

Avaliação da Atuação dos Docentes de Instituições de Ensino Superior: o caso da Faculdade Cearense (FAC)¹

▮ Wagner Bandeira Andriola*

▮ Cristiany Gomes Andriola**

Resumo

O trabalho relata os resultados da avaliação da atuação dos docentes de uma Instituição de Ensino Superior (IES) em quatro dimensões pedagógicas: *planejamento e gestão das atividades de ensino; didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino; comunicação e interação com os alunos; formas e uso dos resultados oriundos da avaliação do aprendizado discente*. Com esse objetivo elaborou-se um conjunto de perguntas versando sobre as quatro dimensões já mencionadas, que foi, posteriormente, pré-testado (análise semântica e análise métrica). A estrutura fatorial revelou tratar-se de um instrumento de medida unifatorial (fator extraído explica cerca de 27% da variância total, com cargas mínimas de 0,35 dos 23 itens no referido fator), contando com elevada consistência interna (*alpha de Cronbach* = 0,88). Portanto, a IES conta, a partir de agora, com um instrumento válido e fidedigno para avaliar os seus professores, permitindo, assim, diagnósticos precisos nas quatro categorias pedagógicas consideradas.

Palavras-chave: Ensino superior. Avaliação educacional. Avaliação docente.

¹ Trabalho apresentado na *V Reunião Anual da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE)*, realizada em junho de 2009, em Salvador (BA).

* Doutor em Filosofia e Ciências da Educação, Universidad Complutense de Madrid/Espanha; Mestre em Psicologia Social e do Trabalho, UnB; Especialista em Psicometria, UnB; Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão do Ensino Superior, POLEDUC/UFC; Coordenador de Avaliação Institucional, UFC. *E-mail:* w_andriola@yahoo.com.

** Mestra em Políticas Públicas e Gestão do Ensino Superior (POLEDUC); Especialista em Gestão da Qualidade (UFC/FIEC); Pedagoga (Universidade de Fortaleza); Gestora de Avaliação Institucional das Faculdades Cearenses (FAC).. *E-mail:* candriola@yahoo.es.

Performance Assessment of Teachers of Higher Education Institutions: the case of Cearense College

Abstract

The paper reports the results of the evaluation of the performance of teachers at a Higher Education Institution in four pedagogical dimensions: *planning and management of teaching, teaching employed in the development of teaching, communication and interaction with students, forms and use of the results from the assessment of student learning*. With this purpose we elaborated a set of questions on the four dimensions mentioned above, which was later pre-tested (semantic analysis and metric analysis). The factorial structure revealed it to be a one-factor measure instrument (factor extracted explains about 27% of the total variance, with loads of 0.35 minimum of the 23 items in that factor), including with high internal consistency (Cronbach's alpha = 0.88). Therefore, the IES has, from now on, a valid and reliable tool to evaluate their teachers, thus allowing for accurate diagnoses in the four pedagogic categories considered.

Keywords: Higher education. Educational assessment. Teacher assessment.

Evaluación de la Actuación de los Docentes de Instituciones de Enseñanza Superior (IES): el caso de la Facultad Cearense (FAC)

Resumen

El trabajo relata los resultados de la evaluación de los docentes de una Institución de Enseñanza Superior (IES) en cuatro dimensiones pedagógicas: planificación y gestión de las actividades de enseñanza; didáctica empleada en el desarrollo de las actividades de enseñanza; comunicación, actitud e interacción con los alumnos; formas y usos de los resultados procedentes de la evaluación del aprendizaje discente. Para ello, se elaboraron cuestiones que fueron sometidas a un análisis cualitativo (validez semántica) y cuantitativo (pretest con una muestra de 220 alumnos). Posteriormente, con una muestra de 732 alumnos se determinaron la validez factorial del nuevo instrumento de 23 ítems (un factor explicando el 27% de la varianza total de los scores, con cargas factoriales de los ítems de

valor mínimo de 0,35) y la consistencia interna (*Alpha* de Cronbach = 0,88). Por lo tanto, la IES cuenta, a partir de ahora, con un instrumento pedagógico válido y fidedigno para evaluar a sus profesores, lo que permite, de ese modo, diagnósticos precisos en las cuatro categorías pedagógicas consideradas.

Palabras clave: Enseñanza superior. Evaluación educativa. Evaluación docente.

1. Introdução

Os processos de avaliação das IES têm ganho destaque e força, na atualidade, à medida que a Educação Superior vem sendo objeto de debate e de profundas transformações no Brasil e no mundo. A discussão toma em consideração as mudanças que ocorrem nas relações entre a sociedade e o Estado, as inovações na base técnica do trabalho, a necessidade de expansão acelerada da educação superior e seu papel em uma sociedade desigual, que convive com exclusão social tida como inaceitável.

Cada país adotou, ao longo das últimas décadas, uma metodologia própria de avaliação do seu sistema de Ensino Superior, podendo ser destacados os recentes trabalhos que descrevem o caso da Inglaterra (HARVEY, 2005), Malásia (ALFAN; OTHMAN, 2005), Japão (NGUYEN; YOSHINARI; SHIGEJI, 2005), Região Administrativa Especial da África do Sul (STRYDOM; STRYDOM, 2004). No Brasil, os debates políticos em torno do funcionamento da Educação Superior vêm ocorrendo desde o final dos anos 1950 e início dos anos 1960, época em que as características da prática democrático-populista do regime vigente abriram intensos questionamentos sobre o projeto da universidade (DIAS SOBRINHO, 2000; SGUISSARDI, 1997), surgindo propostas para que processos de melhoria do ensino fossem prioritariamente desencadeados (GREGO; SOUZA, 2004).

Os primeiros textos especificamente elaborados sobre a temática da avaliação revelam uma preocupação com o controle da qualidade das IES, tendo em vista a constatação de que o seu crescimento exacerbado incorria em perda de qualidade (ANDRIOLA, 2004; OLIVEIRA & ANDRIOLA, 2006). Os problemas que surgiram com a expansão da Educação Básica nos anos 1960 foram prioritários para se pensar sobre a criação acelerada de IES que, nas décadas de 1980 e 1990, atingiria os mais altos patamares. Como o modelo privado de expansão do Ensino Superior custava caro ao cidadão, sua avaliação qualitativa mais do que nunca era importante como forma de

prestação de contas pelo setor público à sociedade. Dessa forma, as assertivas sobre os benefícios políticos decorrentes da criação e do aperfeiçoamento dos instrumentos para aferição da qualidade de ensino constituíram-se como verdadeiros princípios institucionais da democracia brasileira pós-regime militar (DIAS SOBRINHO, 2007, 2010).

Métodos de avaliação e acreditação proliferam em toda a América Latina. A avaliação é um processo que indica a situação em que se encontra uma instituição ou um curso, ou seja, é um diagnóstico do momento a partir da análise de indicadores da qualidade, como projeto pedagógico institucional e de cursos, matrizes curriculares, infraestrutura, professores, processos de aprendizagem, entre outros. Já a acreditação é um processo comum na América Latina, no qual as instituições e os cursos recebem, por parte do Ministério de Educação, um “selo da qualidade”, garantindo autonomia temporária (de cinco a sete anos) para criar cursos e aumentar vagas. A maior parte dos países da América Latina não tem a obrigatoriedade de passar por avaliações, embora existam procedimentos de estímulo e controle.

Na Europa, as agências de acreditação independentes do ensino superior são bem-vindas, evidentemente, mas nem de longe desfrutam do prestígio que os órgãos europeus conhecem, dentre os quais podem ser citadas: European Standards and Guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG), The European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), The European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR), The European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU), Student Participation in Quality Scotland (SPARQS). O Processo de Bolonha, acordado em 2000, provocou uma corrida acelerada nas IES para se adequarem aos novos padrões europeus de qualidade. Com isso, foi dada a largada para a criação de novas agências que pudessem atestar as reais mudanças nas instituições.

Os fatores avaliados vão desde os currículos escolares, a qualificação do corpo docente e as instalações até o gerenciamento financeiro, a oferta de serviços médicos, as parcerias com outras instituições no exterior e a inclusão de línguas estrangeiras no ensino. O método é, basicamente, o mesmo para todas as agências de acreditação: a IES realiza uma autoavaliação, baseada em um modelo fornecido pela avaliadora, e uma

comissão formada por especialistas visita a universidade e dá a palavra final com uma série de recomendações de aperfeiçoamento. Os resultados, assim as ações fomentadas, quase sempre são divulgados na *internet*.

Os autores norte-americanos inspiraram as pesquisas em quase todos os países do ocidente e computam hoje mais de meio século de teorias e práticas nessa área. Os Estados Unidos, com tradição de autorregulação, passaram por intenso debate sobre a tentativa do governo de controlar o processo de avaliação da educação superior. De um lado, setores do governo tentam estabelecer maior controle sobre o processo e, de outro, órgãos não governamentais atuam para manter a autorregulação sobre o sistema.

