinteressada. Os coordenadores costumam falar que a maioria ainda assume uma postura muito defensiva e não de ouvir o aluno, refletir e se necessário reformular sua prática.

Disse, ainda, que gostaria de deixar bem claro que o professor não é o “bicho papão”, mas isso é repassado por meio de anos e anos, de que ele é quem avalia e não o aluno. E ele acha que isso é o certo. O que a instituição, por meio da CPA pretende fazer não é só dizer que isso é errado, mas mostrar por meio da avaliação do desempenho docente a seguinte visão: *“Olha, a avaliação do seu aluno a respeito de seu desempenho é esta. Isto é o que ele pensa do seu trabalho. O que isso o faz refletir a respeito?”* Portanto, o coordenador comenta que a avaliação do desempenho docente só terá sentido se for conjugada com a auto-avaliação pelo professor. Pois para ele é isso que o próprio MEC quer dizer a respeito das CPAs: “gostaria que vocês próprios se

avaliassem e por meio dessa avaliação buscassem meios de desenvolver a sua própria instituição”. Na verdade, o maior desafio é esse: o de que as próprias pessoas estejam avaliando a si mesmas, o seu contexto para o objetivo de melhorar sempre.

Quando questionado a respeito de como os professores têm acesso aos resultados da avaliação do seu desempenho, comentou que os mesmos sempre obtêm o resultado por meio da coordenação ao final do semestre. E, conforme mencionado anteriormente, o coordenador busca conjugar a auto-avaliação realizada pelo professor com a própria avaliação do desempenho realizada pelos alunos.

Indagado se os professores e os alunos participaram da elaboração do questionário que avalia o desempenho docente, o mesmo respondeu que houve encontros com os representantes de turma e com os próprios professores. Nestes encontros, a comissão procurou ouvir as opiniões e o próprio instrumento já sofreu modificações por meio dessas propostas. Ao final do encontro, após as propostas serem apresentadas, a comissão retornou com o que iria ser adotado, tentando chegar ao máximo de consenso a respeito do instrumento.

O coordenador esclareceu que os alunos costumam cobrar da instituição um retorno a respeito das avaliações, mas que a instituição ainda não conseguiu meios de fazer isso. Ele admite que esse fato tem dificultado a participação deles nas outras avaliações. Os alunos costumam dizer: *“de que adianta participar se não há mudanças?”*, *“falamos da postura de tal professor e não adiantou nada”*. Por tudo isso, comentou que ainda há muito caminho a trilhar e que a proposta maior é a de disseminar a cultura avaliativa, no sentido de que todos percebam a avaliação como um importante processo para o desenvolvimento do professor, do aluno e da própria instituição.

Percebi, durante toda a entrevista, muita sinceridade por parte do entrevistado, principalmente no que diz respeito a não proporcionar uma visão de que a avaliação institucional já se desenvolve de maneira tranqüila e que já traz benefícios para a instituição. Ainda são encontradas dificuldades por parte da comunidade educacional, alunos e professores, para a participação da avaliação como um processo que conduz ao desenvolvimento da instituição como um todo. Percebi que a intenção da comissão responsável pela avaliação

da instituição não demonstra a intenção de utilizar os resultados para fins classificatórios ou excludentes. A participação na comissão está livre para qualquer membro da comunidade educacional. Para isso, existem outros cartazes espalhados pela instituição com os dizeres: “CPA, venha fazer parte”.

Segundo os autores que tratam do tema, pode-se afirmar que o objetivo da avaliação desta instituição se aproxima da avaliação formativa, pelo fato de ela visar ao auto-conhecimento e à tomada de decisão, com vistas à melhoria do trabalho pedagógico. Partindo do pressuposto da avaliação institucional formativa, a avaliação do desempenho docente feita pelo aluno, parte integrante desse processo, deve assumir uma visão semelhante, no sentido de ser utilizada para o aperfeiçoamento e a reconstrução da atividade docente.

Outro ponto que percebi como fundamental para que o processo avaliativo dessa instituição alcance êxitos diz respeito ao fato de os professores terem participado da elaboração do questionário. Pois, conforme dito anteriormente, o ambiente acadêmico precisa ser organizado de tal maneira que tanto o aluno como o professor assumam naturalmente uma condição de constante aprendizado como objetivo principal de sua carreira e de sua formação.

Outro aspecto relevante é a integração que tem sido feita da avaliação do desempenho docente realizada pelos alunos com a auto-avaliação pelo professor. Villas Boas explica que se entende por auto-avaliação o processo pelo qual o próprio sujeito analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento e registra suas percepções e seus sentimentos. Diz ainda:

“Essa análise leva em conta o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios da avaliação. Dessa análise realizada por ele, novos objetivos podem emergir. Um elemento importante nesse processo é a identificação de futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2004, p.53)

Na citação acima, a autora se refere à auto-avaliação pelo aluno. Também a auto-avaliação pelo professor visa à identificação dos aspectos que têm dado bons resultados, acompanhados de justificativa, e dos aspectos que

precisam ser redimensionados. Além disso, a auto-avaliação apresenta o que será feito no futuro, como resposta às dificuldades encontradas. Villas Boas (2004, p.54) salienta que auto-avaliação é um processo, não cabendo realizá-la somente ao final de um período letivo, quando as atividades estão sendo concluídas.

Para Belloni, “a participação dos alunos na avaliação do desempenho docente, integrada à auto-avaliação docente, é uma experiência crescente e positiva” (BELLONI, 2003, p. 28). Para a autora o objetivo deste tipo de avaliação é oferecer ao docente e à instituição uma idéia e não uma medição das dificuldades e acertos da atividade de ensino, buscando caminhos para superar dificuldades e disseminar acertos e sucessos.

Nesse caso, o papel dos próprios gestores educacionais é fundamental no sentido de adotar o verdadeiro objetivo da avaliação do desempenho docente. Se eles utilizam formas de avaliação institucional de tal modo que pressuponham um maior respeito pelos professores como profissionais, atribuindo aos mesmos um papel mais ativo e participativo, fica mais fácil a sua participação efetiva no processo.

Parto, agora, para a apresentação e análise dos dados coletados por meio dos questionários respondidos por alunos e dos professores. O que eles pensam sobre a avaliação do desempenho docente?

3. Com a palavra, o aluno

*“Acredito que ficar na mesmice é virar
caranguejo e a educação precisa abrir os
pensamentos das pessoas
para que haja uma sociedade
mais justa e humana”
(Aluno do 5º semestre de pedagogia)*

Todos os 24 alunos que responderam ao questionário afirmaram já ter participado da avaliação do desempenho docente. No item que indaga sobre o objetivo dessa avaliação, as respostas abaixo se aproximaram dos objetivos explicitados no documento da instituição:

“Visa melhoria na qualidade do ensino”

“Propor mudanças no método de ensino da instituição e analisar o desempenho do corpo docente”

“Procura a melhoria da instituição no sentido de qualidade de ensino”

“Tornar o desempenho melhor, tanto no campo pedagógico, quanto no campo administrativo”

Essas respostas, assim como os objetivos apontados no documento da instituição, coincidem com a afirmação de Belloni de que, no contexto do ensino superior, a avaliação institucional é um meio necessário para a melhoria do ensino, sendo utilizada como importante procedimento de gestão para o alcance do aperfeiçoamento das atividades acadêmico-administrativas, levando à melhoria dos serviços prestados à sociedade (BELLONI, 2003, p.15)

Sendo assim, percebe-se que um grupo de alunos compreende a que se propõe a avaliação do desempenho docente. Outro grupo de alunos preferiu demonstrar sua insatisfação com a maneira pela qual a aula tem sido desenvolvida:

“Para mim o objetivo foi participar à instituição e aos próprios professores minha opinião a respeito da forma que os professores passam os seus saberes e conhecimentos, quais as minhas satisfações e angústias em relação à docência desta instituição”

“É para que o mesmo possa rever a maneira como as suas aulas estão, se realmente os alunos estão aprendendo de verdade ou não”

“Obter uma melhoria no campo educacional, pois o professor muitas vezes precisa saber que não concordamos sempre com a forma que somos avaliados ou como seus ensinamentos são repassados”

Observa-se que os alunos se referem sempre à atuação docente, sem a ela atrelar o seu próprio trabalho. Dá a impressão de que a expressão “desempenho docente” remete a um trabalho solitário e de responsabilidade exclusiva do professor. Os alunos utilizam as expressões: “passar” e “repassar” conteúdos, caracterizando uma situação de que o professor continua sendo visto como o único responsável pela atividade pedagógica, não estabelecendo uma parceria com o aluno. Percebe-se como está presente por contingência histórica, a atividade docente como algo de cima para baixo, demonstrando o fato de que tal idéia continua sendo reproduzida e que o professor continua estabelecendo com o aluno relações de poder. Demo afirma que:

“O signo da aula é tão forte que, para alguém ser reconhecido como professor, basta dar aula. Quem ensina boas maneiras, instrui a dirigir automóvel, treina jogadores de futebol, é professor. É sob esta penumbra densa que muita gente virou professor sem nunca ter sido, nem poder ser. O correlato desta aula reprodutiva é o público cativo, sobre o qual se exerce algum poder, por vezes grande poder, quando se tem o direito de reprovar, expulsar da sala, repreender, dar lições de moral” (DEMO, 2004, p.72)

Dessa maneira, vale lembrar que o professor que exerce autoridade sem ser autoritário é democrático, responsável e diretivo (FREIRE e SHOR, 1986, p. 115). Isso significa que ele não é diretivo dos estudantes, mas do processo desenvolvido. E mais: como dirigente do processo, o professor libertador, como assim denomina Freire e Shor (1986, p. 61), “não está fazendo alguma coisa aos estudantes, mas com os estudantes”. Segundo essa perspectiva é que se entende a avaliação formativa do desempenho docente.

Segundo essas respostas, parte dos alunos parece que ainda não percebe a proposta de parceria, deixando para o professor o desenrolar do

processo pedagógico e o lugar de principal agente educativo. Acaba recaindo sobre ele a responsabilidade pelo êxito ou pelo fracasso do processo formativo que se desenvolve na instituição. Neste enfoque, as características intrínsecas de todo o contexto que envolve o professor, com as suas determinantes sociais amplas e complexas que existem nas instituições educacionais e fora delas, dificilmente são percebidas.

