

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

PAVAN, Maristela Marques. – CUMML – jlmenegetti@uol.com.br

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan .– CUMML – caioagfer@uol.com.br

GT: Didática / n.04

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa de mestrado em que se buscou verificar em que medida a avaliação institucional pode contribuir para o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior.

A pesquisa, de abordagem quali-quantitativa, foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior Particular, situada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Fizeram parte do estudo cinco professores pertencentes aos cursos de Licenciatura (Matemática, Pedagogia, Letras, Filosofia e Educação Física) que participaram dos processos de avaliação institucional desenvolvidos na Instituição estudada durante o período de 1999 a 2002. Também participaram da pesquisa um coordenador de curso e um representante do corpo administrativo da Instituição.

Os procedimentos de pesquisa envolveram o levantamento de fontes documentais e de campo. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas. Considerou-se ainda como fontes fundamentais os relatórios de avaliação interna do trabalho docente (Relatório Ensino-Aprendizagem: geral e por curso) desenvolvidos pela Comissão Interna de Avaliação Institucional, o Projeto de Avaliação Institucional e o Catálogo (2004) da Instituição.

Os dados referentes ao relatório Ensino-Aprendizagem por curso advem de um instrumento (questionário) sugerido pelo Ministério da Educação em meados da década de 1990. Desta forma, apesar do instrumento utilizado encontrar-se numa perspectiva técnica, neoliberal, considera-se possível discuti-lo a partir de diferentes olhares interpretativos (GREGO, 1997).

Os dados coletados por tal instrumento utilizado pela Comissão Interna de Avaliação Institucional foram analisados estatisticamente, construindo-se gráficos de linha que permitiram perceber o desenvolvimento do desempenho docente nos cursos estudados.

Das questões existentes no instrumento foram selecionadas catorze mais diretamente relacionadas com o tema da pesquisa, as quais se constituíram em três categorias e catorze sub-categorias de análise: **1) Desempenho docente** (Segurança na

transmissão do conteúdo estudado; Utilização de linguagem acessível para compreensão do conteúdo transmitido; Incentivo da participação para manutenção da atenção e do interesse dos alunos em sala de aula; Relacionamento do conteúdo ministrado com a aplicação prática; Relacionamento do conteúdo da disciplina ministrada com as demais disciplinas do curso; Estímulo de leituras complementares como incentivo para o uso da biblioteca); **2) Atitudes e comportamentos dos professores** (Motivação para o ensino da disciplina; Bom relacionamento com os alunos em sala de aula; Respeito às limitações ou insucessos dos alunos; Construção de postura ética relativa à prática da futura profissão) e **3) Avaliação do processo ensino-aprendizagem** (Valorização da reflexão e do raciocínio do aluno; Planejamento de avaliações compatíveis com os objetivos e conteúdos da disciplina; Discussão dos resultados da avaliação com os alunos; Utilização da avaliação para retomada de conteúdos e atividades já trabalhadas).

Considerando-se um percentual entre 0 a 100%, estabeleceu-se uma média de 50% para demonstrar o nível de satisfação das questões em análise. Desta forma as respostas que se apresentaram menores que 50% foram consideradas insatisfatórias, já as iguais e/ou maiores que esta média estabelecida foram consideradas satisfatórias.

A análise dos dados foi realizada a partir da perspectiva crítico dialética compreendendo-se que as questões educacionais são questões sociais e que, portanto, a qualidade a elas relativa é uma produção histórica, social e política e, assim sendo, encontram-se em constante movimento, revelando a realidade através de situações diversas e por vezes oposta. Daí a necessidade de um método que busque a realidade nestas contradições em que ela se apresenta para que se possa transformá-la.

Neste artigo são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa referentes às percepções dos professores sobre as contribuições da avaliação institucional para o seu desenvolvimento profissional, evidenciadas nas entrevistas.

Avaliação Institucional: Conceitos e Modelos

Para se compreender as contribuições da avaliação institucional no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior considera-se necessário discutir primeiramente as origens e principais conceitos de avaliação.

O campo conceitual da avaliação desenvolve-se e se constitui historicamente. Desta forma vai sofrendo transformações de acordo com as mudanças dos fenômenos sociais. Como coloca Dias Sobrinho (2003), muito embora desde o final do século XIX já houvesse a prática da avaliação organizada com base em recursos técnicos e

científicos, voltada à medida, com objetivos de seleção e classificação, ela somente vai atingir alto índice de complexidade e alcance, como hoje a vemos, há cerca de meio século.