Após intenso debate sobre a autonomia nas universidades norte-americanas, o controle continua a cargo das agências independentes. Pela primeira vez, uma lei federal (HEA-2008) afirma, claramente, que são as universidades e *colleges*, e não o governo, que são reponsáveis pela aprendizagem do aluno. Este é o maior avanço, avalia o Conselho para a Avaliação do Ensino Superior (CHEA).

2. Avaliação da Educação Superior no Brasil

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e posteriormente regulamentado pela Portaria Ministerial nº 2.051 de nove de julho de 2004, tem como principal objetivo valorar as Instituições de Educação Superior (IES), para, desse modo, inferir acerca do mérito e da excelência do próprio Sistema de Educação Superior brasileiro (ANDRIOLA, 2008).

A regulamentação dos procedimentos de avaliação do SINAES ocorreu através da Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, explicitando os objetivos: “melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social” (BRASIL, 2004). Ainda tem como finalidade, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

O SINAES é concebido a partir da combinação de vários instrumentos de avaliação que, em seu conjunto e a partir de sua institucionalização, representam a implementação de um processo regular de avaliação dos cursos, programas e instituições de ensino superior. O artigo 17 do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, em seu capítulo IV - "Da Avaliação", estabelece que "a avaliação de cursos e instituições de ensino superior compreenderá vários instrumentos e ações por áreas de conhecimento e de acordo com critérios e metodologias próprios".

Conforme consta no Roteiro de Autoavaliação Institucional (BRASIL, 2004), a avaliação das Instituições de Educação Superior tem caráter formativo e visa o aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica e da instituição como um todo, criando uma cultura de avaliação que possibilita uma permanente atitude de tomada de consciência sobre sua missão e finalidade acadêmica e social. Além dos resultados dos componentes do SINAES, serão consideradas informações adicionais oriundas do Censo da Educação Superior, do Cadastro da Educação Superior, dos documentos de credenciamento e recredenciamento da IES e outros considerados pertinentes pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

Com essa sistemática busca-se aliar avaliação e regulação, pois, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996), verificou-se exacerbado crescimento do mencionado sistema de educação, sem, no entanto, haver garantia acerca da excelência das novas IES criadas. Portanto, verificar o mérito e a excelência dessas IES é tarefa da avaliação, enquanto a regulação tem como função a proposição de critérios que denotem a excelência e o mérito acadêmicos, idealizados para as referidas instituições educacionais brasileiras.

Nesse âmbito, o SINAES adota três macro-procedimentos para valorar o mérito e a excelência das IES do Sistema de Educação Superior brasileiro, a saber:

- I. Avaliação Institucional (AVALIES): tem como objetivo primordial identificar o perfil e o significado da atuação da IES, através das suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais. Para alcançar o objetivo supra-referido a Avaliação Institucional será composta por dois momentos distintos, porém complementares. O primeiro deles denominado autoavaliação institucional ou avaliação interna, na

qual os principais agentes responsáveis pela sua consecução são pertencentes à própria comunidade interna da IES. O funcionamento das atividades de autoavaliação do SINAES dar-se-á através da Comissão Própria de Avaliação (CPA), uma comissão autônoma que objetiva facilitar a sistematização e operacionalização do processo interno de avaliação da instituição. O segundo momento, rotulado de avaliação externa, será conduzido por agentes externos à IES. O olhar externo às instituições, realizado por comissões de especialistas, além de contribuir para o autoconhecimento e aprimoramento das atividades desenvolvidas pela IES, também traz subsídios importantes para a regulação e a formulação de políticas educacionais. As duas sistemáticas visam a complementar-se e a produzir novos conhecimentos acerca de uma mesma realidade institucional.

- II. Avaliação das Condições dos Cursos de Graduação (ACCG): possui como objetivo principal identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes universitários, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, instalações físicas e organização didático-pedagógica do curso. No âmbito do SINAES e da regulação dos cursos de graduação no País, prevê-se que os cursos sejam avaliados periodicamente. Assim, os cursos de educação superior passam por três tipos de avaliação: para autorização, para reconhecimento e para renovação de reconhecimento.
- III. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE): tem como objetivo central aferir o desempenho dos estudantes universitários em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento, bem como suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico da profissão que estejam ligados à realidade brasileira e mundial.

O objetivo da avaliação institucional é ajudar a realizar um balanço das principais necessidades e realidades sociais, identificar as causas dos problemas ou insuficiências e os desafios mais importantes, com base em 10 dimensões da IES.

Dentre as 10 dimensões institucionais estabelecidas pelo SINAES, há menção às práticas pedagógicas, considerando-se a relação entre a transmissão de informações e utilização de processos participativos de construção do conhecimento, bem como às práticas institucionais que estimulam a melhoria do ensino, a formação docente, a interdisciplinaridade, as inovações didático-pedagógicas e o uso das novas tecnologias no ensino, que constituem aspectos diretamente relacionados à atuação docente.

Desse modo, faz-se mister ressaltar que o corpo docente de uma IES conforma a principal fonte do conhecimento acadêmico (ALMEIDA, 2001). Portanto, pode-se considerar a qualidade do ensino afetada, basicamente, pelas ações pedagógicas que norteiam os processos de ensino e de aprendizado. Nesse âmbito, os alunos conformam a principal fonte de informação sobre a efetividade do professor, de acordo com Bem (2004). Assim, a avaliação sistemática das práticas pedagógicas dos professores, passa a ter importância primordial para o aprimoramento desta prática, da qualidade do ensino e da própria formação docente (ANDRIOLA, 2011).

Vale destacar, ademais, que, conforme o Documento do INEP/MEC, intitulado Conceito Preliminar de Cursos de Graduação², o Corpo Docente reveste-se num aspecto relevante para a compreensão da qualidade educacional de um curso de graduação. Para finalizar, há que se detalhar quais dimensões serão consideradas e avaliadas, ao abordar-se a atuação do docente universitário, algo que se faz, a seguir.

3. Avaliação da atuação docente

Tornar-se docente do ensino superior é um processo construído apenas através da atuação profissional, pois a formação para a docência se restringe às disciplinas específicas que foram cursadas na graduação. Confirmando essa premissa, Berbel (2008, p. 543) afirma que “o modelo de professores que tivemos ao longo da vida escolar, em grande parte das vezes, é mais decisivo para nossas posturas atuais do que toda a teoria que possamos ter estudado a respeito da educação e de ser professor”.

Todos os profissionais que se inserem na docência, com exceção dos docentes dos cursos de licenciatura, vêm de diferentes áreas de atuação. Segundo Pimenta e

² Disponível em http://www.inep.gov.br/download/enade/2007/CONCEITO_PRELIMINAR_Educacao_Superior.pdf. Acesso em 02/09/2008.

Anastasiou (2002, p. 8), “a maioria que atua na docência universitária tornou-se professor da noite para o dia: dormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professores”.

Conforme apregoa Fusari (1988), é necessário tomar a prática como o ponto de partida e a chegada na formação, possibilitando ao professor articular e traduzir os novos saberes em novas práticas, a partir de seus contextos de atuação. Pois, é no cotidiano da instituição, mediante os saberes específicos e pedagógicos da sua área de atuação sustentados pelas experiências das situações enfrentadas e dificuldades superadas, nos processos de formação vivenciados, que as reflexões se constituem e fortalecem a identidade do professor.

Paradoxalmente, embora os docentes ocupem a maior parte do seu tempo no ensino, tanto no nível da graduação como da pós-graduação, tem sido mais fácil documentar as atividades oriundas da investigação científica, do que documentar as relacionadas ao ensino. Apesar de os docentes atribuírem mais credibilidade à avaliação das suas ações voltadas à investigação científica que ao seu ensino, começam a estar preocupados com esse exagero. Boyer (1990) refere que, atualmente, é reconhecido por muitos docentes não ser desejável continuar a usar apenas a investigação e as publicações como critério fundamental para a sua promoção e avaliação, quando se requerem outras obrigações educacionais.

No Relatório para a Carnegie Commission, Boyer (1990) identificou o excessivo peso da recompensa da excelência da investigação como um dos maiores obstáculos para se atingir a qualidade no ensino, propondo que se repense seriamente o modo de avaliar o trabalho dos docentes do Ensino Superior. Vale ressaltar, nesse contexto, que a avaliação dos docentes do ensino superior já tem longa história, mas sendo sempre alvo de alguma controvérsia. Em causa está a discussão sobre a definição das dimensões do trabalho do docente, o objetivo da avaliação, o modo de avaliar cada uma das dimensões, quem e quando se deve avaliar e ainda como utilizar os resultados.