Cabe ao corpo docente do curso reorganizar o trabalho pedagógico que valorize a parceria, a colaboração, a reflexão e a avaliação. Em um curso para futuros educadores, a avaliação do desempenho docente, como parte da avaliação institucional, integra o processo de aprendizagem de alunos e professores. A vivência do processo avaliativo é uma aprendizagem para toda a vida (VILLAS BOAS, 2004, p.85)

Outras respostas demonstram que os alunos ainda não compreenderam qual seria a finalidade dessa avaliação. Ou seja, conforme havia nos dito o coordenador da CPA, ainda se faz necessário um maior empenho na divulgação da real proposta da avaliação institucional como um todo. Vejamos algumas destas respostas:

“Bem, a princípio pensei que fosse somente para demitir professor, pois o que foi apresentado nos fazia pensar isso”

“Ver se o professor é adequado ou não para aquela disciplina. Se não for, providenciar a troca”

“Saber se os docentes têm alcançado o objetivo esperado pela instituição”

“Mostrar para a coordenação que há professores que não sabem dar boas aulas, para que assim possa ser providenciado trocas”

Estas respostas parecem refletir a avaliação a que os alunos têm sido submetidos: identificar os que “sabem” e os que “não sabem”. Causa preocupação o fato de um futuro educador entender que o objetivo da avaliação do desempenho docente é “mostrar para a coordenação que há professores que não sabem dar boas aulas, para que assim, possam ser providenciadas trocas”. Os alunos que se referiram à “troca” de professor não já não foram preteridos por algum de seus mestres? Além de divulgar entre alunos e professores a proposta da avaliação institucional como um todo, torna-se necessário que todos compreendam a que se destina a avaliação do

desempenho docente. É uma oportunidade de se discutir a teoria da avaliação e a prática que a instituição quer adotar, articulando a avaliação da aprendizagem do aluno à avaliação do trabalho pedagógico, aí inserida a avaliação do desempenho docente. O entendimento do aluno de que o objetivo da avaliação do desempenho docente é “mostrar para a coordenação que há professores que não sabem dar boas aulas” demonstra a necessidade de revisão do que é aula. Demo comenta:

“O que define o professor não é a aula, mas a habilidade de aprender em seu campo profissional, seguida da habilidade de fazer o aluno aprender. Temos professores com titulação máxima e que aprendem pouco e não se interessam pela aprendizagem dos alunos. Só dão aula, daquelas tipicamente reprodutivas” (DEMO, 2004, p. 73)

É importante que a coordenação do curso analise essas percepções com alunos e professores, para que a avaliação seja assumida como aprendizagem por ambos os segmentos. E não vista apenas como um resultado para fins administrativos (como demissão e promoção). De nada vale esse processo de condenação do professor. É ainda Demo quem adverte: “cumpre lembrar que o ‘instrucionismo’ não é culpa do professor. Antes, é o resultado de um sistema neoliberal mercantilista que introduz na universidade a lógica abstrata da mercadoria” (DEMO, 2004, p.148) Dois alunos associam a avaliação à lógica mercantilista:

“Gostaria que a avaliação fosse proposta pelos próprios professores, onde os próprios, sem o olhar controlador da instituição, fizessem sua própria auto-crítica. Pois a instituição encontra na avaliação um instrumento praticamente para medir qualidade, e essa visão é muito mercadológica”

“A melhor coisa que fazemos é pagar pelo que realmente vale a pena. A mercadoria deve ter boa qualidade, assim sendo, a formação pode ser enriquecedora”

Se a avaliação assume tais parâmetros, conforme as percepções acima, ela se aproximaria da avaliação somativa e não da avaliação formativa. Pois, conforme nos fala Dias Sobrinho, a avaliação somativa do desempenho docente apresenta a função de prestação de contas e responsabilização, seguindo a lógica do controle e objetiva coletar “informações que sirvam de

suporte às decisões relacionadas à gestão eficientista, especialmente no que se refere às questões contratuais do professor” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.168)

Do ponto de vista da melhoria contínua da docência, mais importante que avaliar individualmente o desempenho dos professores, o que muitas vezes funciona como controle, é avaliar a docência e o coletivo docente. Assim, reforça-se a idéia de que a avaliação é intencionalmente orientada para a profissionalização do corpo de professores e o desenvolvimento institucional.

Uma avaliação do desempenho dos professores com caráter formativo deve realizar-se com os docentes e não contra eles. Percebi, durante este estudo, que esse conceito precisa ser disseminado entre os estudantes, no sentido de eles vivenciarem o processo, com responsabilidade, percebendo que ele faz parte da sua formação. Por enquanto, não há como evitar o fato de que os próprios alunos ainda refletem na avaliação do desempenho docente aquilo que vivenciam na avaliação em sala de aula. Se esta é encarada como um processo excludente e classificatório, será reproduzido na avaliação do desempenho do professor pelo o aluno.

O objetivo da avaliação de desempenho docente não é de selecionar, classificar e responsabilizar. Ao contrário, volta-se para a melhoria da docência e para o desenvolvimento profissional do professor. Nos processos formativos, os professores não são meros objetos passivos da avaliação, mas, sim, sujeitos dela (DIAS SOBRINHO, 2003, p.170). A participação do professor e do aluno é que consolida a avaliação institucional. Esse é o caminho para a criação da cultura de avaliação formativa na instituição como um todo.

Outro ponto visto como oposto à proposta da avaliação formativa da instituição é de a avaliação do desempenho docente ainda ser realizada somente ao final do semestre. Ao apresentarem sugestões para modificações na sistemática de avaliação do desempenho docente, os alunos afirmaram:

“Talvez que não fosse feito só ao final do semestre, mas também ao final de um mês, para que pudéssemos pensar se o que vimos no início se concluiu ao final”

“Que essa avaliação fosse feita mensalmente estabelecendo uma pontuação, que ao final do semestre o professor pudesse observar

o seu desempenho a cada mês e assim colaborar com uma auto-avaliação de si mesmo”

“Que essa avaliação ocorresse no meio do semestre, pois dessa forma o professor poderia até tentar mudar”

“A avaliação deveria acontecer sempre”

“Ser na metade do semestre e ao final do semestre letivo, a fim de se estabelecer uma continuidade do processo pedagógico”

“Essa forma de se avaliar deveria ser durante as aulas e não depois que acaba o semestre, muitas vezes alguns professores são prejudicados”

“Aprendemos a todo instante sobre a importância de se avaliar o processo. O fato da avaliação ser ao final do semestre, não permite aos professores que se corrijam rotas”

Os futuros educadores reconhecem a necessidade de a avaliação do desempenho docente constituir-se um processo que, como tal, não se realiza somente ao final do semestre. Esse é o espírito da avaliação formativa.

Duas outras sugestões são apresentadas:

“Que o trabalho fosse considerado como um todo e não para fazer a título de intimidar o profissional e sim para acrescentar algo importante”

“Ser dinâmico é o melhor caminho, penso que para uma pessoa avançar em um curso não precisa somente de avaliação. Basta perceber o quanto a turma ou o aluno cresceu com as aulas/encontros”

É bem lúcida a primeira sugestão. Talvez o aluno queira dizer ser mais importante avaliar o trabalho pedagógico da disciplina do que apenas a atuação do professor. A segunda sugestão complementa a primeira. É necessário que o professor exercite o olhar atento e cuidadoso sobre o progresso do aluno. Assim concebido, esse olhar é desvinculado da nota.

No item que pergunta se o aluno já observou alguma reestruturação nas atividades pedagógicas a partir da avaliação do desempenho do professor, dezenove alunos responderam negativamente, enquanto apenas cinco responderam afirmativamente. Estes cinco afirmaram:

“Alguns professores começam o semestre falando que vai mudar algum procedimento, pois na avaliação anterior os alunos não gostaram daquele ponto”

“Alguns professores no curso de pedagogia foram reestruturados, digo algumas cadeiras foram redistribuídas, acredito que foi fruto da avaliação”

“Professor que reformulou a maneira de dar a aula, tornando-se um pouco mais dinâmica, com a participação da turma”

“Teve um professor que mudou sua avaliação, após a avaliação docente”

“Normalmente avaliamos ao final do semestre. Mas houve um caso de problema com a turma e solicitaram uma avaliação no início do semestre, para as providências”

Nesse item os alunos foram lacônicos em suas respostas, não chegando a descrever as mudanças ocorridas.

Quanto às mudanças que os alunos esperam que ocorram no ensino a partir da avaliação do desempenho do professor, as respostas foram as seguintes:

“Acredito que ficar na mesmice é virar caranguejo e a educação precisa abrir os pensamentos das pessoas para que haja uma sociedade mais justa e humana”

“Melhoria contínua”

“Espero que a partir da avaliação o professor possa pensar em novas formas de atuar em sala de aula, buscando adequar as questões abordadas de acordo com a realidade e necessidade dos alunos. Contudo, acho importante a auto-avaliação”

“Positivas, para que seja proveitoso para o aluno, professor e instituição. Para que realmente sejamos mais reflexivos e críticos”

“Que o processo de avaliação seja realmente um recurso para acrescentar conhecimento e não para medir conhecimento”

“Educação é uma via de mão dupla. Sei que o professor não é o único responsável pelo processo de ensino. A avaliação pode servir como um diálogo, apontando erros e acertos”

Os alunos, futuros educadores, demonstram aqui entender o papel da avaliação, incluindo expressões como: “melhoria contínua”, “realidade e necessidade dos alunos”, “auto-avaliação”, “reflexivos e críticos”, “acrescentar conhecimento e não medir conhecimento”, “diálogo”.