Considerando-se tal desenvolvimento histórico Dias Sobrinho (2003); Ribeiro (2001) e Saul (1991), entre outros, apontam as gerações ou períodos básicos da avaliação, fazendo uma análise das tendências mais significativas que vão ocorrendo com a avaliação, em diferentes momentos.

O primeiro período da avaliação situa-se entre os últimos anos do século XIX e as três primeiras décadas do século XX. Este período conhecido como pré-Tyler foca-se na elaboração e aplicação de testes. A avaliação e a medição confundem-se, centrando-se na determinação das diferenças individuais, desvinculada ainda dos programas escolares e do desenvolvimento dos currículos, inserindo-se basicamente no campo da psicologia, de onde surge o conceito da psicometria.

No começo do século XX a avaliação começou a se desenvolver como prática aplicada à educação, sendo eminentemente técnica, constituída basicamente em teste de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem dos estudantes. Não havia ainda uma preocupação com dimensões mais amplas do processo ensino-aprendizagem, como o currículo, projetos pedagógicos, políticos ou as estruturas institucionais. Assim pode-se dizer que a avaliação, neste momento, desenvolveu-se segundo um paradigma positivista, próprio das ciências físico-naturais, centrada na determinação das diferenças individuais.

No segundo período surge o termo avaliação educacional, com Tyler em 1934. Este foi um período de importantes contribuições para o campo da avaliação que passa a ser o centro dos objetivos educacionais. Considerava-se que a avaliação deveria determinar de forma experimental e individualmente se o estudante era capaz de demonstrar ao final de um processo de aprendizagem os objetivos anteriormente previstos.

Nessa concepção a avaliação é vista, de acordo com Dias Sobrinho (2003), como *um valioso instrumento para regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo; mais do que isso define os comportamentos desejados, controla os seus cumprimentos e aplica as sanções ou prêmios correspondentes aos resultados.* (p. 19). A avaliação desenvolveu-se, assim, de acordo com o paradigma da racionalização científica, que

caracteriza a pedagogia por objetivos, compromissada com a ideologia utilitarista, muito peculiar à indústria.

O terceiro período da avaliação vai de 1946 a 1957. É chamado de a *era da inocência* e se caracteriza por um certo descrédito não somente quanto à avaliação, mas em relação à própria educação. Durante este período a avaliação permanece fundamentada em Tyler dentro de uma perspectiva positivista de extensão do modelo fabril para a educação, caracterizada desta forma pela objetividade e pelo desejo de mudança nos padrões de comportamento dos alunos. A avaliação é concebida, portanto, como o processo destinado a verificar o grau de mudanças comportamentais dos estudantes (DIAS SOBRINHO, 2003; SAUL, 1991).

O quarto período da avaliação, compreendido entre 1958 a 1972 foi chamado de *realismo* e considerado um período de efervescência da avaliação, principalmente por influência das políticas sociais internacionais, especificamente dos EUA. O modelo que passa a ser empregado nas escolas tem como objetivo a elaboração de programas que possam ser enunciados, medidos e avaliados em torno da relação custo/benefício.

Esta prática era justificada pela idéia de que as escolas teriam culpa pelos baixos rendimentos dos alunos e que os financiamentos públicos estavam sendo mal utilizados. A escola deveria assim prestar contas aos usuários. Percebe-se, pois, que a metodologia de avaliação que vinha sendo empregada era ineficaz diante das novas exigências. Já não mais se tratava de avaliar simplesmente alunos, mas professores, conteúdos, estratégias de ensino, a escola etc. Os trabalhos produzidos nesta etapa não seguiam mais apenas a orientação positivista e quantitativista, mas também enfoques naturalistas ou fenomenológicos e qualitativos.

Foi durante este período que, segundo Dias Sobrinho (2003), Cronbach, em 1963, propôs a superação da idéia de que os objetivos são os organizadores da avaliação, colocando que as decisões a serem tomadas é que constituem o centro da avaliação. Nesse sentido avaliar as estruturas específicas de um programa é essencial, pois *o processo interno é muito importante e as decisões de mudança podem ser tomadas durante o desenvolvimento e não necessariamente depois de terminado o programa ou curso* (2003, p.22).