Apesar da enorme diversidade de trabalhos escritos sobre a definição e a classificação do trabalho dos docentes do Ensino Superior (BOYER, 1990; BOWEN e SCHUSTER, 1986; RHODES, 1990), Braskamp e Ory (1994) optaram por uma classificação pragmática, considerando quatro categorias de atividades resultantes da ação docente,

tais como: ensino propriamente dito; investigação científica e a atividade criativa; prática e serviço profissional; cidadania e a participação cívica.

Relativamente ao ensino, importa que a referida categoria não seja apenas definida em termos de competências genéricas aplicáveis a qualquer tema ou disciplina. O ensino implica clara demonstração de uma pedagogia da substância, isto é, a capacidade não apenas de transmitir conhecimentos, mas também a de transformar e ampliar o conhecimento (BOYER, 1990).

Braskamp e Ory (1994) consideraram que a categoria de ensino é composta por muitas atividades, que foram classificadas nas seguintes áreas:

- i. Ensino dos alunos em cursos, laboratórios, clínicas, estúdios, workshops, seminários;
- ii. gestão dos cursos (planejamento das aprendizagens e de experiências, a classificação e o registro de resultados);
- iii. supervisão e orientação de alunos (supervisão e orientação dos estudantes em laboratórios e em trabalho de campo; aconselhamento de estudantes sobre as carreiras, cursos e pessoal docente; supervisão dos estudantes no seu estudo individual e em trabalhos de teses e dissertações);
- iv. desenvolvimento de atividades de aprendizagem (desenvolvimento, revisão e reorganização de currículos e dos cursos, dos materiais de ensino, manuais e software; gestão e desenvolvimento dos respectivos cursos, cursos por correspondência, cursos no estrangeiro e programas de computação);
- v. promoção do desenvolvimento profissional enquanto professor (avaliação do ensino dos colegas; realização da investigação sobre o ensino; frequência de cursos para o desenvolvimento profissional).

No que tange à categoria de investigação científica e de atividade criativa, os autores, incluíram todas as formas de descoberta e de integração de conhecimentos, análises críticas e trabalhos críticos. Fizeram um inventário das tarefas desta categoria, subdividindo-as nas seguintes áreas:

- i. Realização de investigação (publicação de livros, artigos, revisões, traduções, apresentação de comunicações, etc.);
- ii. produção de trabalhos criativos (escrita de novelas, poemas, ensaios, peças de teatro, atuação enquanto atores, cantores, dançarinos, produção de filmes, vídeos, musicais, coreografias, festivais, designs e outras formas de organizar o trabalho criativo);
- iii. edição e gestão de trabalhos criativos (edição de jornais e outras publicações; consultoria em exposições e outras realizações artísticas);

- iv. condução e gestão de centros de investigação (preparação e gestão de projetos, gestão de contratos e de bolsas, elaboração de relatórios).

Na categoria de prática e serviço profissional, incluem os trabalhos de resolução de problemas da sociedade utilizando conhecimentos, perícia e decisões profissionais. Prática tem aqui o sentido mais amplo do que a aplicação do conhecimento. Trata-se de geração do conhecimento a partir da própria prática, gerado na luta, com a incerteza, a singularidade, o conflito e mesmo a confusão, inerentes às situações. Nesta categoria, os autores incluíram:

- i. Realização de investigação aplicada e avaliação (realização da investigação aplicada ou dirigida; desenvolvimento de programas, políticas e avaliação de pessoal para outras instituições e agências);
- ii. disseminação do conhecimento (consultoria e assistência técnica para organizações públicas e privadas e análise de políticas públicas a nível local, regional, nacional e internacional; sínteses e pontos de situação sobre assuntos específicos; informação a audiências várias, através de seminários, conferências, cursos; aparecimento nos media; edição de cartas e boletins);
- iii. desenvolvimento de novos produtos, práticas, procedimentos clínicos (projetando e criando inovações, invenções, procedimentos, práticas);
- iv. cooperação ou parcerias com outras entidades (colaboração com escolas, indústria e agências cívicas no desenvolvimento de políticas; desenvolvimento de exposições em outras instituições culturais e educacionais; administração de festivais e programas; participação em atividades de desenvolvimento econômico e comunitário).

Relativamente à categoria de cidadania e participação cívica, nela incluem o trabalho feito em prole da própria instituição, o trabalho realizado em associações e organizações profissionais e o trabalho em organizações comunitárias, políticas e cívicas, assim estruturado:

- i. Contribuições no campus (gestão e administração de uma unidade, liderança ou pertença a grupos de trabalho, formação de outros membros do pessoal, representação da instituição, participação no governo do campus);
- ii. contribuições para associações e sociedades científicas e profissionais (desempenhando papéis de liderança nas organizações, participando em júris e em comissões de acreditação, organizando congressos e conferências e participando em grupos de trabalho);
- iii. contribuições para outras comunidades (participando em organizações cívicas, políticas, religiosas ou da comunidade, desempenhando cargos públicos, prestando serviços de assistência aos cidadãos).

No Reino Unido, Elton e Parlington (1991) tentaram, relativamente à categoria de ensino, enunciar um conjunto de critérios que deveriam ser considerados em um esquema geral para a caracterização do perfil do docente do Ensino Superior. Esses critérios foram sendo trabalhados e transformados e conduziram a uma lista de quinze categorias das quais dez relativas ao ensino na instituição e cinco referentes a critérios externos. Os critérios relativos ao ensino na instituição foram assim agregados: a) Preparação para o ensino; b) qualidade do ato de ensinar; c) volume do ensino; d) inovação; e) comunicação geral com os alunos fora das aulas; f) procedimentos de avaliação; g) avaliação do próprio ensino; h) gestão do ensino; i) melhoria e investigação do próprio ensino; j) ensino e envolvimento com o mundo do trabalho.

Quanto aos critérios por regulação externa, Elton e Parlington (1991) consideraram os seguintes: a) Convites para ensinar fora da instituição; b) vínculo a grupos profissionais; c) serviços prestados em outras universidades; d) participação em organizações de ensino; e) bolsas/contratos e contratos para desenvolvimento de trabalhos para outras instituições.

A análise de outros desenvolvimentos desta problemática no Reino Unido levou Aylett e Gregory (1996) a considerar que existem cinco componentes essenciais que podem ser reunidos para se constituir um perfil global para caracterizar o ensino, conforme especificado:

- i. Componente institucional, que descreve os fatores externos condicionadores do ensino nessa instituição;
- ii. abordagem que é feita ao ensino, e que inclui todo o processo de preparação e formas de contato com os alunos;
- iii. ensino propriamente dito, sob a forma do desempenho nas aulas;
- iv. processo de regulação e de avaliação dos resultados do ensino;
- v. reconhecimento externo.

Face ao acelerado crescimento do ensino superior brasileiro aliado à presença das novas tecnologias, que trazem consigo novas exigências para o docente, induzindo-o a assumir postura crítica e reflexiva. Para Behrens (1998, p. 64), “a consolidação da profissão docente está assentada na autonomia e no profissionalismo exercido pelos professores em sua atuação em sala de aula e com seus pares na escola”.

Segundo argumenta Costa (1998), sobre as características de professores tidos como ideais, são sinalizadas três qualidades principais: qualidades técnicas, baseadas no conhecimento pedagógico e disciplinas ministradas; qualidades físicas, vinculadas à saúde e ao asseio pessoal; e qualidades morais, referidas a sentimentos de dever e respeito ao próximo e à humanidade.

Os professores precisam adquirir novas competências e habilidades para que os alunos possam *“aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”* – aprendizagens fundamentais salientadas por Delors³ no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1999). Essas competências e habilidades estão, primordialmente, vinculadas às seguintes esferas: pedagógica (relacionada à utilização de recursos discursivos, facilitadores da aprendizagem), gerencial (concernente aos procedimentos estruturais para o desenvolvimento de atividades educacionais) e técnica (ligada à transparência tecnológica do conjunto formado pelo sistema, software e interface selecionados).

O maior desafio da educação e do professor na contemporaneidade é, mais do que nunca, articular as experiências e conhecimentos prévios dos alunos e propiciar o desenvolvimento da autonomia discente de forma a constituir uma inteligência coletiva que promova a democratização do conhecimento e exercício pleno da cidadania (CUNHA, 2003, 2005). Neste sentido, atuar como professor no ensino superior requer, eminentemente, identificar-se com a profissão e assumir com competência e responsabilidade a docência. Deve-se legitimar a aula como atividade e espaço para o aprendizado, necessitando para isso de uma postura dinâmica, sincrética por vezes, que possa promover a participação efetiva e mobilizar para a pesquisa, para a leitura, a sistematização, a análise, a elaboração, a crítica fundamentada e a partilha promovida na interação entre professor e aluno.

³ Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors (Paris, 12-15 de janeiro de 1994). O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: Um Tesouro a Descobrir (UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999).