Outras respostas falam a respeito de que suas opiniões precisam ser ouvidas:

“Que a faculdade leve em consideração a nossa opinião”

“Que a faculdade se preocupe mais com a opinião dos alunos e procure avaliar seu corpo docente, no sentido de que haja bons professores, que transforme a educação com um ensino de qualidade”

“O aluno tem que ser ouvido. E ele só se sentirá assim quando perceber na prática mudanças realizadas a partir de sua opinião”

“Espero que o professor possa de fato assumir o papel que tanto é discutido em sala de aula, como mediador na construção do conhecimento e que tenha a humildade de se colocar como ‘aprendente’ nessa relação que se estabelece em sala de aula. Pois na teoria os nossos saberes são levados em conta, mas na prática alguns professores se colocam como os senhores do conhecimento”

Os alunos pedem aqui para serem ouvidos em sua opinião a respeito do processo pedagógico. Freire e Shor comentam:

“Se estou recriando o professor como alguém que fala e escuta, também estou induzindo o aluno a se recriar como alguém que escuta e fala dentro de um novo roteiro a ser utilizado em sala de aula” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 144)

Percebo que o primeiro passo já foi oferecido aos alunos: o espaço criado para que eles possam falar e expressar suas opiniões, vivenciado por meio da avaliação do desempenho docente. Mas, eles comentam que querem ser ouvidos. Ou seja, este é o segundo passo, já identificado pelo coordenador da CPA como necessário: o retorno dos resultados do processo avaliativo, legitimando a ação avaliativa no sentido de promoção de mudanças. Lembramos aqui, conforme visto anteriormente, que para a avaliação cumprir um papel ético, abrindo horizontes emancipatórios, é necessária esta troca. Pois a emancipação só existe entre homens livres e iguais, consistindo na representação ética e política da necessidade humana de contar com a ação do outro.

Dos 24 alunos, 20 afirmaram que se sentem preparados para avaliar o desempenho dos professores. As justificativas dos que se sentiam preparados são as seguintes:

“Todos estamos preparados, pois fazemos isso todos os dias, com todas pessoas que nos relacionamos, mesmo que não seja de uma forma concreta, escrita”

“Eu me sinto preparada, principalmente porque os debates a respeito de avaliação são freqüentes no curso”

Nessas duas respostas percebe-se que o tema avaliação tem recebido destaque em aula, inclusive, apresentando a compreensão, conforme a primeira resposta, de que a avaliação é contínua e presente. Demonstra-se consciência da responsabilidade que envolve o ato de avaliar. Outras respostas:

“Afinal sou uma aluna e nada melhor que o próprio aluno para fazer esta avaliação”

“Porque o aluno sabe melhor do que ninguém como é esse professor em sala. Às vezes ele até tem conhecimento teórico, mas a prática deixa a desejar”

“Percebe-se claramente quando o professor está preparado para transmitir saberes”

“Vejo a avaliação como um momento prazeroso, pois quando o aluno consegue compreender o processo de aprendizagem ele não teme a avaliação. Dessa forma, depende como o professor transmite o conteúdo”

“É muito fácil perceber em uma pessoa a liderança e a organização das idéias e mutuamente a sua vida e seu estilo, transmitir conhecimentos é para poucos”

“Procurou ver tudo de bom que o professor pode transmitir, sendo uma aluna participativa acredito ter condições para avaliar e criticar a avaliação do professor, considerando que o professor é ser humano também na sala de aula, procuro ser justa”

“Muito embora avaliar seja sempre difícil, procuro ser o mais justa possível. Isso quer dizer que nem sempre gosto do professor, mas respeito e muitas vezes admiro como conduz o seu trabalho”

“Como já sou docente, me acho apta para tal”

Esses alunos utilizaram termos como: “ser justa”, demonstrando que a ética está diretamente ligada à avaliação. Conforme discutido anteriormente, uma avaliação mais justa do ponto de vista ético deve contribuir para o avaliado assumir o poder sobre si mesmo, numa relação de transparência

estabelecida com o avaliador, segundo o princípio da avaliação formativa. O processo de avaliação do desempenho docente deve ser entendido no contexto da avaliação do trabalho pedagógico da disciplina, da turma e do curso.

Um dos itens do questionário solicitava ao aluno responder se ele avalia o desempenho do professor conforme este avalia a sua aprendizagem. Doze alunos responderam que não, sete alunos responderam sim e cinco alunos deixaram em branco, muitos não justificaram suas respostas.

Eis algumas das justificativas para as respostas negativas:

“Pois devo avaliá-lo no seu dia-a-dia e não pelo que sou avaliada”

“Falei anteriormente que procuro ser justa. Sei que alguns professores não são. Sou uma aluna tímida e não participo verbalmente das aulas. Mas isso não quer dizer que não seja assídua e estudiosa, cumpro os prazos de trabalho. Mesmo assim, me vejo prejudicada em algumas avaliações pelo fato de não emitir opiniões”

“Eu avalio da forma que ele passa ou tenta passar a sua matéria, se está seguro em relação a ela ou nos parece que só sabe ou se informou sobre o assunto do dia, e também do procedimento (estratégia), se é de uma forma que atrai o aluno, ou se é massante a ponto de dispersa-lo”

“Não avalio como sou avaliada, pois percebo como coisas diferentes”

“Depende da maneira como o professor conduz sua aula, se é um bom professor, não quer dizer que eu sempre tenho que me sair bem, faço também uma auto-avaliação”

“Avalio o professor pela maneira que ele avalia as suas aulas, a dinâmica”

Algumas das justificativas para as respostas afirmativas foram:

“Pode dizer que sim, basta ter o espelho como referência, o reflexo mostra tudo”

“Sinceramente eu já me percebi sendo cruel em avaliação de professor que eu percebi como injusto em sua avaliação em aula. Não tem jeito, relação sempre exige troca”

“Existem trocas”

“Avalio o professor levando em consideração vários aspectos como: domínio da disciplina e conteúdo, a forma como transmite o conhecimento, a postura de troca de experiências e conhecimento com os seus alunos, a ética, o domínio do grupo (porém sem autoritarismo), o tipo de aula (se há uma programação ou improvisação), o respeito ou compromisso para com o aluno, buscando sempre a formação do aluno não só como profissional, mas como pessoa que vai lidar com pessoas”

Neste item, muito embora vários alunos tenham respondido negativamente, o fato de que essa pergunta foi a única que alguns deixaram em branco pode apresentar um indicativo de que tenha provocado sentimentos contraditórios. Ou seja, o aluno pode ter pensado: tal ponto me deixa em dúvida, ou, não seria certo que eu responda que sim, prefiro então deixar em branco. Os alunos que responderam afirmativamente argumentaram que há trocas relacionais.

Sabemos que o componente relacional em sala de aula é um dado imprescindível para compreender a dinâmica pedagógica. Somos seres em interação, em que a formação do sujeito acontece no seio da cultura, em parceria e em presença do outro. Isso significa que em sala de aula:

“Se por um lado, se traduz por uma articulação de saberes, por uma troca que mobiliza e permeia processos cognitivos, por outro também significa considerar que cada um, nessa interação, expõe seus pensamentos, (...) seus desejos e expectativas – seus afetos, enfim. E, essa exposição afetiva se encontra e embate com os pensamentos, modos de interpretação, sentimentos e reações do outro. Desse encontro resultam transformações que constituem ambos os sujeitos da relação como identidades separadas e ao mesmo tempo imbricadas com o ambiente social e cultural de que se provêm e no qual estão” (PLACCO, 2002, p.10)

Na prática avaliativa então, é fundamental que o professor entenda que a sua postura trará repercussões nas atitudes futuras de seus alunos. Pois, “avaliar significa trabalhar com as relações desenvolvidas entre os sujeitos participantes do processo. As atitudes do professor nessas relações constituem um exemplo forte para o aluno” (VILLAS BOAS, 2004, p.48)

Apresentadas as percepções dos alunos sobre a avaliação do desempenho docente, cabe ouvir a palavra do professor. O que ele tem a dizer?

4. Com a palavra, o professor

“A avaliação é um processo e não há, em minha opinião, um momento único para que os sujeitos se vejam ‘prontos para avaliar’. Avalia-se o vivido, o sentido, ‘o sabido’ e o aprendido, além dos condicionantes estruturais”
(Professor do 5º semestre de Pedagogia)

É interessante dar início a essa parte com a seguinte reflexão: durante muitos anos, o professor era o detentor do saber e a ele cabia a tarefa de avaliar o seu aluno, demonstrando as relações de poder que aconteciam no contexto educacional. Só o fato de que esse estudo se destina a compreender a sistemática de avaliação do desempenho docente, realizada por alunos e professores, já demonstra um grande avanço no sentido de uma prática avaliativa mais democrática que espelha uma nova cultura pedagógica.

Demo cita alguns pontos a serem considerados quando se pretende aplicar a democracia à avaliação. São elas:

- Avaliar o avaliador, para evitar qualquer impunidade;
- O avaliado precisa entender como se dá o processo avaliativo, em particular critérios de avaliação;
- O avaliado deve ter o direito de recalcitrar, questionar, ainda que sempre com devidos argumentos;
- O avaliado deve poder refazer sempre o que fez de modo equivocado ou incompleto;
- O processo avaliativo deve ser pedagógico - destina-se a garantir o direito do sujeito aprender
- Avalia-se para promover;
- Toda avaliação é questionável (DEMO, 2005, p.120)

Nos questionários respondidos pelos professores algumas respostas foram unânimes, demonstrando que a instituição tem procurado utilizar a avaliação do desempenho docente de maneira democrática e coincidindo com os princípios da avaliação formativa.

Todos responderam afirmativamente quando questionados se eram a favor da avaliação do desempenho docente. As justificativas seguem abaixo:

“A avaliação deve abranger todos os participantes do processo educativo”

“A avaliação do aluno é muito importante. Pode ajudar o professor a corrigir erros e identificar acertos que ocorrem na prática docente”

“Não consigo perceber o processo avaliativo em sala de aula uma via de mão única. Esse processo precisa ser sempre uma via de mão dupla”

Os professores percebem como positiva a avaliação do desempenho docente, demonstrando que a visão desse processo proporciona o desenvolvimento da atividade docente. Além disso, aplica-se a democracia à avaliação, uma vez que o avaliador torna-se avaliado pelo aluno, proporcionando a este a vivência do outro lado do processo. Outro aspecto que demonstra a aplicação da democracia à avaliação é quando todos afirmam que conheceram antecipadamente o instrumento de avaliação do desempenho docente utilizado pela instituição.

Também apresenta unanimidade a resposta para a pergunta a respeito do recebimento dos resultados da avaliação do desempenho docente realizada pelos alunos. Todos respondem afirmativamente e declaram como esses resultados são repassados:

“Recebo os resultados da avaliação por meio da coordenação de curso e de forma reflexiva. Busco compreender o contexto em que foram realizadas”

“A coordenadora conversa com os professores individualmente. Mas também temos acesso por email”

“Recebemos o resultado via coordenação”

Assim como os alunos, segundo Barlow (2006, p.126) citado anteriormente, também os professores têm o direito de receber os resultados de sua avaliação, demonstrando ética nessa relação:

“Todo o aluno tem o direito de obter informações precisas sobre a qualidade de seu trabalho, suas aquisições e seus progressos. Essas avaliações deverão ser claras, motivadas e em uma linguagem suficientemente adequada para que ele possa levá-las

em conta e, com isso, melhorar seus desempenhos” (BARLOW, 2006, p. 126)

Percebe-se que a instituição tem comunicado os resultados aos seus professores de maneira ética. A professora declara isso ao dizer que a coordenadora conversa individualmente.