De acordo com Jiménez (1999), ainda neste período, também Scriven oferece uma importante contribuição quando faz a diferenciação entre funções e objetivos. Para

o autor os objetivos não são variáveis, mas sim as funções que se referem ao emprego de informações para tomada de decisões. Scriven faz então a clássica distinção entre *avaliação formativa*, que se realiza ao longo do processo com a introdução de modificações, e a *avaliação somativa*, realizada depois de terminado o processo para verificar os resultados (1999, p.30).

O quinto período da avaliação, de 1970 até os dias de hoje, consiste no período do *profissionalismo* ou da *profissionalização*. É um período de teorização mais consistente em que a avaliação passa a ser uma área de muitas práticas, além de um importante objeto de estudo com uma vasta produção teórica se consolidando em revistas e livros específicos. A avaliação ganha novas dimensões para além da sala de aula e das instituições educacionais. Como resultado dos avanços teóricos surge a meta-avaliação, ou seja, a avaliação da avaliação.

Para Dias Sobrinho (2003), o esforço mais importante foi superar o sentido meramente descritivo e diagnóstico da avaliação. Assim, a maior contribuição neste período foi atribuir à avaliação a característica de um *juízo de valor*. A avaliação não se restringe a descrever os resultados obtidos, mas, procura melhorar o processo enquanto ele se desenvolve, agindo sobre cada uma das etapas.

Assim, ao crescer em complexidade, por assumir sua inserção no âmbito político e social, passa a lidar com contradições resultantes de dinâmicas da vida social. A avaliação passa a incorporar a *negociação* como um de seus valores (RIBEIRO, 2001). Precisa então, de uma nova postura, mais democrática, de outros instrumentos e de uma nova metodologia voltada às ciências sociais e humanas. [...] *Há, assim, o reconhecimento de que a avaliação tem interesse público, e não meramente privado. Além de questões técnicas, há também éticas e políticas* (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 28). Ocorre então uma mudança de paradigma. Esta nova visão de avaliação assume claramente sua natureza valorativa, dinâmica e política.

Nessa perspectiva para Ribeiro (2001), a avaliação é também um instrumento de desenvolvimento humano, uma vez que só se consegue conceber o desenvolvimento institucional através do desenvolvimento humano, ou seja, a partir do momento em que as pessoas que trabalham na empresa desenvolvem-se, passam a ter maior desempenho e de melhor qualidade, com mais clareza de seus objetivos e visão dos meios mais adequados a seguir tendo a avaliação como instrumento de desenvolvimento.

Percebe-se assim que investir apenas em tecnologia e infra-estrutura não é suficiente para o desenvolvimento institucional, nota-se a cada dia a necessidade mais urgente de se investir no desenvolvimento humano, na busca de mudanças de mentalidade, de cultura, na transformação das pessoas em seu ambiente interno.

Após as considerações até aqui levantadas pode-se afirmar com as palavras de Gadotti (1995), que a avaliação não pode ser vista apenas como um processo técnico, mas sim como uma questão política. A avaliação pode ser um processo *em que o avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. É nesta [...] prática da avaliação que podemos encontrar o que chamam de avaliação emancipatória* (p.1).

Nesta visão emancipatória a avaliação é pensada como instrumento de transformação não apenas da qualidade de ensino, mas da qualidade institucional como um todo e, em consequência dos serviços prestados à comunidade, através do aprimoramento constante do ensino, da pesquisa e da extensão, na busca do atendimento de seus anseios.

Diante das perspectivas ou orientações levantadas pode-se dizer que atualmente é praticamente unânime a compreensão de que uma avaliação institucional contínua, global e formativa conduz a IES a um aumento de suas relações sociais e pedagógicas. Neste processo de sentido formativo, a IES pode alcançar uma melhor definição de papéis e compromissos das pessoas na complexa trama das relações sociais da instituição. Desta forma, considera-se que a avaliação tem a possibilidade de reafirmar o sistema de valores dominantes da instituição, valores de caráter científico e pedagógico, dentro de um processo democrático.

Concepções de professor, avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional do professor

Um sistema formal de avaliação do desempenho docente é um fato recente em nossa história. Os professores, interesse maior desta pesquisa, sempre foram avaliados pelos pais, pelos alunos, pelos colegas de trabalho, pelos diretores, supervisores durante o desempenho de suas funções ou no resultado final de seu trabalho, porém, de uma maneira informal.