4. Aspectos considerados na avaliação do trabalho docente

Com base no que foi identificado como aspectos comuns às várias investigações relatadas, organizaram-se quatro amplas categorias ou dimensões relacionadas à atuação docente, conforme a seguir descrito:

- I. **Planejamento e Gestão das atividades de ensino:** que é formada pelas atividades de planejamento das aprendizagens; pela revisão e organização do conteúdo curricular e pela sequência lógica adotada ao ministrar os conteúdos programáticos e pelo esclarecimento sobre a importância da disciplina para o curso.
- II. **Didática adotada no desenvolvimento de atividades de ensino:** pelo emprego adequado dos materiais de ensino, bem como dos procedimentos didáticos e pedagógicos; pelo uso de linguagem acessível melhorando a compreensão do conteúdo pelos alunos; pela segurança e conhecimento ao ministrar os conteúdos das disciplinas; pela dinamização do ensino, promovendo atividades que estimulem a participação dos alunos; pela assiduidade e pela pontualidade às atividades de ensino; pelo incentivo do aluno à participação em eventos científicos; pela clareza e objetividade nas respostas quanto às dúvidas dos conteúdos e pela facilidade na orientação dos trabalhos e atividades propostas.
- III. **Formas e usos dos resultados oriundos da avaliação do aprendizado discente:** que é composta pelo estabelecimento, de forma clara, de critérios justos para avaliação do aprendizado discente; pela utilização de práticas avaliativas que valorizaram a reflexão e a solução de problemas; pelo emprego de formas de avaliação, compatíveis com os objetivos e os conteúdos ministrados; pela análise dos resultados das avaliações, juntamente com os alunos, esclarecendo eventuais dúvidas e pelo uso dos resultados da avaliação para retroalimentar e consolidar os aprendizados discentes.
- IV. **Comunicação e interação com os alunos:** formada pelas diversas formas de contato com os alunos em sala de aula; pela adequada postura ético-profissional; pelo respeito às eventuais limitações ou insucessos dos discentes; pelo incentivo aos discentes à obtenção de desempenhos elevados; pelo estabelecimento do bom relacionamento acadêmico com os discentes e pela postura ético-profissional.

Nesse sentido, conforme indicam Simões (2002), Gimeno Sacristán e Gómez Pérez (2000), as propostas de avaliação formativa que buscam o desenvolvimento profissional vêm mostrando ao professor como é que ele pode desenvolver-se, isto é, melhorar o seu desempenho e as relações entre os professores. Para Gimeno Sacristán e Gómez Pérez (2000, p.24), os propósitos da avaliação:

[...] dirigida ao desenvolvimento profissional seriam as de promover a reflexão sobre a prática e questionar os seus pressupostos implícitos, provocar a saída do individualismo profissional, promover uma cultura profissional, extrair consequências da experiência através de mecanismos de investigação-ação, apreciar as relações entre os fenômenos escolares e o contexto externo, proporcionar às suas ações sentido histórico e direção.

Como se pode perceber, a avaliação pode proporcionar aos docentes novos questionamentos e debates sobre sua prática em conjunto com os demais atores institucionais, a fim de crescerem institucionalmente (PASQUALI, 1984).

5. Fases do desenvolvimento do instrumento de avaliação docente

O questionário empregado no estudo foi elaborado a partir das quatro dimensões do trabalho docente, já descritas anteriormente, o qual ficou constituído por 36 questões. Essa versão inicial foi submetida à análise crítica de dois especialistas da área, ambos com mais de 15 anos de docência no ensino superior e, ademais, doutores em Educação, cujas sugestões foram incorporadas ao instrumento, de modo a torná-lo mais claro e preciso para os propósitos do estudo, compondo assim uma segunda versão com 23 questões.

Posteriormente a essa etapa de análise qualitativa do questionário, foi efetivado o pré-teste do mesmo, de forma a se avaliar:

- a) A reação dos entrevistados à pesquisa;
- b) a compreensão das instruções e das perguntas;
- c) a necessidade de introdução de novas questões julgadas relevantes;
- d) a necessidade de elaboração de novas questões;
- e) a adequação das escalas de mensuração utilizadas;
- f) a sequência mais apropriada das perguntas;
- g) o efeito da interação das respostas;
- h) o tempo destinado à aplicação deste, dentre outros aspectos.

Com esse propósito, foi realizada a aplicação da segunda versão do questionário destinado em uma amostra não probabilística de 732 alunos universitários, cujas informações permitiram a análise das qualidades métricas do instrumento.

5.1. Validade interna do questionário

A validade interna de um instrumento de medida diz respeito à estrutura fatorial subjacente, isto é, à adequação da representação do construto a ser medido (ANGOFF, 1972). Assim, espera-se que o questionário de avaliação do docente tenha um fator preponderante, que diz respeito à atuação (em sentido *lato*) do docente universitário. Para verificar a referida adequação, procedeu-se à análise da estrutura fatorial do instrumento.

Inicialmente, porém, houve que se verificar a adequação da distribuição dos dados ao uso da técnica da análise fatorial (LAROS, 2005). Para tal, foi utilizado o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que serve para averiguar o grau de intercorrelação das variáveis e a adequação ao uso da análise fatorial (BISQUERRA ALZINA, 2004). O valor resultante com a utilização do teste foi 0,900, significativo para $p < 0,001$. Em síntese: com essa amostra discente é pertinente proceder ao estudo da estrutura fatorial do questionário. Em seguida, procedeu-se à análise fatorial (método dos componentes principais), cujos resultados encontram-se abaixo representados.

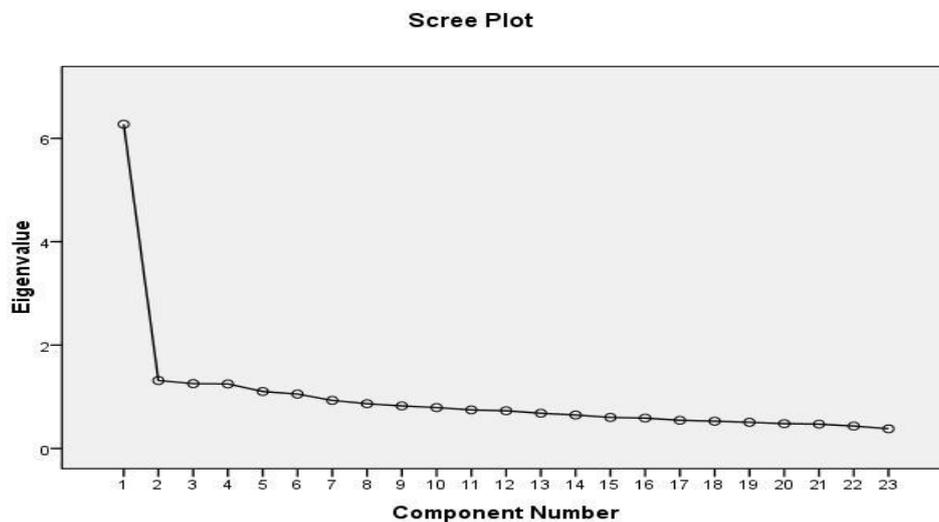


Gráfico 1: Representação dos fatores segundo os respectivos auto valores. (Fonte: Pesquisa direta).

Conforme se observa, o questionário é um instrumento unidimensional, pois há um fator que obteve autovalor (*eigenvalue*) de 6,52 com elevado poder de explicação, pois sozinho explicou 27,14% da variância total dos resultados.

As 23 questões do instrumento tiveram cargas fatoriais elevadas no fator único, pois os valores variaram de 0,41 a 0,65, conforme o Quadro 1.

Questão	Carga fatorial	Questão	Carga fatorial	Questão	Carga fatorial
01	0,46	09	0,59	17	0,52
02	0,41	10	0,46	18	0,44
03	0,62	11	0,55	19	0,46
04	0,65	12	0,45	20	0,61
05	0,45	13	0,46	21	0,54
06	0,54	14	0,48	22	0,59
07	0,51	15	0,47	23	0,55
08	0,54	16	0,47		

Quadro 1: Cargas Fatoriais das questões do instrumento de avaliação da atuação do docente no fator extraído. Fonte: Pesquisa direta.

Os itens que compõem o questionário são adequados à representação do aspecto educacional por ele medido (a atuação docente), pois possuem cargas fatoriais de valor mais elevado que o mínimo estabelecido pelos especialistas da área, cujo valor é 0,30.

5.2. Fidedignidade do questionário

A fidedignidade refere-se à consistência do questionário para medir o aspecto do qual se deseja obter conhecimento, no nosso caso, a atuação docente (PASQUALI, 2000; LAROS, 2005). Para tal, usualmente se emprega o coeficiente alpha de Cronbach que varia de 1,0 (atestando elevada consistência interna) a 0,0 (atestando a inadequação interna do instrumento). O valor obtido para o questionário destinado à avaliação da atuação docente foi de 0,88, denotando, desse modo, um instrumento fidedigno para a realização das medidas que se deseja fazer. A partir destes resultados, organizou-se a versão definitiva do questionário usado para avaliar a atuação docente.