Estas informações indicam que a instituição tem tentado construir o processo de avaliação do desempenho docente, segundo a perspectiva da avaliação formativa. Nesse sentido, volta-se para a melhoria do trabalho pedagógico e para o desenvolvimento profissional do professor.

Também se aproximam da perspectiva formativa os objetivos da avaliação do desempenho docente citados pelos professores:

“Participar ao coletivo docente reflexões sobre o processo avaliativo”

“Tomadas de posições pedagógicas e administrativas, visando melhorias da instituição como um todo”

“Para perceber como está se dando a prática educativa e a relação docente”

“Disponibilizar diferentes opiniões acerca do processo pedagógico”

Todos os professores participantes da pesquisa afirmaram que alteram sua atuação mediante a avaliação do desempenho docente.

“Em algumas situações precisei alterar metodologia, procedimentos e planejamentos a partir de avaliações processuais de alunos (as) sobre o trabalho docente”

“É por meio da avaliação acadêmica que repenso a prática utilizada, os textos, as atividades”

“É impossível pensar em educação sem reformulação. Principalmente, quando todos os sujeitos envolvidos no processo participam. Após a leitura da avaliação feita pelos alunos, não há como não refletir a sua prática e buscar novos caminhos que levem ao aprendizado de todos”

“Retorno ao grupo para uma reflexão mais compartilhada e para aproximar as ‘poucas certezas das do grupo”

No entanto, ao confrontar essas respostas dos professores com as respostas dos alunos a respeito das mudanças ocorridas por meio da avaliação do desempenho docente, parece que os alunos não tomam

conhecimento dessas transformações ocorridas a partir da avaliação do desempenho docente.

A aula universitária torna o trabalho docente mais evidente, criando e recriando o processo educativo. Ou seja, os professores comentam que buscam este movimento, fogem da situação comentada pelo aluno de que “ficar parado é coisa de caranguejo”. Mas no caso das aulas, entram em jogo não só o conhecimento em si, mas as interações e vínculos presentes no relacionamento professor-aluno, proporcionando uma nova relação com o conhecimento.

“O ensino, ao valorizar a ação reflexiva, não pode ser considerado apenas como um instrumental para o desenvolvimento do processo de transmissão do conhecimento produzido. Uma outra face da mesma moeda precisa ser considerada, qual seja, a produção do conhecimento novo. Nesse sentido, a aula universitária transforma-se em pontos de diferentes saberes” (VEIGA, RESENDE e FONSECA, 2002, p.176)

Confrontando as opiniões anteriores dos alunos com as falas desses professores, levanta-se a reflexão: porque os alunos não enxergam essas tentativas de mudanças? Ou seja, essa nova relação com o conhecimento por meio das interações precisaria ser reforçada?

Quando os professores são indagados a respeito do preparo dos alunos para avaliar o desempenho do professor, as respostas já se dividem. Dois respondem afirmativamente e dois negativamente:

“Não. Por mais que a coordenação oriente para os critérios que estão sendo utilizados, eles não conseguem ser claros em sua avaliação”

“Não. Nem sempre eles conseguem ser imparciais. Utilizam o momento para expressarem os anos em que foram submetidos a uma avaliação tradicional”

Aqui, percebe-se que os professores “escorregam” novamente na visão de que o papel de avaliador é do professor, uma vez que só ele está em condições de avaliar. Comparando com uma resposta anteriormente dada por um aluno em que o mesmo comentava que ele se sentia preparado para avaliar porque já “era docente”, é confirmada a idéia de que o professor “é o

que está em condição de avaliar”. Será? O professor comenta que o aluno não consegue ser imparcial, mas será que o professor consegue? Demo afirma:

“Por contingência histórica muito compreensível, nossas instituições universitárias se ligam a procedimentos arcaicos de ‘ensino’, refletindo aí marcadamente carências da primeira hora de seu surgimento: os professores não eram figuras capazes de construir conhecimento com autonomia (...) Assume-se que dar aula se reduz a diatribes reprodutivas: o professor repassa para o aluno o que ele mesmo absorveu de maneira reprodutiva de outros autores. Como ele não é ‘autor’, não é possível fazer do aluno ‘autor’ (DEMO, 2004, p.53)

Para que essa prática não seja reprodutiva, o ato de repensar constantemente sua atividade educativa, inclusive a partir do olhar do próprio aluno, permite ao professor o abandono de hábitos antigos e o abre espaço para o novo. O novo que emerge do ato de criar, de ser autor de sua própria trajetória como professor e como aprendiz. Esse é o caminho da autonomia, que se não for buscada como professor, não será passível de ser favorecida para o aluno.

No entanto, percebe-se que alguns professores buscam esse caminho:

“Sim. O aluno precisa ser percebido como parceiro no contexto educacional”

“A avaliação é um processo e não há, em minha opinião, um momento único para que os sujeitos se vejam ‘prontos para avaliar’. Avalia-se o vivido, o sentido, ‘o sabido’ e o aprendido, além dos condicionantes estruturais (tempos, espaços, organização, condições materiais, etc)”

Estes professores concebem a avaliação como um processo construído e reconstruído continuamente de forma colaborativa. Contudo, suas percepções não coincidem com a dos alunos. Tudo indica que a avaliação do desempenho docente faz parte de um processo que se inicia.

Os professores afirmaram que os sentimentos que vivenciam quando lêem a avaliação do desempenho docente realizada pelos alunos são: alegria, preocupação, vontade de mudar, realização, reflexão, concordância e discordância. Não foram selecionados em nenhum questionário os seguintes sentimentos: indiferença, insatisfação, injustiça, indignação e vergonha.

As informações coletadas parecem indicar que o processo de avaliação do desempenho docente tem se desenrolado de maneira tranqüila para os professores, até porque, pela declaração do coordenador da CPA, os mesmos participaram de todo o processo, inclusive por meio de reuniões em que se esclareceram as propostas dessa avaliação.

Contudo, entre os alunos não se percebe essa clareza, o que dificulta a participação dos mesmos.

Observou-se que a instituição tem procurado utilizar a avaliação do desempenho docente para fins formativos. Mas será que esse processo também está sendo utilizado pelos professores em relação à avaliação da aprendizagem dos seus alunos? Será que os alunos têm vivenciado a avaliação da aprendizagem com os propósitos democráticos, segundo Demo (2004, p.120)? Será que o aluno, quando avaliado, entende os critérios da avaliação, tem o direito de recalitrar e questionar, de poder refazer o que fez de modo equivocado ou incompleto? Será que ele entende o processo avaliativo como pedagógico, de modo que garanta o direito a sua aprendizagem? Será que ele pode questionar a avaliação?

Se esta prática estiver sendo vivenciada em sala é muito mais fácil que o aluno perceba a avaliação do desempenho docente com finalidade formativa.

Pelo exposto, fica claro, então, que as mudanças mais significativas relativas a uma nova cultura avaliativa no ensino superior dificilmente acontecerão por meio de ações individuais isoladas, só por parte da instituição para com o professor. É preciso um projeto compartilhado e participativo. No caso da avaliação do desempenho docente, a CPA precisa atuar juntamente com os professores e com os alunos, disseminando os reais objetivos da avaliação institucional.

Como possibilidade, a partir dos dados da pesquisa e da literatura sobre a temática, foi possível elencar alguns aspectos norteadores para uma pauta de discussão sobre a avaliação do desempenho docente, os quais podem contribuir para discussões. É o que aponto nas considerações a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliação do desempenho docente: processo de avaliação formativa em construção

“Muitas vezes o começo é o final.
Porque chegar ao final pode ser a única
maneira de começar. O final é o ponto
onde começamos”

T. S. Elliot

Os resultados deste estudo, ainda que pontuais, permitiram a reflexão sobre alguns aspectos que envolvem a avaliação do desempenho docente, tema ainda pouco explorado por pesquisas.

Os resultados mostraram que a maioria dos discentes se sente preparada para avaliar o desempenho do professor, explicitando motivos que vão desde o caráter da relação pedagógica estabelecida em sala, até a condição de cliente que, segundo o aluno, dá-lhe o direito de cobrar o fato de que nas aulas os conteúdos, ou os saberes docentes estão sendo “passados”.

Pelas informações prestadas pelos alunos percebem-se duas perspectivas distintas quanto à finalidade da avaliação do desempenho docente: formativa e somativa. Ou seja, uma parte dos alunos percebe a avaliação do desempenho docente como um procedimento que auxiliará na melhoria da atividade docente e no desenvolvimento da instituição. Enquanto uma outra parte percebe na avaliação um meio para julgar as atividades desenvolvidas pelo professor, para que assim a instituição utilize os dados para fins administrativos, como demissão do professor.

A quase totalidade dos alunos posicionou-se a favor da modificação na sistemática de avaliação do desempenho docente. Os discentes apontam que a avaliação não tem continuidade e é realizada somente ao final do semestre.

Uma quantidade pequena de alunos percebeu alterações nas atividades pedagógicas, em decorrência da avaliação do desempenho docente. E algumas argumentações foram claras no sentido de que os alunos precisam ser ouvidos.

Esses dados, em confronto com os coletados por meio do questionário dos professores, apresentam algumas contradições. Os professores afirmaram que as suas atividades são repensadas e modificadas por meio da avaliação do desempenho docente. Percebe-se, assim, a intenção de fazer uso formativo das percepções dos alunos, futuros professores e alguns deles já atuando como docentes.

No entanto, não basta apenas ter a intenção da proposta de avaliação, é preciso manter vigilância e permanente reflexão sobre o processo, para obter elementos que contribuam para a sua total compreensão por parte de **todos** os participantes do processo. Inclui-se aí, um trabalho com esses alunos para o entendimento da sistemática.

Pois, se assim não for, infelizmente começa-se a perder o caráter formativo da avaliação e, conseqüentemente, compromete-se a proposta em desenvolvimento. Uma questão que prejudica o processo, segundo o coordenador da CPA, é a não-participação dos alunos na sistemática de avaliação do desempenho docente.