Os papéis desempenhados pela avaliação não podem ser dissociados do objeto sob o qual ele incide e o avaliador necessita ter uma visão muito clara deste objeto. Ao

considerar o professor como objeto da avaliação e foco desta pesquisa, é importante compreender o que é ser professor.

Dentre as várias concepções destacaram-se como fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, as concepções de Giroux (1997) e Contreras (2002), autores que compõem o referencial teórico desta pesquisa.

Além desses autores, foi importante para a análise e discussão do problema proposto neste estudo, apesar de não pertencer ao referencial teórico desta pesquisa, as contribuições de Schön (1983), referentes ao professor como prático reflexivo. Schön propõe uma formação profissional do professor baseado na *epistemologia da prática*, ou seja, *na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato* (PIMENTA, 2005, p.19).

Percebe-se, assim, com Schön, uma forte valorização da prática profissional, uma prática refletida que possibilite ao profissional uma resposta a situações novas, de incerteza e indefinição.

Criticando as proposições de Schön, Pimenta (2005) e Contreras (2002), colocam que sua obra parte do pressuposto de profissionais que se envolvem individualmente em práticas reflexivas, cujo objetivo é modificar de imediato as situações que vivenciam, constituindo, portanto, um enfoque reducionista que limita o sentido do que deveria ser uma prática reflexiva: uma reflexão e ação coletivas, voltadas para a alteração das interações dentro da sala de aula, na escola, entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas.

Também Giroux (1997) aponta os limites da proposta de Schön, afirmando que a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional. Giroux (1997) desenvolve, assim, a concepção de *Professor como Intelectual Transformador*.

De acordo com o que salienta o autor é importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidades pelas questões acerca do que ensinam, como ensinam e quais as metas mais amplas pelas quais estão lutando, adotando um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. No entanto,

Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho... Se acreditarmos

que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública, treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas (GIROUX, 1997, p. 162).

Sintetizando e indicando os limites da concepção de professor reflexivo e de professor intelectual transformador, Contreras (2002) coloca que a concepção de *professor reflexivo* expressa as características contidas nas práticas de ensino, que se unem com o desenvolvimento das práticas reflexivas, embora não indiquem um conteúdo para essa prática. De outro lado, o *professor intelectual transformador* indica uma orientação ou conteúdo para a prática de ensino, porém, sem a expressão daqueles elementos que permitam intuir a transição para essa orientação.

Para Contreras (2002) a *reflexão crítica* é que vem suprir essa ausência. Assim, para facilitar a conexão de uma concepção libertadora da prática de ensino com um processo de emancipação dos próprios docentes para configurá-los como *intelectuais críticos* é necessário que se instituem processos de colaboração com os professores para favorecer sua reflexão crítica.

A diferença é que a reflexão crítica não se refere apenas ao tipo de meditação que o docente pode fazer sobre suas práticas e sobre as incertezas que estas provocam, mas supõe um tipo de crítica que irá permitir analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham.

Não se trata, portanto, de aceitar a prática reflexiva simplesmente, mas, sim de analisar qual o tipo de relação que se tem com a ação que se pretende estabelecer, sob que relações sociais realizá-las, a qual interesse servir e que construção social se vai apoiar com ela. Pretendendo, desta forma, ir além das condições que a prática já demarca, desvelando sua origem sócio-histórica, bem como os interesse a que serve, é possível dizer, de acordo com Contreras (2002), que aquilo que *move a reflexão crítica é a emancipação* (p.164).

Essa discussão apresentada, entre outros, por Contreras (2002) e Pimenta (2005) evidencia a diversidade de concepções acerca do que significa ser professor. Considerando-se este diferencial é possível afirmar que no momento de avaliar, a ênfase em uma destas vertentes implica um objeto e um enfoque diferenciados.

Além dessas diferenças de concepções sobre os professores também é preciso destacar a relação de tais concepções com o contexto histórico. Nesse sentido é importante destacar as afirmações de Cunha (2003) ao analisar a prática docente do bom professor, quando coloca que as características para um *bom professor* são fruto do julgamento individual do avaliador e afirma:

[...] É claro que a questão valorativa é dimensionada socialmente. O aluno faz sua construção própria de bom professor, mas, sem dúvida, esta construção está localizada num contexto histórico-social. Nela, mesmo de forma difusa ou pouco consciente estão retratados os papéis que a sociedade projeta para o BOM PROFESSOR. Por isto ela não é fixa, mas se modifica conforme as necessidades dos seres humanos situados no tempo e no espaço (2003, p.64).