6. Estudo Final: a avaliação dos docentes da FAC

O estudo final foi realizado com uma amostra não-probabilística de 803 discentes (24,6% do total de 3260), os quais avaliaram a atuação de 140 docentes (84,3% do total de 166) dos cursos de graduação da Faculdade Cearense (FaC). No Gráfico 2, a seguir, constam as notas médias atribuídas aos professores por seus estudantes nas quatro dimensões, quais sejam: DIM I = Gestão das Atividades de ensino; DIM II = Didática adotada no

desenvolvimento das atividades de ensino; DIM III = Formas e usos dos resultados das avaliações de aprendizagem; DIM IV = Comunicação e interação com os alunos.

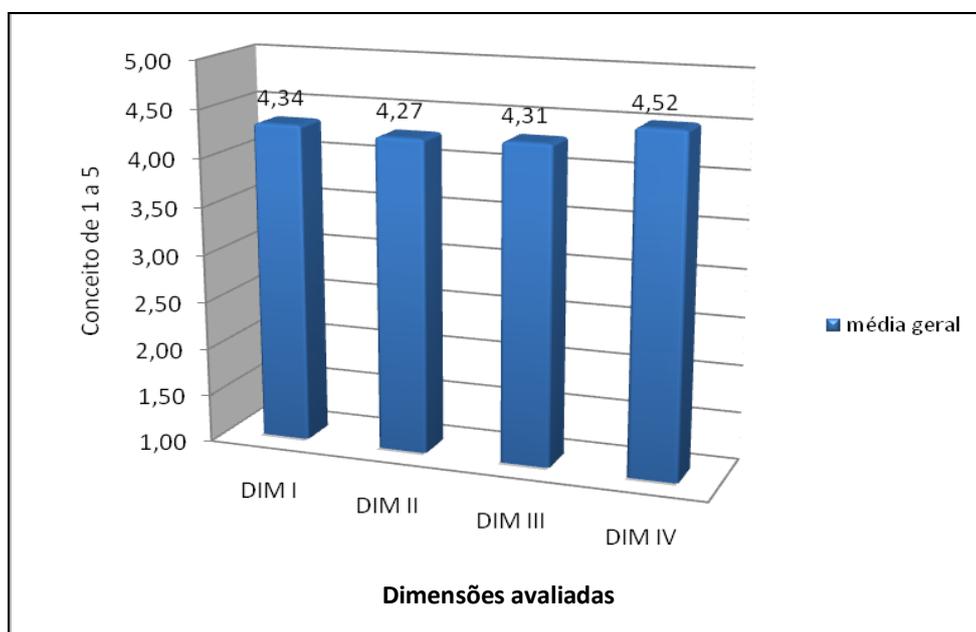


Gráfico 2: Avaliação da atuação dos docentes pelos discentes.
(Fonte: Pesquisa direta).

Como se percebe, os professores foram melhores valorados na Dimensão IV, que se refere à comunicação e interação com os alunos (adequada postura ético-profissional; cumprimento dos horários para início e término das aulas; relacionamento cordial com os alunos, mostrando-se disponível para atendê-los sempre que possível; atenção e respeito para com as eventuais limitações ou insucessos dos alunos; assiduidade às aulas; e adequada postura ética), obtendo média geral 4,52.

No entanto, a atuação dos professores na Dimensão II, que se refere à Didática adotada para o desenvolvimento das atividades de ensino (dinamização da aula, promovendo atividades estimuladoras da participação estudantil; uso de linguagem acessível na transmissão dos conteúdos e conhecimentos; facilidade para orientar os trabalhos e atividades propostas; estímulo aos alunos a expressarem suas ideias; segurança e conhecimento ao ministrar os conteúdos; respostas claras e objetivas às dúvidas sobre os conteúdos; compartilhamento sobre publicações, pesquisas de caráter científico; incentivo à participação dos alunos em seminários, congressos e eventos similares), obteve a menor valoração por parte dos alunos, com média 4,27.

6.1. Análise da atuação dos Docentes segundo o curso ao qual estão vinculados

Os professores do Curso de Administração obtiveram avaliação abaixo da média geral nas Dimensões II e III, embora tenham se mantido com os mesmos valores médios nas Dimensões I e IV, como mostra o Gráfico 3, a seguir.

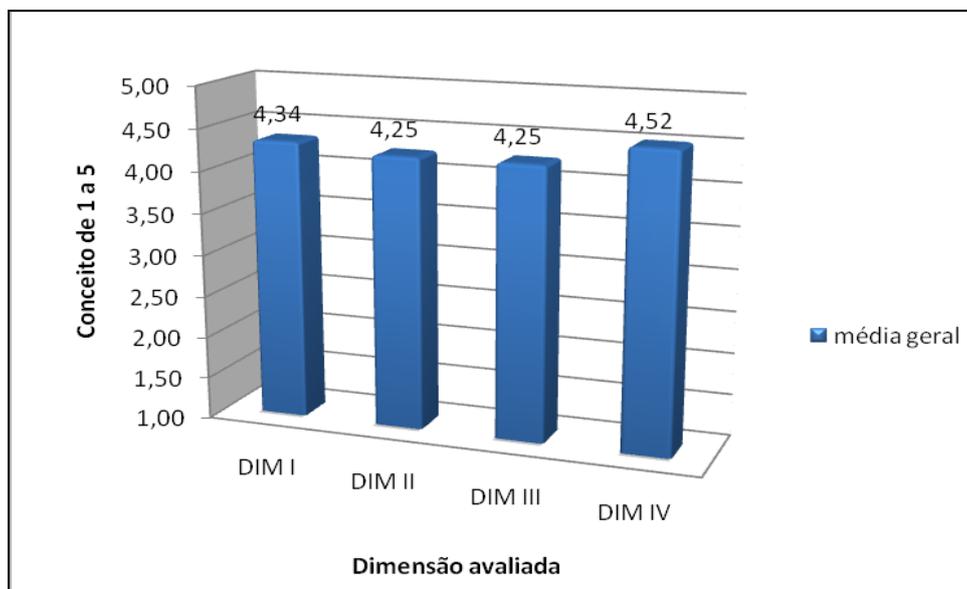


Gráfico 3: Avaliação da atuação dos docentes do Curso de Administração da FAC.
(Fonte: Pesquisa direta).

Podemos verificar que os docentes do referido curso possuem excelente comunicação e interação com seus alunos (média = 4,52 na DIM IV), características de suma importância em um ambiente de ensino e aprendizagem. Mas, também, podemos verificar que necessitam de minucioso acompanhamento e análise das práticas pedagógicas empregadas em sala de aula para o desenvolvimento das atividades de ensino (média = 4,25 na DIM II), assim como estudo mais apurado de como se realizam os processos avaliativos, de que forma estão sendo empregados e utilizados os resultados oriundos das avaliações do aprendizado discente.

No gráfico 4, podemos visualizar que os professores do Curso de Ciências Contábeis obtiveram avaliação abaixo da média geral nas Dimensões I e IV e se mantiveram na média geral nas Dimensões II e III.

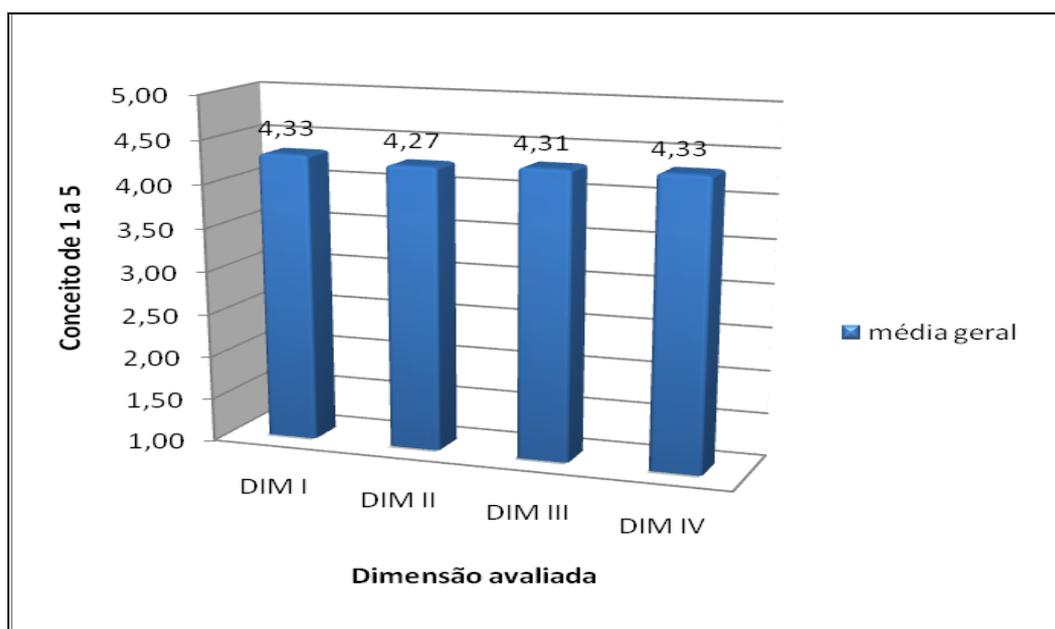


Gráfico 4: Avaliação da atuação dos docentes do Curso de Ciências Contábeis da FAC.
(Fonte: Pesquisa direta).