O que se percebeu é que o grupo de professores, até mesmo por um trabalho anterior de preparo dos mesmos, por parte da CPA, demonstrou maior clareza quanto aos critérios e finalidades da avaliação do desempenho docente, resultando num processo mais consciente. Mas para os estudantes, ainda existe a idéia de “julgamento” para que atitudes sejam tomadas, algumas com fins excludentes. Constatou-se o entendimento de alguns sobre a avaliação do desempenho docente para que o professor fosse trocado. Para Villas Boas (2004, p. 17) “mudar a concepção de avaliação centrada na classificação, na seleção e na exclusão é tarefa difícil, porém necessária”. E, sem dúvida, essa mudança deve partir das práticas avaliativas vivenciadas em sala de aula, para que seja reproduzida em outras esferas avaliativas. Percebe-se que faltou o processo de sensibilização como preceitua o Sinaes.

Talvez a própria formatação do questionário com itens classificatórios e sem a inclusão de espaços para sugestões de melhoria, não incita na avaliação a oportunidade da troca de informações que visem à melhoria do processo pedagógico. Outro ponto que pode acentuar esse aspecto é o fato de o questionário ser aplicado pontualmente ao final do semestre, perdendo assim essa noção de continuidade, conforme explicitado por muitos alunos.

Cabe salientar a reivindicação dos alunos de serem ouvidos. Segundo algumas das respostas, eles só perceberão essa escuta por parte da instituição e dos professores a partir do momento que as mudanças começarem a acontecer.

Se os alunos não percebem essas mudanças e os professores afirmam a existência delas em função da avaliação do desempenho docente, o que tem ocorrido?

Os professores participaram da organização da sistemática de avaliação do desempenho docente na instituição pesquisada, inclusive com sugestões para a formatação do questionário. Isso demonstra a intenção da instituição de criar uma cultura de avaliação democrática e emancipatória.

A adoção da auto-avaliação pelo professor é um procedimento fundamental. Contudo, esse processo será verdadeiro e completo se estendido à avaliação da aprendizagem dos alunos em todas as disciplinas.

Cabe ressaltar que os alunos pouco mencionaram a auto-avaliação pelo professor. Como as perguntas do questionário se referiam sempre à avaliação do desempenho docente e os alunos freqüentam o curso de Pedagogia, em que o trabalho pedagógico e a avaliação constituem o centro das atividades teóricas e práticas, esperava-se que eles relacionassem avaliação docente pelo discente com a auto-avaliação pelo docente. Isso parece indicar a permanência da avaliação da aprendizagem do aluno ainda feita somente pelo professor. Não tendo a oportunidade de refletir sobre o seu próprio trabalho e de se auto-avaliar, o aluno não percebe a necessidade de o professor também se auto-avaliar. Para desenvolver a avaliação formativa, o futuro educador precisa vivenciá-la na íntegra como aluno.

A atividade pedagógica de criação e não de reprodução, utilizando-se do próprio olhar do autor sobre o processo e não só do olhar externo, coloca as relações de poder em outro espaço, favorecendo a emancipação.

Demo acredita que:

“Quando a relação pedagógica entre professor e aluno é tecida por atividades autopoieticas como pesquisa e elaboração própria no aluno e orientação e avaliação no professor, a relação de poder torna-se complexa e não linear e pode abrir horizontes emancipatórios” (DEMO, 2004, p.71)

Foi possível perceber que a tentativa de fazer da avaliação institucional e da avaliação do desempenho docente, um meio para a discussão de pontos que visem à melhoria do trabalho pedagógico, por si só já é um mérito. Mas o que fará disso uma realidade ainda se encontra em processo.

As informações coletadas e as reflexões delas decorrentes possibilitam apontar os seguintes desafios que a avaliação do desempenho docente ainda enfrenta:

- Sua inserção na cultura de avaliação institucional comprometida com a promoção de aprendizagens de alunos e professores e o desenvolvimento da instituição.
- O entendimento de que a avaliação conduzida em instituição educacional é aliada do professor e do aluno. Com isso rejeita-se a função classificatória que a tem acompanhado há tanto tempo.
- Sua necessária articulação com a avaliação das aprendizagens dos alunos nos diferentes componentes curriculares.
- A efetiva participação de todos os professores e alunos em sua concepção e desenvolvimento.
- O seu desenvolvimento ao longo do semestre letivo, por meio dos diferentes procedimentos para que haja tempo de se promoverem as mudanças necessárias.
- A participação dos envolvidos nas mudanças.
- A divulgação rápida de seus resultados, para todos os envolvidos, de forma respeitosa, ética e comprometida.
- A divulgação das mudanças decorrentes dos resultados obtidos.
- A avaliação permanente dos mecanismos de avaliação do desempenho docente.

Concluindo, torna-se importante ressaltar que, no caso específico de cursos de formação de professores e demais educadores, essa avaliação assume importância especial por possibilitar a vivência de processo avaliativo que poderá ser reproduzido por eles em seus ambientes de trabalho.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2005.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. Avaliar para Conhecer Examinar para Excluir. Trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

BARLOW, Michel. Avaliação escolar: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BELLONI, Isaura e BELLONI, José Ângelo. In: Avaliação de escolas e universidades. Campinas, SP: Komedi, 2003.

BLOOM, Benjamin Samuel, HASTINGS, John Thomas, MADDAUS, George F. Manual da avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Pioneira, 1983.

BOFF, Leonardo. Ética e moral: a busca dos fundamentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRASIL. Leis. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

CHAVES, Sandramara. A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. Tese de doutorado. São Paulo/USP: 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, Pedro. Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

INEP. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 04 jun.2006

INEZ, Ana Marta Aparecida de Souza. Nas práticas da avaliação as marcas da memória: Um estudo sobre avaliação no ensino superior. Dissertação de mestrado. Minas Gerais/UFMG, 2001.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PLACCO, Vera; ALMEIDA, Laurinda. As relações interpessoais na formação de professores. São Paulo: Ed. Loyola, 2004.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. Pedagogia empresarial: Atuação do pedagogo na empresa. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2003.

SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Relações interpessoais e universidade: desafios e perspectivas. In PLACCO, Vera; ALMEIDA, Laurinda. As relações interpessoais na formação de professores. São Paulo: Ed. Loyola, 2004.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Prefácio in: VASCONCELOS, Maura Maria Morita. Avaliação e ética. Londrina: Ed. UEL, 2002.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. Pedagogia universitária: a aula em foco. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

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

UNB/CAMPUS, ed.295, Brasília, 2005.

VASCONCELOS, Maura Maria Morita. Avaliação e ética. Londrina: Ed. UEL, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de, FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos

Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. Pedagogia universitária: a aula em foco. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. In: Avaliação de escolas e universidades. Campinas, SP: Komedi, 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. In VEIGA, Ilma Passos; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. Currículo e avaliação na educação superior. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1 – DOCUMENTO DA INSTITUIÇÃO QUE EXPLICITA A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E AS FINALIDADES DA CPA

Avaliação Institucional

Essa instituição acredita que uma sistemática de avaliação interna deve ser entendida como um mecanismo que propicie e disponibilize informações para melhorar o seu desempenho acadêmico, garanta a eficiência administrativa e, por esse caminho, ajude na manutenção desta instituição como espaço público.

Com esse entendimento, essa instituição chama a atenção para o significado público da educação desenvolvida pelas Instituições Superiores de Ensino. Nesse contexto, a avaliação insere-se num campo mais amplo do que o de um trabalho isolado junto aos segmentos do corpo social que sustentam as Faculdades Integradas – docente, aluno e técnicos, bem como junto ao seu entorno.

A formalização do projeto de auto-avaliação da instituição estrutura-se em quatro etapas interligadas.

A primeira é uma contextualização de todos os cursos em um período dos 4 últimos anos. A segunda justifica a necessidade da instituição de redimensionar o seu projeto de avaliação para ser parte integrante do SINAES.

A terceira etapa indica as ações a serem desenvolvidas, o tempo previsto para cada uma, os procedimentos de trabalho para concretização da proposta realçando as estratégias para envolvimento das instancias e sujeitos da proposta.

A quarta etapa compreende a elaboração do relatório geral da avaliação, sua apresentação e discussão com a comunidade acadêmica e a publicação da tomada de decisões visando à correção e ao aperfeiçoamento do seu projeto institucional.

Como todo projeto, o mesmo pode ser revisto, ampliado e modificado conforme as necessidades apontadas, durante a sua execução e, principalmente, em decorrência das decisões relativas à utilização dos seus resultados da instituição.

Destarte, esta Instituição, deseja desenvolver uma avaliação participativa, na qual todo o corpo social da Instituição tornará como parte de sua cultura acadêmica e organizacional a auto-avaliação.

A Avaliação na Instituição

Em meados do ano de 2004, esta Instituição de Ensino Superior, compôs sua CPA. No primeiro momento, o desafio fora construir um projeto de auto-avaliação institucional, o segundo fora produzir instrumentos para coleta de dados, até enfim, produzir relatórios parciais e um final, que foi entregue em 28 de abril de 2006.

O projeto da nossa Instituição recebeu o conceito de “parecer 1”, ou seja, nota máxima, sendo aprovado as diretrizes do programa de auto-avaliação, os primeiros questionários e a forma de composição da CPA, cujo trecho segue abaixo:

“A Proposta apresentada contempla o Roteiro de Auto-Avaliação Institucional 2004: orientações gerais, publicação da CONAES/INEP. A Proposta indica que houve articulação entre a realidade da IES e as dimensões da Avaliação Institucional, atendendo aos princípios e diretrizes do SINAES. É possível identificar, no texto, que a Proposta é resultado da interação entre os atores envolvidos no processo avaliativo, mostra-se coerente com os objetivos e funções de uma Instituição de Educação Superior e assegura a identidade institucional. A metodologia incorpora instrumentos de coleta de dados que possibilitam análise quantitativa e qualitativa. Indica claramente que os resultados servirão de subsídios para a tomada de decisões, de acordo com a inserção da IES no contexto local e regional. Assim, esta Diretoria ressalta que a etapa seguinte é realizar a Auto-Avaliação e utilizar seus resultados para o aperfeiçoamento das atividades acadêmicas e de gestão institucional.”