Assim sendo, é importante considerar que no momento em que o aluno avalia seu professor, como pano de fundo está implícita (conscientemente ou não) a concepção do que é ser um bom professor, construída por este aluno, imbuída de significados históricos e sociais. A avaliação carrega ainda uma visão subjetiva deste aluno em relação àquele docente em particular. Daí a necessidade primordial do avaliador também ter condições de refletir criticamente sobre os porquês do seu julgamento com relação aos resultados da avaliação.

Neste contexto, o instrumento de avaliação adquire papel importante no processo avaliativo, pois nele devem estar evidentes o objeto e os objetivos a serem avaliados, de forma que não se torne um instrumento a serviço do controle, do poder, da punição, da hierarquização.

Como diz Simões (2002), avaliar a qualidade do professor (sua competência) é uma coisa; outra coisa é avaliar a qualidade do ensino (o desempenho do professor) e uma terceira é avaliar o professor ou o seu ensino por referência aos resultados dos alunos (a eficácia do professor).

As políticas educacionais brasileiras, o governo e conseqüentemente os demais segmentos que compõem o sistema de avaliação, em meio às aceleradas mudanças socioeconômicas, estão exigindo do professor competência, bom desempenho e eficácia. Na perspectiva político-educacional neoliberal contemporânea afirma-se muito freqüentemente que o docente, além da excelência no domínio de sua área específica de conhecimento (suas competências), necessariamente precisa estar se aprimorando diariamente, para suprir as necessidades do mercado, incentivar a pesquisa e debruçar-se nela a fim de divulgar a produção de conhecimentos, enfim, estar constantemente

atualizado para acompanhar as mudanças e produzi-las de acordo com as necessidades que vão sendo impostas verticalmente.

Para Pachane e Pereira (2005) as novas exigências para o trabalho docente como:

[...] a indissociabilidade ensino-pesquisa, a perspectiva de produção de conhecimento e a autonomia de pensamento, o incentivo a criticidade e a criatividade, a flexibilização de espaços, tempos e modos de aprendizagem, a emergência da interdisciplinaridade, a necessidade de integração teoria e prática [...] a necessidade de domínio de novas habilidades decorrentes de avanços tecnológicos, o resgate da ética, a incorporação da afetividade, a ênfase no posicionamento político do professor e a centralização do processo educativo na aprendizagem do aluno [...] alteram profundamente o perfil necessário ao professor numa instituição de ensino superior (PACHANE e PEREIRA, 2005).

Percebe-se que as características necessárias ao professor do ensino superior atualmente extrapolam os limites do conhecimento aprofundado da matéria de sua especialização e a aquisição de habilidades necessárias para conduzir pesquisas, assumindo dimensões muito mais amplas, que ultrapassam os limites da sala de aula, envolvendo o todo institucional e o espaço fora dele. Desta forma, na atual perspectiva neoliberal de educação, exige-se do professor que busque meios para o aprimoramento de suas competências, de seu desempenho, buscando a eficácia de sua atuação dentro da IES da qual faz parte.

Apesar de existirem vários processos que podem ser indutores do desenvolvimento profissional dos professores, em que se inclui a avaliação do desempenho docente, considera-se nesta pesquisa que o desenvolvimento profissional do professor não se consubstancia apenas na aquisição de níveis mais elevados de suas competências profissionais, mas no aprofundamento do conhecimento sobre si mesmo como pessoa, e do seu papel na escola e na comunidade.

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 mudar, desenvolver-se, melhorar o seu desempenho e melhorar as relações entre os professores. Para Gimeno Sacristán e Gómez Pérez (2000), os propósitos da avaliação voltada ao desenvolvimento profissional envolvem campos e ações diversificadas:

[...] as finalidades de uma 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 conseqüências da experiência através de mecanismos de investigação-ação, apreciar as relações entre os fenômenos escolares e o contexto externo, proporcionar às suas ações um sentido histórico e uma direção (p.24).