Analisando os resultados dos professores do Curso de Ciências Contábeis, verificamos que foram bem avaliados no que diz respeito ao planejamento e à gestão das atividades de ensino (média = 4,33 na DIM I) assim como na comunicação e interação com seus alunos (média = 4,33 na DIM IV), apesar de mostrarem necessidades em tais Dimensões, posto que ficaram abaixo da média geral de todos os demais cursos. No que diz respeito à didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino (média = 4,27 na DIM II) e na forma e uso dos resultados oriundos das avaliações do aprendizado discente (média = 4,31 na DIM III), estão iguais à média geral. No entanto, estes professores necessitam melhorar estas Dimensões, posto que foram as menores médias obtidas dentre todos os cursos.

Os professores do Curso de Direito ficaram acima da média geral nas Dimensões II, III e IV, enquanto na DIM I se mantiveram na média geral, como revela o Gráfico 5.

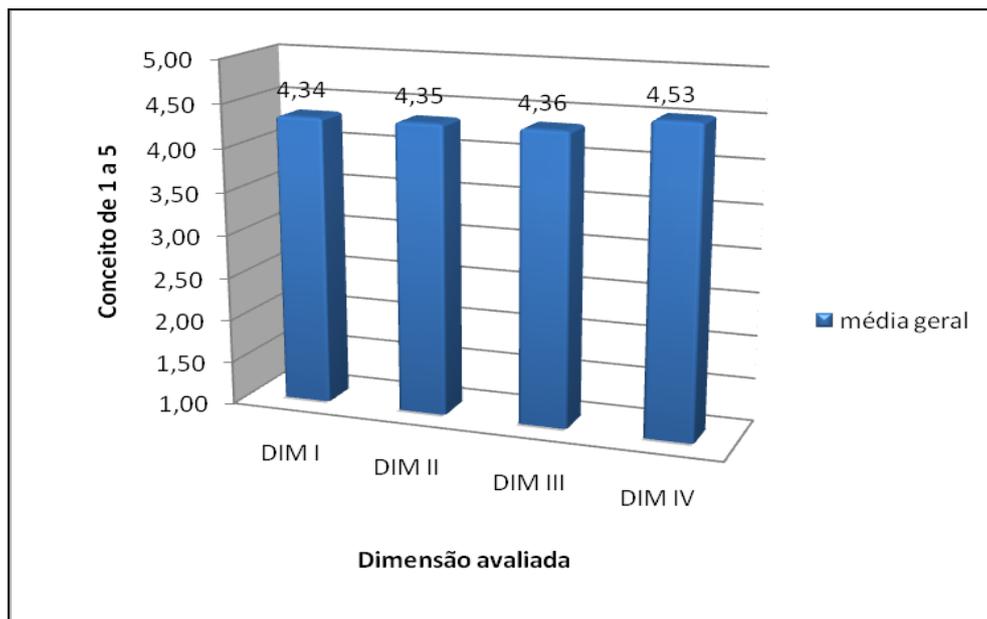


Gráfico 5: Avaliação da atuação dos docentes do Curso de Direito da FAC.
(Fonte: Pesquisa direta).

Os professores do Curso de Direito foram muito bem avaliados no que diz respeito à comunicação e interação com seus alunos (média = 4,53 na DIM IV), característica fundamental na obtenção de bons resultados nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente no curso de Direito. No entanto, obtiveram maiores fragilidades no planejamento e na gestão das atividades de ensino (média = 4,34 na DIM I), necessitando, dessa maneira, maior atenção e aprimoramento. Igualmente, nas Dimensões relativas à didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino (média = 4,35 na DIM II), e na forma e uso dos resultados oriundos das avaliações do aprendizado discente (média = 4,36 na DIM III) há que se priorizar ações de aperfeiçoamento.

Os professores do Curso de Pedagogia foram avaliados com resultados abaixo da média geral nas Dimensões I, III e IV e se mantiveram acima da média geral na Dimensão II, conforme revela o Gráfico 6.

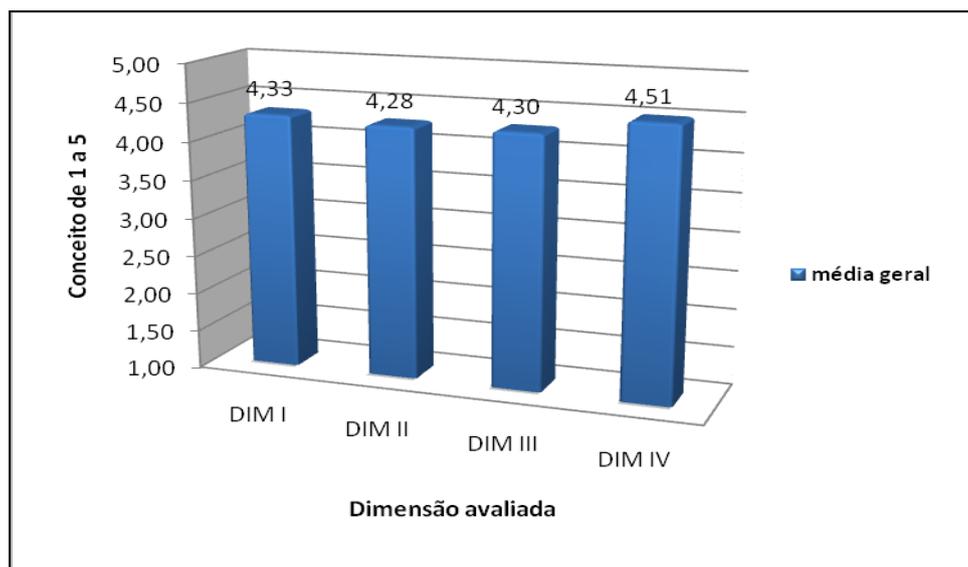


Gráfico 6: Avaliação da atuação dos docentes do Curso de Pedagogia da FAC.
(Fonte: Pesquisa direta).

Os professores do curso de Pedagogia apresentaram melhores resultados no que diz respeito à comunicação e interação com seus alunos (média = 4,51 na DIM IV), porém obtiveram resultados frágeis na didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino (média = 4,28 na DIM II), fator este preocupante para profissionais do curso de Pedagogia. Igualmente, é necessário maior acompanhamento na forma e no uso dos resultados oriundos das avaliações do aprendizado discente (média = 4,30 na DIM III), bem como no planejamento e na gestão das atividades de ensino (média = 4,33 na DIM I).

No Gráfico 7, observamos que os professores do Curso de Publicidade e Propaganda obtiveram avaliação abaixo da média geral em todas as quatro dimensões.

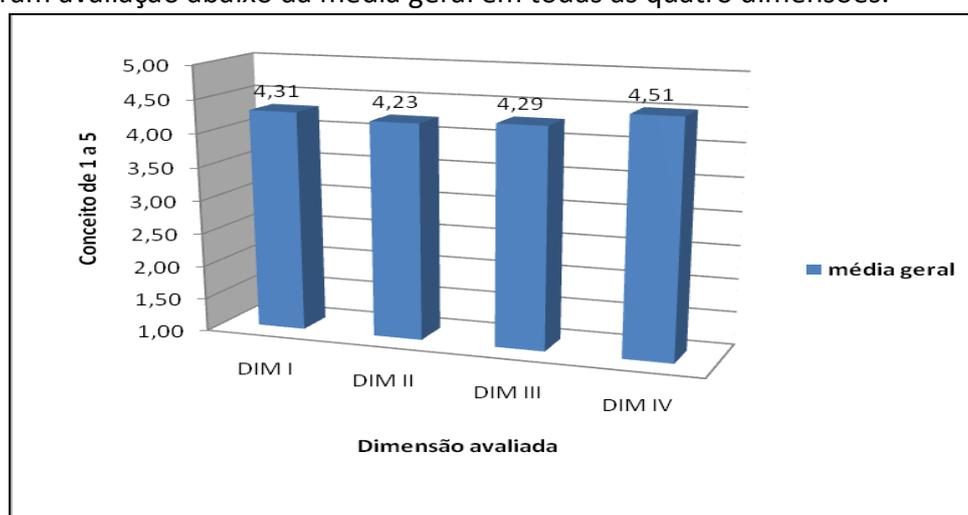


Gráfico 7: Avaliação da atuação dos docentes do Curso de Publicidade e Propaganda da FAC.
(Fonte: Pesquisa direta).