A Comissão Própria de Avaliação desta Instituição entendeu, a partir da interpretação da Lei do SINAES, que os segmentos da comunidade universitária são aqueles que possuem uma identidade social e influência nas

atividades acadêmicas, enfim, àqueles que mais se adequam ao corpo social da Instituição, nomenclatura amplamente utilizada por órgãos governamentais e IES.

Desta forma, a comissão, além da sociedade civil organizada, possui os seguintes segmentos: docentes, discentes, técnico-administrativos, coordenação e administração superior.

A CPA foi criada pelo ato: Portaria/DG nº 10/2004 da Direção Geral das Faculdades, e apresentou duas composições diferentes. A primeira comissão, nomeada por ato de mesmo número e formada *pro tempore*, que possuiu tempo de mandato de 02/07/2004 à 13/12/2005. A segunda e, atual comissão, nomeada pela Portaria/DG nº 001/2006, com período de mandato de 14/12/2005 à 30/11/2006.

O atual momento da CPA incide na continuidade do processo avaliativo; com a devida sensibilização do corpo acadêmico da necessidade de se auto-avaliar com o auxílio da coordenação, supervisão e sistematização de resultados da comissão própria de avaliação.

CPA - Comissão Própria de Avaliação *O que é a Lei do SINAES ?*

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, instituído pela Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, tem como finalidade 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 seus compromissos e responsabilidades sociais. O SINAES é um sistema de avaliação global e integrada das atividades acadêmicas, composto por três processos diferenciados, a saber:

1. avaliação das instituições;
2. avaliação dos cursos de graduação; e
3. avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE).

A realização do projeto de Auto-avaliação desta Instituição inclui um roteiro constituído das 10 dimensões constantes no art. 3º da Lei nº 10.861:

- I. a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- II. a política para o ensino, a pesquisa e a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
- III. a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
- IV. A comunicação com a sociedade;
- V. as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
- VI. organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
- VII. infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
- VIII. planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;
- IX. políticas de atendimento aos estudantes;
- X. sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Em síntese, o processo de avaliação institucional é uma ação flexível em permanente construção, o que leva, à construção do Programa de Avaliação Interna desta instituição em prol de participar do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

O que é a CONAES?

A comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) é responsável pela coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).
Compete à CONAES:

- I. propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes, e seus respectivos prazos;
- II. estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

- III. formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
- IV. promover a articulação do SINAES com os Sistemas Estaduais de Ensino, visando estabelecer, juntamente com os órgãos de regulação do MEC, ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da Educação Superior;
- V. submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE);
- VI. elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;
- VII. realizar reuniões ordinárias mensais;
- VIII. realizar reuniões extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação. Parágrafo único. Para o desempenho das atribuições descritas no caput e
- IX. institucionalizar o processo de avaliação a fim de torná-lo inerente à oferta de ensino superior com qualidade;
- X. oferecer subsídios ao MEC para a formulação de políticas de educação superior de médio e longo prazo;
- XI. apoiar as IES para que estas avaliem, periodicamente, o cumprimento de sua missão institucional, a fim de favorecer as ações de melhoramento, considerando os diversos formatos institucionais existentes;
- XII. garantir a integração e coerência dos instrumentos e das práticas de avaliação, para a consolidação do SINAES;
- XIII. assegurar a continuidade do processo de avaliação dos cursos de graduação e das instituições de educação superior;
- XIV. analisar e aprovar os relatórios de avaliação, consolidados pelo INEP, encaminhando-os aos órgãos competentes do MEC;
- XV. promover seminários, debates e reuniões na área de sua competência, informando periodicamente a sociedade sobre o desenvolvimento da avaliação da educação superior e estimulando a criação de uma cultura de avaliação nos seus diversos âmbitos;
- XVI. promover atividades de meta-avaliação do sistema para exame crítico das experiências de avaliação concluídas;
- XVII. estimular a formação de pessoal para as práticas de avaliação da educação superior, estabelecendo diretrizes para a organização e designação de comissões de avaliação.

Qual o papel do INEP no SINAES?

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é responsável pela operação do SINAES, ou seja, pela efetiva realização da avaliação das Instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, na qual será executada conforme as diretrizes estabelecidas pela CONAES, enfim a comissão e avaliadores do MEC é treinada, coordenada e enviada pelo INEP.

O que é CPA?

A Comissão Própria de Avaliação (CPA) é um órgão de cada instituição de educação superior, tendo como atribuição a coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP.

A CPA atua com autonomia em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior. Sendo que suas atividades de avaliação serão realizadas devendo contemplar a análise global e integrada do conjunto de dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais da instituição de educação superior.

A sua forma de composição, a duração do mandato de seus membros, a dinâmica de funcionamento e a especificação de atribuições da CPA são objeto de regulamentação própria e aprovada pela Reitoria da Instituição, observando-se as seguintes diretrizes:

- I. necessária participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente e técnico-administrativo) e de representantes da sociedade civil organizada, ficando vedada à existência de maioria absoluta por parte de qualquer um dos segmentos representados;
- II. ampla divulgação de sua composição e de todas as suas atividades.

Finalidades

- Garantir um processo de auto-avaliação com transparência, participação sobre o que faz esta Instituição, estabelecendo um contraponto entre a missão, os objetivos e as ações que efetivamente desenvolve, na busca de melhor qualidade acadêmica.

- Fornecer estudos e orientações que subsidiem o processo de Planejamento e a implementação de medidas que conduzam à execução de um projeto acadêmico socialmente legitimado e relevante quanto a sua repercussão junto à comunidade interna e a sociedade em geral.
- Consolidar uma sistemática de avaliação contínua que permita o constante reordenamento das ações desta instituição.
- Identificar fragilidades e acertos com vista ao aprimoramento e a reformulação do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.

Atribuições da CPA

Das atribuições da CPA

Constituem as atribuições da Comissão Própria de Avaliação:

- zelar pelo cumprimento do Regulamento Interno da CPA;
- deliberar sobre as questões gerais e específicas que dizem respeito à avaliação institucional;
- emitir parecer em assuntos referentes à avaliação institucional;
- coordenar e acompanhar o desenvolvimento do Programa de Avaliação Institucional;
- estabelecer a metodologia de trabalho, preparar e aplicar instrumentos de avaliação, providenciando o tratamento os dados, os relatórios e o processo de divulgação, considerando suas diferentes dimensões e características;
- consolidar e coordenar o processo de prestação de informações solicitadas pelos órgãos superiores internos e externos, que administram a educação superior;
- apoiar e subsidiar o processo de planejamento institucional, assim como acompanhar seu desenvolvimento;
- assegurar a continuidade do processo avaliativo e de uma cultura em Avaliação Institucional.
- propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos internos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;
- estabelecer diretrizes e indicadores para organização dos processos internos de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações à administração superior da instituição;
- acompanhar permanentemente e avaliar, anualmente, o Plano de Desenvolvimento Institucional, propondo alterações ou correções, quando for o caso;
- acompanhar os processos de avaliação desenvolvidos pelo Ministério da Educação, realizando estudos sobre os relatórios avaliativos institucionais e dos cursos ministrados pelas FACULDADES;
- formular propostas para a melhoria da qualidade do ensino desenvolvido pelas FACULDADES, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos internos de avaliação e nas avaliações realizadas pelo Ministério da Educação;
- articular-se com as comissões próprias de avaliação das demais IES integrantes do Sistema Federal de Ensino e com a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação, observado o perfil institucional das FACULDADES;
- realizar reuniões ordinárias trimestrais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Coordenador e ou Reitor.
- acompanhar a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação das FACULDADES, realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE);
- realizar estudos sistemáticos sobre o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação participantes do ENADE, em confronto com o desempenho demonstrado pelos mesmos no processo regular de avaliação da aprendizagem.

Para o cumprimento de suas atribuições, a CPA contará com o apoio operacional e logístico da Reitoria.

Das atribuições do coordenador da CPA

São atribuições do Coordenador da Comissão Própria de Avaliação:

- representar a Comissão Própria de Avaliação das FACULDADES interna e externamente, bem como convocar e coordenar suas reuniões;
- zelar pelo cumprimento do Programa de Avaliação Institucional e pela qualidade de seus serviços;
- programar e estabelecer os contatos necessários com as instâncias acadêmicas e administrativas da Instituição, no que se refere aos procedimentos de avaliação interna, sua divulgação e utilização;
- encaminhar aos órgãos da administração superior das FACULDADES e da Mantenedora as decisões da Comissão, os relatórios de avaliações aprovados e outras informações solicitadas, relativas ao processo e aos trabalhos desenvolvidos;
- autorizar a divulgação dos resultados da auto-avaliação institucional, no que for de interesse para a comunidade interna e externa;
- ser o principal interlocutor entre o Programa de Avaliação Institucional e os órgãos vinculados ao Ministério da Educação durante os processos de avaliação externa;
- criar e manter condições e infra-estrutura operacional para o funcionamento da CPA;
- decidir, *ad referendum* da CPA, quando for o caso, sobre assuntos urgentes.
- submeter, no prazo de 30 (sessenta) dias após o encerramento do semestre letivo letivo, à aprovação da Reitoria, o relatório de atividades do ano findo.

Das atribuições dos membros da CPA

São atribuições dos membros da Comissão Própria de Avaliação:

- a. auxiliar o coordenador da CPA no conjunto de suas atribuições;
- b. debater, elaborar e aprovar os projetos que compõem o Programa de Avaliação Institucional, assim como acompanhar seu desenvolvimento;
- c. analisar relatórios, elaborar pareceres, encaminhando-os às instâncias competentes;
- d. sistematizar e prestar informações solicitadas pelos órgãos superiores da administração do ensino, internos e externos;
- e. participar do processo de interlocução entre o Programa de Avaliação Institucional e os órgãos vinculados ao Ministério da Educação durante os processos de avaliação externa;
- f. acompanhar as ações e políticas do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior – SINAES

Ações de melhoria

Em decorrência do processo de auto-avaliação realizado pela CPA desta Instituição já podemos dizer que pontos positivos vieram a repercutir no corpo social da Instituição.

As principais ações de melhorias implementadas decorrentes da Avaliação Institucional estão agrupadas nas três dimensões abaixo:

Ações Implementadas

Corpo Docente

1. Investimento na qualificação do corpo docente, resultando num significativo crescimento do número de professores com pós-graduação em Docência Universitária;
2. Treinamentos para segmentos de professores nas áreas de novas tecnologias, educação a distância, metodologia científica, didática, práticas de ensino, dinâmica de grupo, relações interpessoais, comunicação, etc.