Neste contexto, a avaliação proporcionaria ao docente questionamentos, novos debates sobre sua prática e sobre o porque de suas ações, num trabalho conjunto com os demais atores institucionais a fim de crescerem uns com as experiências dos outros, compreendendo as contradições e as necessidades, dando sentido às suas ações objetivadas dentro de um real contexto histórico, social, podendo visualizar onde se quer chegar.

É importante perceber ainda que o desenvolvimento profissional do professor torna-se dependente não apenas de condições pessoais, mas da “intenção” e da ética institucional na qual este profissional se encontra inserido. A melhoria da qualidade do ensino não está tão somente ligada ao bom desempenho profissional do professor, como quer fazer entender a grande maioria dos discursos estatais e das políticas neoliberais.

Percepções docentes sobre as contribuições da avaliação institucional para o desenvolvimento profissional do professor

Os resultados da pesquisa evidenciaram que para os professores da IES estudada a avaliação institucional pode ser um instrumento poderoso para a tomada de decisões, para o redirecionamento de ações, para um repensar do currículo e para a formulação de políticas educacionais. Consideram o processo de avaliação fator de grande importância e esperança de mudança institucional. Desta forma quando questionados sobre a avaliação institucional relataram:

É uma ferramenta importante... de verificação do trabalho docente, do acompanhamento do aluno, da produção docente, de todo trabalho para o coordenador, para os diretores... uma ferramenta viável que deve ser utilizada.(Professor/ Educação Física)

Eu acho um processo fundamental para o bom andamento das atividades tanto docente, discente, a própria estrutura da escola.... É isso realmente que a gente precisa, afinar as perspectivas para um desenvolvimento melhor do trabalho.(Professor/ Letras)

Verifica-se assim que a visão destes docentes com relação à avaliação institucional já superou a visão da punição, reconhecendo no processo, se bem desenvolvido, possibilidades de mudança, além de se mostrarem dispostos e interessados em investir neste processo. Pode-se supor que estes professores possuem esta visão com relação à avaliação porque já a estão incorporando em seu cotidiano, utilizando-a para refletir sobre seus resultados, sobre sua atuação, como expõem alguns:

Eu vejo como diretrizes... Às vezes as coisas nos são solicitadas mais num campo burocrático e às vezes elas até são cumpridas também num campo mais burocrático e a avaliação mostra justamente a importância do aluno, das necessidades que o aluno realmente tem que às vezes a gente não leva em conta e não considera... Então é importante saber aquilo que realmente está funcionando dentro do nosso trabalho ou não e como está chegando isso até o aluno. Acho que é importante para mudar essa prática pedagógica da gente. (Professor/ Educação física)

Eu tenho bastante preocupação, sabe. Eu leio todos [os relatórios] e discuto com os alunos estes problemas, eu acho que este canal precisa ser estabelecido. (Professor/ Letras)

Eu tenho a preocupação de pegar estes dados e rever, espera aí, o que precisa estar revendo na sua postura, no intuito de melhorar mesmo a minha ação pedagógica frente aos alunos. (Professor/ Filosofia)

Pode-se afirmar através dos dados obtidos nos Relatórios de avaliação e nas entrevistas que houve por parte do professor, uma consideração quanto aos seus resultados e que após reflexão impulsionaram mudanças em seu modo de agir. No entanto, considera-se que esta prática reflexiva realizada de forma individualizada, defendida por Schon (1983), não seja suficiente para a produção de mudanças de maior alcance institucional, limitando-se às necessidades imediatas. Na opinião de Liston e Zeichner este tipo de prática refere-se a:

[...] profissionais que se envolvem individualmente em práticas reflexivas, que tem como objetivo apenas modificar de forma imediata o que está em suas mãos. Este é um enfoque reducionista e estreito, que limita, por conseguinte, o sentido do que deveria ser a prática reflexiva (apud, CONTRERAS, 2002, p. 139).

Notadamente, não é intenção dos profissionais da IES estudada manterem suas reflexões isoladas. Pelo contrário, apontam a necessidade de reflexões coletivas em

conjunto com os demais professores e coordenadores de curso, porém, ao que tudo indica, não é esta a preocupação dos gestores da IES estudada.