Tratando especificamente dos professores do curso de Publicidade e Propaganda, apresentaram melhores resultados nos quesitos relacionados à comunicação e interação com seus alunos (média = 4,51 na DIM IV). No entanto, obtiveram piores resultados nas questões relativas à didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino (média = 4,23 na DIM II), necessitando desta forma, verificação mais sistemática e aprimoramento em tais processos.

No Gráfico 8 visualizamos que os professores do Curso de Serviço Social obtiveram resultados abaixo da média geral em todas as quatro dimensões avaliadas.

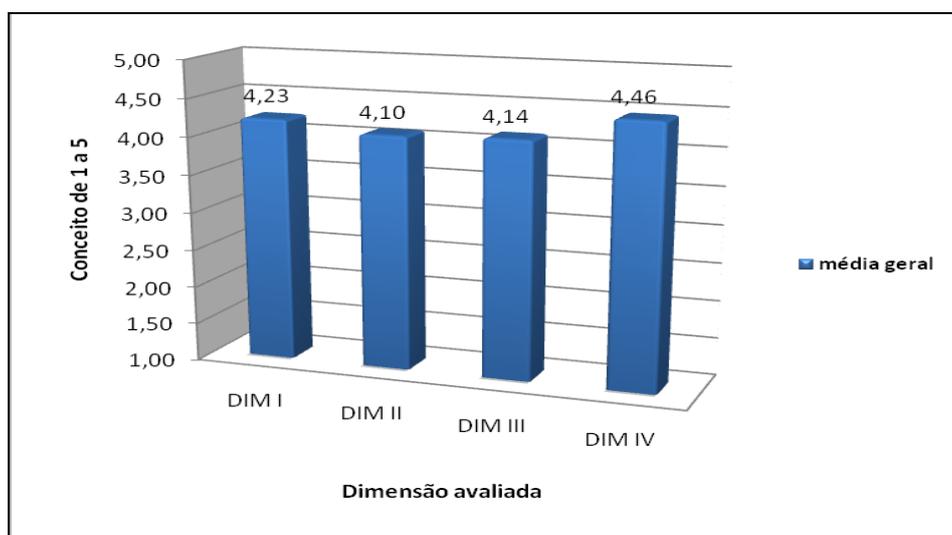


Gráfico 8: Avaliação da atuação dos docentes do Curso de Serviço Social da FAC. (Fonte: Pesquisa direta).

Os professores do curso de Serviço social obtiveram resultados positivos na Dimensão relacionada à comunicação e à interação com os seus alunos (média = 4,46 na DIM IV). Apresentaram, no entanto, fragilidades no que concerne à didática empregada no ensino (média = 4,10 na DIM II), no planejamento e na gestão das atividades de ensino (média = 4,23 na DIM I) e na forma e uso dos resultados oriundos das avaliações do aprendizado discente (média = 4,14 na DIM III). Cabe destacar que, ademais destes resultados, tais docentes merecem atenção especial e acompanhamento por parte de seus coordenadores e gestores em todas as dimensões pedagógicas tratadas, pois foi o curso que obteve menor média em todas as quatro Dimensões.

No Gráfico 9, visualizamos os resultados obtidos pelos professores do curso de Turismo, cujos valores médios ficaram acima da média geral em todas as quatro dimensões avaliadas.

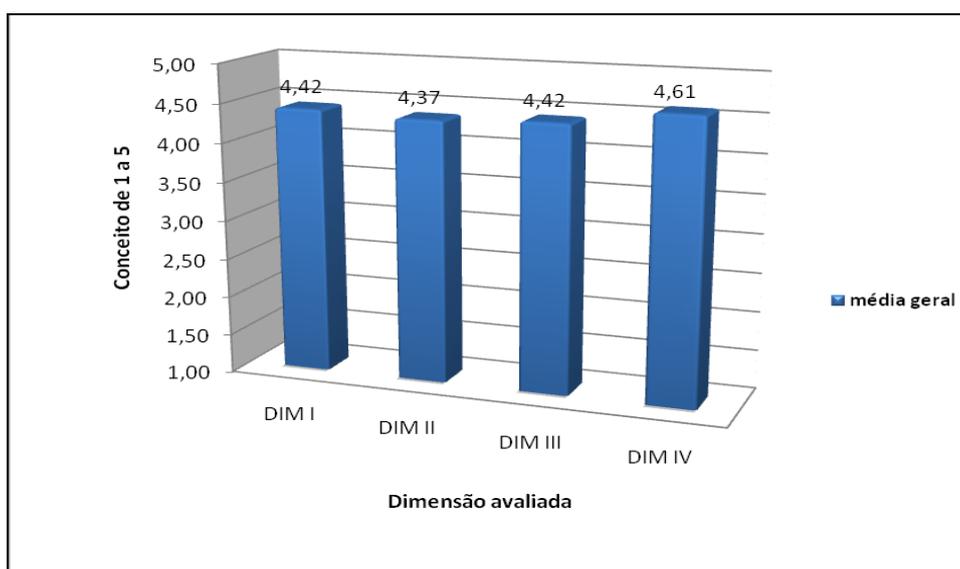


Gráfico 9: Avaliação da atuação dos docentes do Curso de Turismo da FAC.
(Fonte: Pesquisa direta)

Os professores do curso de Turismo obtiveram resultados bastante positivos na Dimensão relacionada à comunicação e à interação com seus alunos (média = 4,61 na DIM IV), apresentando menor valor médio na Dimensão relacionada à didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino (média = 4,37 na DIM II). Cabe destacar, no entanto, que foram os professores com melhor desempenho nas suas práticas gerenciais, pedagógicas e sociais, como podemos verificar no resultado da avaliação realizada por seus alunos nas quatro dimensões estudadas, cujas médias são superiores às médias gerais obtidas por todos os docentes da FaC (médias gerais – Gráfico 1).

7. Considerações finais

Podemos sintetizar os resultados da avaliação da atuação docente, conforme o Curso ao qual estão vinculados. Para tal apresenta-se o Quadro 2, abaixo.

CURSO	DIMENSÕES MELHOR AVALIADAS	DIMENSÕES A SEREM APRIMORADAS
ADMINISTRAÇÃO	Comunicação e interação com seus alunos (média = 4,52 na DIM IV).	Práticas pedagógicas empregadas em sala de aula para o desenvolvimento das atividades de ensino (média = 4,25 na DIM II). Processos avaliativos, de que forma estão sendo empregados e utilizados os resultados oriundos das avaliações do aprendizado discente (média = 4,25 na DIM III). Planejamento e gestão das atividades de ensino (média = 4,34 na DIM I).

(Continuação)

(Continuação)

CURSO	DIMENSÕES MELHOR AVALIADAS	DIMENSÕES A SEREM APRIMORADAS
CIÊNCIAS CONTÁBÉIS	Planejamento e gestão das atividades de ensino (média = 4,33 na DIM I). Comunicação e interação com seus alunos (média = 4,33 na DIM IV).	Práticas pedagógicas empregadas em sala de aula para o desenvolvimento das atividades de ensino (média = 4,27 na DIM II). Forma e uso dos resultados oriundos das avaliações do aprendizado discente (média = 4,31 na DIM III).
DIREITO	Comunicação e interação com seus alunos (média = 4,53 na DIM IV).	Planejamento e gestão das atividades de ensino (média = 4,34 na DIM I). Didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino (média = 4,35 na DIM II). Forma e uso dos resultados oriundos das avaliações do aprendizado discente (média = 4,36 na DIM III).
PEDAGOGIA	Comunicação e interação com seus alunos (média = 4,51 na DIM IV).	Didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino (MÉDIA = 4,28 NA DIM II); Forma e no uso dos resultados oriundos das avaliações do aprendizado discente (MÉDIA = 4,30 NA DIM III). Planejamento e gestão das atividades de ensino (MÉDIA = 4,33 na DIM I).
PUBLICIDADE E PROPAGANDA	Comunicação e interação com seus alunos (média = 4,51 na DIM IV).	Didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino (média = 4,23 na DIM II); Forma e no uso dos resultados oriundos das avaliações do aprendizado discente (média = 4,29 na DIM III); Planejamento e gestão das atividades de ensino (média = 4,31 na DIM I).
SERVIÇO SOCIAL	Comunicação e interação com seus alunos (média = 4,46 na DIM IV).	Didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino (média = 4,23 na DIM II); Forma e no uso dos resultados oriundos das avaliações do aprendizado discente (média = 4,29 na DIM III); Planejamento e gestão das atividades de ensino (média = 4,31 na DIM I).
TURISMO	Comunicação e interação com seus alunos (média = 4,46 na DIM IV).	Didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino (média = 4,37 na DIM II); Forma e no uso dos resultados oriundos das avaliações do aprendizado discente (média = 4,42 na DIM III); Planejamento e gestão das atividades de ensino (média = 4,42 na DIM I).