Ensino

1. Atualização dos projetos pedagógicos dos cursos de acordo com as novas diretrizes curriculares aprovadas pelo MEC;
2. Atualização dos projetos de ensino das disciplinas dos Cursos;
3. Implantação em fase de aprimoramento do Sistema de Acompanhamento de notas e faltas, e protocolo *on line*;
4. Atualização bibliográfica e de conteúdo das disciplinas;
5. Programa de capacitação de coordenadores de cursos de graduação, através de capacitações quanto a gestão do curso, e de currículo estruturado a partir de competências e habilidades;
6. Implantação dos Colegiados dos Cursos;
7. Aumento das visitas técnicas pelos professores, articulando teoria e prática;
8. Consolidação do programa de estágio;
9. Consolidação do programa de intercâmbio acadêmico com Universidades estrangeiras – Universidade Del Planta - Argentina;
10. Expansão das atividades culturais nos campi, com a estruturação dos espaços culturais nos Campi I e II.

Infra-Estrutura

1. Ampliação e atualização do acervo da Biblioteca;
2. Estruturação dos Espaços Culturais dos Campi I e II;
3. Início das melhorias e manutenção permanente do campus.

**ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO
DOCENTE PARA OS ALUNOS**

VARIÁVEIS		GRAU DE SATISFAÇÃO				
		Muito fraco	fraco	Regular	Bom	Muito bom
I	PROCESSO DE ENSINO					
1	Apresentação e discussão do Plano de Ensino da Disciplina no início do semestre pelo professor.					
2	Desenvolvimento das aulas segundo o Plano de Ensino.					
3	Desenvolvimento do conteúdo da Disciplina.					
4	Quanto à clareza em suas explicações.					
5	Indicação bibliográfica adequada e atualizada.					
6	Esclarecimento de dúvidas levantadas pelos alunos.					
7	Relacionamento dos conteúdos da Disciplina com as outras Disciplinas do curso.					
8	Comprometimento do professor com a aprendizagem do aluno.					
9	Utilização de diferentes procedimentos e recursos didáticos.					
10	O professor cria condições para a manifestação do pensar crítico e construtivo.					
II	PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO					
11	O professor utiliza diversas formas de avaliação de aprendizagem.					
12	O professor elabora questões das provas de forma clara.					
13	O professor apresenta, com clareza, orientações para as atividades de avaliação.					
14	O professor apresenta questões para avaliação de acordo com conteúdos ministrados.					
15	O professor propõe a avaliação compatível com o tempo disponível.					
16	O professor utiliza critérios previamente definidos na correção dos trabalhos e provas.					
17	O professor analisa os resultados com os alunos.					
III	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO					
18	O professor comparece a todas as aulas previstas.					
19	O professor inicia e termina as aulas nos horários estabelecidos.					

20	O professor registra, em cada aula, a frequência dos alunos.					
IV	RELACIONAMENTO COM OS ALUNOS					
21	O professor demonstra atitude respeitosa e ética com os alunos dentro e fora da sala de aula.					
22	O professor mantém ordem e disciplina na sala de aula.					
23	O professor utiliza o diálogo para esclarecer situações e solucionar conflitos.					
24	O professor estimula o crescimento profissional do aluno por meio do desenvolvimento de suas capacidades.					

ANEXO 3 – AUTO-AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES

AVALIAÇÃO PELO DOCENTE

Avaliação Institucional

2º semestre de 2006

Caro Professor/a,

A Avaliação Institucional será feita anualmente e o seu resultado discutido entre alunos, professores, coordenadores e Direção. A avaliação cobre os aspectos pedagógicos e organizacionais do curso além da avaliação do desempenho de cada professor em sala de aula.

Objetivos da Avaliação institucional:

- ü Avaliar a pertinência entre o projeto acadêmico do curso e seu desempenho;
- ü Identificar os aspectos do desempenho acadêmico do curso que requerem intervenção, tendo em vista corrigir rumos para alcançar a qualidade pretendida.
- ü Continuar o processo de consolidação da cultura da avaliação como fonte ininterrupta de referências para a transformação e aperfeiçoamento institucional;
- ü Assegurar a continuidade do processo de avaliação institucional, considerando o seu constante aperfeiçoamento;
- ü Obter dados para informar e subsidiar a análise qualitativa do processo ensino-aprendizagem;

Avaliação do Docente

O que se pretende com essa avaliação é averiguar se os objetivos traçados para as disciplinas têm sido plenamente atingidos; se o desenvolvimento do curso tem cumprido o seu papel na formação do alunado e, por decorrência, se o desempenho docente tem sido satisfatório para cumprimento de seus objetivos.

Avaliação pelo Docente

A Avaliação pelo docente tem como instrumento, de coleta de dados, um questionário dirigido ao professor, com questões basicamente iguais àquelas da Avaliação Docente pelo Discente. Este questionário único para todos os professores, além de procurar firmar valores acadêmicos institucionais para o processo ensino-aprendizagem, permite verificar se o perfil do ensino, sob a ótica do professor, assemelha-se ao do aluno, possibilitando elementos de comparação.

A Avaliação Institucional é um processo sistemático de busca de subsídios para o aperfeiçoamento da qualidade do curso. A sua contribuição é importantíssima e decisiva, portanto dê sua colaboração de forma clara, objetiva e responsável.

A. Análise do curso

1. Há quanto tempo é docente no ensino superior ?

<input type="checkbox"/> mais de 10 anos	<input type="checkbox"/> entre 5 e 9 anos	<input type="checkbox"/> entre 1 e 4 anos	<input type="checkbox"/> menos de 1 ano
--	---	---	---

2. Como qualifica a satisfação de seu aluno/a quanto à clareza do programa e do plano de ensino de sua disciplina :

<input type="checkbox"/> muito insatisfeito	<input type="checkbox"/> insatisfeito	<input type="checkbox"/> satisfeito	<input type="checkbox"/> muito satisfeito
---	---------------------------------------	-------------------------------------	---

3. Você demonstra, ao aluno, interesse em ministrar a(s) disciplina(s), que atualmente leciona?

<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não Sabe
------------------------------	------------------------------	-----------------------------------

4. Qualifique sua disciplina quanto ao grau de dificuldade:

<input type="checkbox"/> muito difícil	<input type="checkbox"/> médio	<input type="checkbox"/> fácil	<input type="checkbox"/> muito fácil
--	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------------

5. Qualifique os critérios de avaliação de sua disciplina (que você estabeleceu com os alunos):

<input type="checkbox"/> muito claros	<input type="checkbox"/> claros	<input type="checkbox"/> não muito claros
---------------------------------------	---------------------------------	---

6. Os pré-requisitos são necessários para a(s) disciplina(s) que atualmente leciona?

<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> não sabe
------------------------------	--	------------------------------	-----------------------------------

7. Você sente haver encadeamento lógico nas disciplinas do curso?

<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Médio	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Muito Bom	<input type="checkbox"/> não sabe
---------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------

8. Você esclarece dúvidas dos alunos?

<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nem sempre	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Não há tempo
---------------------------------	-------------------------------------	------------------------------------	---------------------------------------

9. Como qualifica o conjunto dos professores do Curso no qual você leciona, em três aspectos:

<input type="checkbox"/> bem qualificados	<input type="checkbox"/> médio	<input type="checkbox"/> desqualificados	<input type="checkbox"/> não sabe
<input type="checkbox"/> muito disponíveis	<input type="checkbox"/> médio	<input type="checkbox"/> inacessíveis	<input type="checkbox"/> não sabe
<input type="checkbox"/> dão boas aulas	<input type="checkbox"/> médio	<input type="checkbox"/> dão péssimas aulas	<input type="checkbox"/> não sabe

10. Qualifique sua pontualidade e assiduidade :

(1-péssimo) – (2-ruim) – (3-bom) – (4-muito bom) – (5-ótimo)

<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

11. Você contribui para um clima adequado a uma boa aprendizagem?

(1- péssimo) – (2 - ruim) – (3- bom) – (4-muito bom) – (5- ótimo)

<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

12. Você estimula o interesse dos alunos e incentiva os alunos ao questionamento e aprofundamento dos conteúdos?

(1-péssimo) – (2-ruim) – (3-bom) – (4-muito bom) – (5-ótimo)

<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

13. Você utiliza material didático adequado aos objetivos e conteúdos de sua disciplina?

(1-péssimo) – (2-ruim) – (3-bom) – (4-muito bom) – (5-ótimo)

<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

14. Você expõe com clareza e objetividade?

(1-péssimo) – (2-ruim) – (3-bom) – (4-muito bom) – (5-ótimo)

<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

15. Você demonstra, ao aluno, domínio do conteúdo da sua disciplina?

(1-péssimo) – (2-ruim) – (3-bom) – (4-muito bom) – (5-ótimo)

<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

16. Você considera sua formação compatível com a(s) disciplina(s) que está ministrando ?

(1-péssimo) – (2-ruim) – (3-bom) – (4-muito bom) – (5-ótimo)

<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

B. Infraestrutura

17. Qual a sua frequência aos laboratórios computacionais? (Se utilizar).

<input type="checkbox"/> todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> 1 vez por semana	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por mês	<input type="checkbox"/> raramente
--	---	---	--	------------------------------------

18. O atendimento e equipamentos dos laboratórios de Informática é (Se utilizar):

<input type="checkbox"/> muito ruim	<input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> médio	<input type="checkbox"/> bom	<input type="checkbox"/> excelente
-------------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	------------------------------	------------------------------------

19. Você comparece aos laboratórios de informática pela manhã , tarde ou aos sábados, fora dos horários de aula (se utilizar):

<input type="checkbox"/> todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> 1 vez por semana	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por mês	<input type="checkbox"/> nunca
--	---	---	--	--------------------------------

20. Como avalia o estado das salas de aula:

<input type="checkbox"/> muito ruim	<input type="checkbox"/> ruim	<input checked="" type="checkbox"/> médio	<input type="checkbox"/> bom	<input type="checkbox"/> excelente
-------------------------------------	-------------------------------	---	------------------------------	------------------------------------

21. Você frequenta a biblioteca:

<input type="checkbox"/> todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> 1 vez por semana	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por mês	<input checked="" type="checkbox"/> raramente
--	---	---	--	---