Como coloca Contreras (2002) se a reflexão dos professores for deixada apenas para eles mesmos, provavelmente não conseguirá ampliar seus limites, ou seja:

[...] ir além da experiência e dos círculos viciosos nos quais se encontra atada. Sua reflexão não os levaria a analisar sua experiência como condicionada por fatores estruturais, ou sua mentalidade como dependente do contexto da própria cultura e socialização profissionais [...] É necessário transcender os limites de suas próprias categorias, colocar em questão as estruturas nas quais se inscrevem suas análises. Para isso, é necessário transcender os limites nos quais seu trabalho está inscrito[...] (p.156).

Neste contexto fica claro que para realizar esta tarefa o professor necessita de apoio, tanto de seus pares, como dos coordenadores e gestores. Ou seja, uma reflexão solitária que é a forma que o docente tem encontrado para realizar seu desenvolvimento profissional colabora em parte para o alcance de seus objetivos profissionais pessoais, mas não é suficiente para se atingir a melhoria da qualidade do ensino como um todo e o desenvolvimento profissional do corpo docente.

Nesse sentido é importante considerar como a Instituição vem agindo com relação aos resultados da avaliação. Os relatos dos professores transcritos a seguir denotam a posição institucional:

[...] mas a instituição parece também que está... uma coisa mais burocrática, ela não está usando este resultado[...] Saiu o resultado, ninguém nem achou bom, nem achou ruim em relação a nada[...] Acho que o próprio departamento de cada instituição precisava ser mais efetivo... O que a gente sente é que é literalmente para cumprir uma obrigação. (Professor Educação Física)

[...] eu acredito que tem que haver acompanhamento: começo, meio e um fim que nunca é fim, ele é contínuo, eu acho que falta um pouco mais de ênfase... que os resultados pudessem de alguma maneira ser cobrados..(Professor/ Letras)

Conclui-se que a visão dos docentes mostra-se diferenciada da visão da instituição. Assim, a maneira como a Instituição vem propondo e se utilizando da avaliação, não tem alcançado a percepção que o docente já consegue visualizar sobre as possibilidades este processo.

No entanto, ao se manifestar quanto à forma como a Instituição utiliza a Avaliação Institucional, um de seus representantes administrativos coloca que para a instituição a avaliação é um instrumento auxiliar no planejamento de ações, para si própria e para os docentes. Ressalta a preocupação com o sigilo e, portanto, com o cuidado na divulgação dos resultados de forma a não ferir a integridade de seus professores, conforme se verifica no relato a seguir:

[...] o resultado do docente na estrutura acadêmica administrativa, é encaminhado individualmente para o docente e é encaminhado para o coordenador do curso um relatório descritivo que traz a contagem docente por docente, a única pessoa além do próprio docente que tem acesso a essa informação é o coordenador de curso. Então o que a gente espera é que o docente entre em contato com o seu coordenador caso ele perceba algum problema ou alguma dificuldade. (Funcionário/ Técnico-Administrativo)

Verifica-se nessa fala que apesar de se preocupar com a questão do sigilo no processo avaliativo, fator importante para a consolidação da avaliação no cotidiano da comunidade acadêmica, a Instituição tem deixado seus professores sozinhos no processo de reflexão quanto a seus resultados, evidenciando assim uma visão limitada quanto aos propósitos e objetivos da Avaliação Institucional.

Como forma de colaborar para o desenvolvimento do docente a instituição considera suficiente realizar palestras sobre questões pedagógicas, conforme se evidencia na fala a seguir:

[...] em todas as reuniões de planejamento, que são semestrais, é levantado um tema dentro das dificuldades pedagógicas identificadas e existe uma palestra geral para os docentes sobre aquele tema. O que a gente tem tentado agora é setorizar. Por exemplo, cada curso, além desta palestra geral, identifica seu problema e traz alguém(quase sempre na área da educação) para estar dando um apoio pedagógico para os docentes no seu curso. (Funcionário/ Técnico-Administrativo)

O discurso da visão institucional se mostra, assim, um tanto distante de uma proposta emancipadora de avaliação, de construção da qualidade, de compreensão dos sentidos essenciais de uma instituição, sua missão, seu fim e seus objetivos fundamentais. Quanto a isso, coloca Dias Sobrinho (2003):

[...] a avaliação deve captar os sentidos das práticas e estratégias utilizadas para obtenção dos fins – sejam elas explícitas e organizadas em forma de programas, sejam implícitas e desconexas. No primeiro caso, pode-se falar em

políticas e deve-se avaliar a coerência das idéias e a eficácia das ações; no segundo, quando as práticas não se constituem ações organizadas, a avaliação deveria colaborar para a compreensão da missão institucional, para construção de programas e implementação de políticas que permitam a realização dos objetivos essenciais.(p.176).