Quadro 2: Síntese da avaliação da atuação dos docentes pelos discentes de cada curso da FAC.
(Fonte: Elaboração própria).

Conforme os dados do Quadro 2, em todos os cursos considerados os professores foram muito bem avaliados na *Dimensão IV*, que diz respeito à *comunicação e interação com os alunos* (formas de contato com os alunos em sala de aula; postura ético-profissional; respeito às eventuais limitações ou insucessos dos discentes; incentivo aos discentes à obtenção de desempenhos elevados; estabelecimento do bom relacionamento acadêmico com os discentes), aspecto sumamente relevante, sobretudo para o processo de ensino. Curiosamente, somente os professores do Curso de Ciências Contábeis foram avaliados positivamente na *Dimensão I*, que diz respeito ao *planejamento e Gestão das atividades de ensino* (atividades de planejamento das aprendizagens; revisão e organização do conteúdo curricular; sequência lógica adotada ao ministrar os conteúdos programáticos; esclarecimento sobre a importância da disciplina para o curso), aspecto relevante no que diz respeito à seleção dos conteúdos curriculares a serem abordados na disciplina ministrada.

No entanto, os professores dos sete cursos considerados no estudo apresentaram menores valorações nas *Dimensões II (Didática adotada no desenvolvimento de atividades de ensino)* e *III (formas e usos dos resultados oriundos da avaliação do aprendizado discente)*. Isto pode indicar que estes professores necessitam de formação específica para usar adequadamente diferentes didáticas no ensino superior, bem como procedimentos adequados para avaliar o aprendizado dos alunos.

Revela-se, desse modo, uma das principais funções da avaliação: *servir à gestão educacional*. Com os resultados das avaliações, o gestor acadêmico poderá planejar ações pedagógicas para aprimorar a atuação dos docentes, de forma individualizada e coletiva (SCRIVEN, 1995).

Há que se destacar, para finalizar, algumas limitações de um estudo dessa natureza, que se propôs a avaliar a atuação do docente do ensino superior sob a ótica discente. Há possibilidade de que outras estratégias possam vir a ser usadas, tais como a avaliação por pares e a avaliação pelos gestores em postos superiores, neste caso específico os coordenadores de cursos.

No entanto, há que se ponderar, por oportuno, que estas duas estratégias permitirão o conhecimento de outras facetas da docência. Ao ser avaliado pelos pares o professor poderá vir a ser conhecido quanto à interação profissional, à capacidade de

trabalho em grupo, o envolvimento institucional, à participação em atividades de gestão do curso, dentre outros aspectos. Ao ser avaliado pelo superior imediato o professor poderá vir a ser conhecido pela capacidade de envolver os alunos em projetos que agregam valor à formação destes, tais como a pesquisa científica, a extensão e a docência (monitoria), de se envolver com atividades institucionais voltadas ao aprimoramento do curso, dentre outros aspectos pedagógicos. Em ambas as estratégias haveria a coleta de informações que, adicionadas à avaliação do docente pelos discentes, enriqueceriam as análises diagnósticas da atuação desse profissional.

Uma terceira possibilidade, que dependerá da sustentabilidade financeira e da posse de tecnologias mais avançadas por parte da IES, bem como da permissão dos docentes, uma vez que envolve aspectos éticos, será a gravação de aulas aleatoriamente escolhidas que, posteriormente, poderiam vir a ser analisadas sob diversas perspectivas pedagógicas: postura em sala de aula, qualidade das interações com os alunos, domínio da classe, adequação do uso do tempo pedagógico, adequação do uso do material pedagógico, dentre outros. A análise deste material poderá servir para reorientar a postura dos professores em sala de aula, contribuindo, assim, com sua atuação docente.

Portanto, há inúmeras possibilidades de se obter conhecimento válido acerca da atuação docente, sendo uma destas através da opinião dos discentes, conforme foi descrito neste estudo.

8. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. A Universidade possível: experiências da gestão universitária. São Paulo: Cultura, 2001.

ALFAN, E.; OTHMAN, M. N. Undergraduate students' performance: the case of University of Malaya. *Quality Assurance in Education*, Bradford, v. 13, n. 4, p. 329-343, 2005.

ANDRIOLA, W. B. Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de Sistema de Dados e Indicadores da Qualidade Institucional. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES)*, Campinas, vol. 9 (4), p. 33-54, 2004.

ANDRIOLA, W. B. Propostas estatais voltadas à avaliação do Ensino Superior brasileiro: breve retrospectiva histórica do período 1983-2008. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 6, p. 127-148, 2008.

ANDRIOLA, C. G. Avaliação dos docentes de Instituições de Ensino Superior (IES): o caso da Faculdade Cearense (FAC). Dissertação de Mestrado (não publicada). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC), 2011.

ANGOFF, W. H. et al. Educational measurement. New York: John Willey & Sons, 1971.

Aylett, R. & Gregory, K. (Eds.). Evaluating teacher quality in higher education. London: The Falmer Press, 1996.

BEHRENS, M. A. Docência na universidade. Campinas: Papyrus, 1998.

BERBEL, N. A. N. Pedagogia universitária: uma reflexão a respeito de alguns aspectos de sua constituição. ANAIS XIV ENDIPE. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores, 2008.

BISQUERRA ALZINA, R. Metodología de la Investigación Educativa. Madrid: Editorial la Muralla, 2004.

BOYER, E. L. Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

Bowen, H. R. & Schuster, J. H. American professors: A national resource imperiled. New York: Oxford University Press, 1986.

BRASIL. Decreto Nº 2.051 de 9 julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES), instituído na Lei Nº 10.861 de abril de 2004, DF, 2004.

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

Braskamp, L. A. & Ory, J. C. Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994.

COSTA, N. O professor ideal. In: DORIA, F. A. (Coord.). A crise da universidade. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

CUNHA, M. I. O bom professor e sua prática. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

CUNHA, M. I. As políticas públicas de avaliação e docência. In: CUNHA, M. I. (Org.). Formatos avaliativos e concepções de docência. Campinas: Autores Associados, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da Educação Superior. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

_____. Evaluación de la Educación Superior en Brasil: políticas y prácticas. Revista Complutense de Educación, v. 18, p. 29-44, 2007.

Elton, L. R. & ParLington, P. Teaching standards and excellence. Higher education: Developing a culture for quality. Occasional green paper, nº 1. Sheffield: University Staff development and Training Unit, 1991.

FUSARI, J. C. A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

GIMENO SACRISTÁN, J. & GÓMEZ PÉREZ A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

GREGO, S. M. D.; SOUZA, C. B. G. A normatização da avaliação institucional das instituições universitárias na instância federal e no governo do Estado de São Paulo e a autonomia universitária. Disponível em: <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/soniamariaduarte_grego.rtf>. Acesso em: 08 ago. 2010.

HARVEY, L. A history and critique of quality evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education*, Bradford, v. 13, n. 4, p. 263-276, 2005.

LAROS, J. A. O Uso de análise fatorial: algumas diretrizes para pesquisadores. In: PASQUALI, Luiz (org.). *Análise fatorial para pesquisadores*. Brasília: LabPAM, 2005

NGUYEN, D. N.; YOSHINARI, Y.; SHIGEJI, M. University education and employment in Japan: Students' perceptions on employment attributes and implications for university education. *Quality Assurance in Education*, Bradford, v. 13, n. 3, p. 202-218, 2005.

OLIVEIRA, K. R. B.; ANDRIOLA, W. B. Avaliação institucional na Universidade Regional do Cariri (URCA): breve relato histórico. *Avaliação*, Campinas, v. 11, p. 65-86, 2006.

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

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no ensino superior. *Coleção Docência em Formação*. São Paulo: Cortez, 2002.

RHODES, F. H. T. *The new American university*. David Dodds Henry Series, University of Illinois, 1990.

SCRIVEN, M. Student ratings offer useful input to teacher evaluations. 1995. Disponível em: <http://pareonline.net>. Acesso em: 30 mar. 2005.

SGUISSARDI, V. Para avaliar propostas de avaliação do Ensino Superior. In: SGUISSARDI, V. (Org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da Educação Superior*. Campinas: Autores Associados, 1997. P. 41-70.

Simões, G. A. *A avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Texto Editora, 2002.

STRYDOM, A. H.; STRYDOM, J. F. Establishing Quality Assurance in the South African Context. *Quality in Higher Education*, London/New York, v. 10, n. 2, p. 101-113, jul. 2004.

Recibido em: 12/5/2011

Aceito para publicação em: 23/7/2012