22. Quanto ao acervo existente na biblioteca você considera:

<input type="checkbox"/> muito ruim	<input type="checkbox"/> ruim	<input checked="" type="checkbox"/> adequado	<input type="checkbox"/> bom	<input type="checkbox"/> muito bom
-------------------------------------	-------------------------------	--	------------------------------	------------------------------------

23. Você usa o auditório:

<input type="checkbox"/> todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> 1 vez por semana	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por mês	<input checked="" type="checkbox"/> raramente
--	---	---	--	---

24. O atendimento recebido no serviço da biblioteca é:

<input type="checkbox"/> muito ruim	<input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> adequado	<input type="checkbox"/> bom	<input type="checkbox"/> muito bom
-------------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	------------------------------	------------------------------------

25. O atendimento recebido no serviço da Secretaria Geral é:

<input type="checkbox"/> muito ruim	<input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> adequado	<input type="checkbox"/> bom	<input type="checkbox"/> muito bom
-------------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	------------------------------	------------------------------------

26. O atendimento recebido pela Coordenação é:

<input type="checkbox"/> muito ruim	<input type="checkbox"/> ruim	<input checked="" type="checkbox"/> adequado	<input type="checkbox"/> bom	<input type="checkbox"/> muito bom
-------------------------------------	-------------------------------	--	------------------------------	------------------------------------

27. O atendimento recebido na Pró-Reitoria Acadêmica é:

<input type="checkbox"/> muito ruim	<input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> adequado	<input type="checkbox"/> bom	<input type="checkbox"/> muito bom
-------------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	------------------------------	------------------------------------

28. Você considera alguma disciplina do curso inútil?

- Não.
 Sim. Quais?

28. Houve algum destaque (positivo ou negativo) nos dois últimos semestres (pode ser uma disciplina, uma nova sala, etc.)?

- Não.
 Sim. Quais?

C. Coordenação do Curso

29. O relacionamento dos alunos com o coordenador do curso é:

<input type="checkbox"/> muito ruim	<input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> adequado	<input type="checkbox"/> bom	<input type="checkbox"/> excelente
-------------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	------------------------------	------------------------------------

30.O relacionamento dos professores com o coordenador do curso é:

<input type="checkbox"/> muito ruim	<input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> adequado	<input type="checkbox"/> bom	<input type="checkbox"/> excelente
-------------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	------------------------------	------------------------------------

31.O coordenador do curso:

<input type="checkbox"/> nunca ouve o professor	<input type="checkbox"/> ouve o professor mas não soluciona problemas	<input type="checkbox"/> busca a solução dos problemas passados pelos professores
---	---	---

32.Como qualifica o coordenador do curso:

<input type="checkbox"/> muito ruim	<input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> adequado	<input type="checkbox"/> bom	<input type="checkbox"/> excelente
-------------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	------------------------------	------------------------------------

33.Como qualifica a titulação e a formação do coordenador do curso:

<input type="checkbox"/> inadequada	<input type="checkbox"/> adequada	<input type="checkbox"/> bom	<input type="checkbox"/> não sabe
-------------------------------------	-----------------------------------	------------------------------	-----------------------------------

D. Pró-Reitoria Acadêmica**34.O relacionamento dos alunos com a Pró-Reitoria Acadêmica é:**

<input type="checkbox"/> muito ruim	<input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> adequado	<input type="checkbox"/> bom	<input type="checkbox"/> excelente
-------------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	------------------------------	------------------------------------

35.O relacionamento dos professores com a Pró-Reitoria Acadêmica é:

<input type="checkbox"/> muito ruim	<input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> adequado	<input type="checkbox"/> bom	<input type="checkbox"/> excelente
-------------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	------------------------------	------------------------------------

36.A Pró-Reitoria Acadêmica:

<input type="checkbox"/> nunca ouve o professor	<input type="checkbox"/> ouve o professor mas não soluciona problemas	<input type="checkbox"/> busca a solução dos problemas passados pelos professor
---	---	---

37.Como qualifica a coordenadora geral:

<input type="checkbox"/> muito ruim	<input type="checkbox"/> ruim	<input checked="" type="checkbox"/> adequado	<input type="checkbox"/> bom	<input type="checkbox"/> excelente
-------------------------------------	-------------------------------	--	------------------------------	------------------------------------

38.Como qualifica a titulação e a formação da Pró-Reitoria Acadêmica da instituição:

<input type="checkbox"/> inadequada	<input checked="" type="checkbox"/> adequada	<input type="checkbox"/> bom	<input type="checkbox"/> não sabe
-------------------------------------	--	------------------------------	-----------------------------------

E. Direção da Instituição**39.O relacionamento dos alunos com o diretor é:**

<input type="checkbox"/> muito ruim	<input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> adequado	<input type="checkbox"/> bom	<input type="checkbox"/> excelente
-------------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	------------------------------	------------------------------------

40.O relacionamento dos professores com o diretor é:

<input type="checkbox"/> muito ruim	<input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> adequado	<input type="checkbox"/> bom	<input type="checkbox"/> excelente
-------------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	------------------------------	------------------------------------

41.O diretor:

<input type="checkbox"/> nunca ouve o professor	<input type="checkbox"/> ouve o professor mas não soluciona problemas	<input type="checkbox"/> busca a solução dos problemas passados pelos professores
---	---	---

42.Como qualifica o diretor:

<input type="checkbox"/> muito ruim	<input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> adequado	<input type="checkbox"/> bom	<input type="checkbox"/> excelente
-------------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	------------------------------	------------------------------------

43.Como qualifica a titulação e a formação do diretor da instituição:

<input type="checkbox"/> inadequada	<input type="checkbox"/> adequada	<input type="checkbox"/> bom	<input type="checkbox"/> não sabe
-------------------------------------	-----------------------------------	------------------------------	-----------------------------------

F. QUESTÕES EM ABERTO

44.O aluno está aprendendo a(s) disciplina(s) que você está ministrando ?

45. Por que o aluno está apresentando dificuldade?

46.Quais as estratégias que têm dado melhor resultado para garantir determinadas aprendizagens?

47.O que a instituição pode/deve fazer para ajudar os alunos a superarem determinadas dificuldades?

48.Há desinteresse dos alunos em sua(s) disciplina(s) ? Por quê?

49. Mesmo quando o aluno apresenta dificuldade, você está interessado em não rebaixar sua auto - estima?

50. Sua atuação em sala de aula faz diferença? Por que se considera um bom professor?

51. Você conhece o Projeto Pedagógico do Curso ?

52. Você conhece o Projeto Pedagógico da Instituição ?

53. Você conhece o Regimento Geral da Instituição?

54. Você conhece o Plano de Carreira Docente da Instituição?

55. Você conhece o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição?

56. Qual a trajetória que você deverá seguir para promover a mudança de sua prática, no cotidiano escolar , para construir coletivamente o projeto da instituição?

57.Cite pontos negativos do Curso e suas razões.

58.Cite pontos positivos do Curso e suas razões.

59.O que modificaria neste Curso, caso coubesse a você a coordenação?

59.Você indicaria este Curso para alguém? Por quê?

Sim Não

60. Você considera que o egresso desse Curso está apto a exercer suas atribuições profissionais? Por quê?

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS PARA OS ALUNOS

Caro (a) aluno (a),

Estou realizando uma pesquisa nesta instituição, com o propósito de colher dados para a minha dissertação de Mestrado em Educação na Universidade de Brasília. Para tanto, gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de responder o questionário que segue sobre a sua percepção a respeito da “Avaliação do desempenho docente” realizada por vocês. Desde já, agradeço a sua disponibilidade. O seu depoimento tornará este trabalho mais rico e representativo.

Janine de Lucena Costa

Curso: _____

Idade: _____

1. Você já participou da avaliação dos docentes solicitada pela sua faculdade?

1.a. () Sim

1.b. () Não

2. Para você, qual é o objetivo desta avaliação?

3. Você já observou alguma reestruturação nas atividades pedagógicas a partir da avaliação de desempenho docente do professor?

3.a. () Sim

3.b. () Não

3.c. Quais

4. Quando você é solicitado(a) para avaliar o desempenho dos professores?

5. Você está satisfeito(a) com a sistemática de avaliação do desempenho dos professores?

5.a. () Sim

5.b. () Não

5.c. Justifique

6. Que modificações você proporia nessa sistemática de avaliação do desempenho do professor?

7. Que mudanças você espera que ocorram no ensino a partir de sua participação na avaliação de desempenho do professor?

8. Você se sente preparado(a) para avaliar o desempenho dos professores?

8.a. () Sim

8.b. () Não

8.c. Justifique

9. Você avalia o desempenho do professor como, geralmente, o próprio professor avalia a sua aprendizagem?

9.a. () Sim

9.b. () Não

9.c. Justifique

ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS PARA OS PROFESSORES

Caro(a) professor(a),

Estou realizando uma pesquisa nesta instituição, com o propósito de colher dados para a minha dissertação de Mestrado em Educação na Universidade de Brasília. 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 do desempenho docente” realizada pelos seus alunos. Desde já, agradeço a sua disponibilidade. O seu depoimento tornará este trabalho mais rico e representativo.

Janine de Lucena Costa

Curso: _____

Semestre: _____

1. Você é a favor da avaliação do seu desempenho docente pelos seus alunos?

1.a. () Sim

1.b. () Não

1.c. Descreva o motivo de sua resposta acima:

2. Você conhece antecipadamente os instrumentos de avaliação do desempenho docente usados pela instituição?

2.a. () Sim

2.b. () Não

2.c. () Nem sempre

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

3.a. () Sim

3.b. () Não

3.c. Justifique

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

4.a. () Sim

4.b. () Não

4.c. Justifique

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

5.a. Sim

5.b. Não

Se a resposta for positiva, responda a seguir:

5.c. De que forma você recebe os resultados da avaliação?

5.d. Quando as recebe? _____

5. O que você costuma fazer com os resultados? _____

6. Quando os alunos fazem a avaliação do seu desempenho prevista pela instituição?

7. 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

Alegria

Insatisfação

Injustiça

Preocupação

Vontade de mudar

Realização

Indignação

Reflexão

Vergonha

Concordância

Discordância

Outros: _____

6. Com que objetivo a instituição adota a avaliação do desempenho docente pelos alunos?

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

8.1. () Sim

8.2. () Não

8.3. () Tanto faz.