Para o autor, na avaliação institucional emancipadora predomina a idéia de complexidade, de imprevisibilidade das contradições, da dialética. Aí é que se situam avaliações democráticas, participativas.

Considera-se importante reforçar a idéia de que a avaliação não se reduz à técnica, não se limita aos instrumentos, muito menos à definição de objetivos que possam ser acabados, explicados. A avaliação é um universo que se expande e adquire força por meio de interatividade, comunicação subjetiva e da construção coletiva. Para Dias Sobrinho (2003), a avaliação compreendida como acima exposto é uma prática social orientada, principalmente para levantar questões *e compreender os efeitos pedagógicos, políticos, éticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo*, e não uma simples operação de medida, ou um exercício *autocrático de discriminação e comparação* (p.117).

O que se observou, no entanto, na pesquisa, foi o inverso do que hoje se pode considerar para um processo de avaliação que busca excelência e contribui para o desenvolvimento profissional dos professores.

O que se tem nesta instituição é um processo de avaliação que tenta caminhar para a mudança, porém ainda se encontra restrito ao discurso, não alcançou o envolvimento necessário de um todo institucional para se definir quais os reais propósitos pelos quais se mantém este processo avaliativo, no qual ainda hoje, se trabalha reduzindo a complexidade a aspectos analisáveis e não-contraditórios.

Considerações Finais

O estudo realizado constatou que os docentes fazem uso da avaliação, refletindo de forma individualizada para situarem suas práticas e produzirem mudanças na sala de aula, não alcançando, no entanto, o apoio institucional para a realização de reflexões coletivas, o que limita suas possibilidades de desenvolvimento profissional.

Considerou-se, portanto, que a avaliação institucional pode ser um instrumento de base para os professores alavancarem suas carreiras. No entanto, para que isso ocorra é fundamental que a instituição promova ações internas de interação entre docente,

coordenadores e gestores, além de colaborar para que o professor possa atualizar-se a partir de ações da IES (cursos de capacitação, aperfeiçoamento, grupos de estudos e pesquisas ou de programas próprios de desenvolvimento docente).

Constatou-se, no entanto, que na IES estudada, a avaliação desenvolvida no período de 1999 a 2002 esteve orientada por uma concepção oficial, técnica, neoliberal que supervaloriza a competitividade, o domínio da tecnologia, as concepções e práticas que se apropriam da idéia de ensino como bem de consumo. Assim, a avaliação institucional tem sido utilizada no cumprimento de deveres impostos pela hierarquia educacional, pelas exigências governamentais, as quais, é claro, não se deve ignorar. Porém também não é necessário que se permaneça nesta visão reducionista quanto aos propósitos da avaliação institucional.

A avaliação institucional constitui-se, portanto, em um amplo e complexo processo, podendo tornar-se um instrumento fundamental para que a educação possa contribuir não apenas com o desenvolvimento profissional do docente e a melhoria da qualidade do ensino na IES, mas também com a formação dos alunos, os quais poderão contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

Referências

- CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Sema Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo**. 5. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1995.
- GIMENO SACRISTÁN, J. e GÓMEZ PÉREZ A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GREGO, Sônia M. D. Avaliação institucional dos cursos de graduação: a meta-avaliação como referencial de análise e de reflexão. In: SGUISSARDI, V. (Org.)

Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. p.91-121.

JIMÉNEZ, Bonifácio. **Evaluación de programas, centros y profesores.** Madri: Editorial Síntesis, 1999.

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elizabete M. A. de **A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários.** Disponível em www.campus.oei.org/revista/deloslectores/giust.107
Acesso em: 29/09/2005.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Célia Maria. **Avaliação institucional:** uma questão de desenvolvimento humano. In: ENCONTRO GOIANO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 4. Goiânia, 14 a 16 de junho de 2001. **Anais...**Goiânia, 2001. CD ROM ANPED, p. 1-5.

SAUL. Ana Maria. **Avaliação Emancipatória.** São Paulo: Cortez, 1991.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner.** Nova York: Basic Books, 1983.

SIMÕES, Gonçalo Augusto G. **A avaliação do desempenho docente.** Lisboa: Texto Editora, 2002.