

Análise da avaliação do desempenho da docência na primeira fase do curso de administração, em uma instituição de ensino superior do Alto Vale do Itajaí: o ponto de vista dos discentes

Autor 1- Edson de Melo

FURB – Universidade Regional de Blumenau

UNIDAVI – Centro Universitário Para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

melo@unidavi.edu.br

Autor 2 - Profa. Dra. Maria José C. S. Domingues

FURB - Universidade Regional de Blumenau

mjcsd2008@gmail.com

RESUMO

A universidade brasileira, nos últimos anos, passou por mudanças importantes, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade. Algumas áreas de conhecimento têm recebido a preferência das IES, em especial os cursos de administração. Nesse cenário, é fundamental que o sistema educacional de um país seja capaz de formar profissionais determinados e competentes em suas atividades. Uma das formas de se buscar a eficiência de um sistema educacional consiste na avaliação e monitoramento do desempenho das Instituições de Ensino, sob diversos critérios. Com o intuito de contribuir para essa questão, este artigo propõe uma análise da avaliação do corpo docente pela ótica do corpo discente. Este trabalho será realizado em uma instituição de ensino superior do Alto Vale do Itajaí, considerando os conceitos de qualidade dos serviços e de pesquisa operacional. Pretende analisar os referenciais teóricos relativos ao processo de avaliação de desempenho, buscando suas correlações com as diferentes correntes pedagógicas. Assim, espera-se contribuir para a explicitação e compreensão dessa realidade concreta, do processo de avaliação de desempenho, tendo em vista a transformação do ensino na instituição. Neste estudo, optou-se pelo reconhecimento do processo de avaliação, a partir do referencial teórico conforme diferentes abordagens pedagógicas, no sentido de desvendar as práticas do processo avaliativo. A pesquisa contemplou 176 alunos matriculados em cinco disciplinas diferentes (Relações Humanas, Economia Básica, Matemática Aplicada, Teoria da Administração e Metodologia do Trabalho Científico), elencadas na grade curricular do curso de Administração oferecido pela instituição na 1ª fase.

Palavras-chave: Avaliação docente, Investigar, Analisar, Pesquisa.

1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Este artigo aborda a análise sobre a avaliação realizada pelos acadêmicos da 1ª fase do curso de Administração numa instituição de ensino superior do Alto Vale, tomando como base a visão que os alunos tiveram dos docentes, que atuavam na referida fase. O objetivo deste escrito é propiciar um estudo sobre os dados já levantados e constantes na avaliação institucional. A estrutura básica deste artigo constitui-se de cinco pontos: O primeiro realiza uma breve contextualização da temática; o segundo ponto aborda uma breve fundamentação teórica; o terceiro, define o método e a organização dos dados para realizar a anunciada análise; finalmente, o fechamento realça pontos centrais e aponta perspectivas.

O crescimento do número de cursos superiores, a criação de novos cursos de pós-graduação, o aumento no número de alunos e a necessidade de melhor qualificação profissional dos professores têm trazido novos desafios para as Instituições de Ensino Superiores (IES). Universidades e faculdades têm reconhecido que é necessário alcançar níveis elevados de desempenho do professor em sala de aula. Na ótica de Johnson (2007), a reputação das IES repousa sobre a verdadeira qualidade de seus cursos, e essa premissa justificaria a efetiva necessidade do processo de avaliação da faculdade.

Conforme Marcelo (1998), entre as pesquisas com resultados publicados no Brasil, a maioria está centrada no exame do processo de formação de professores, com poucas experiências baseadas no campo da administração. Dada a variedade de concepções sobre o tema, considera-se que a avaliação educativa é a capaz de contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho dos professores. Longe de ser uma atividade centrada em opiniões dos alunos, a avaliação educativa exige que a intenção do avaliador seja a de contribuir para o aprimoramento do contexto educacional. O processo de avaliação deve privilegiar uma profunda reflexão sobre as possibilidades de melhoria, potencializando que a capacidade transformadora seja coadjuvante da solução das mais sensíveis problemáticas, sempre em prol de uma sociedade mais justa e humana.

Nos últimos anos, houve uma intensificação do trabalho docente: turmas com quantidade excessiva de alunos, diversificação das disciplinas ministradas, ampliação do raio de ação e, por consequência, maiores desgastes e insatisfações.

A desprofissionalização e a desqualificação do magistério, associadas à flexibilização e à precarização das relações de emprego e trabalho, agravam ainda mais essa situação. O fato é que, além de se sentirem inseguros em face das novas exigências, os docentes encontram-se sobrecarregados, trabalhando em condições precárias e sem o amparo necessário para se desenvolverem profissionalmente. Os docentes se queixam do fato de sempre serem responsabilizados pelo fracasso escolar, sem que se leve em conta as salas superlotadas, a falta de compromisso dos estudantes e a administração da instituição (Martins 2006).

A despeito desse preocupante quadro, pretende-se, neste contexto, apresentar e discutir o processo de avaliação do desempenho docente, destacando os aspectos da avaliação, das competências e do desempenho profissional. Adicionalmente, Beaver (1997) chama atenção para fatores contributivos para o declínio da qualidade das IES, entre os quais se encontram o papel do professor e o desenho das disciplinas ministradas. Desde o final da década de 1980, as políticas educacionais brasileiras têm enfatizado a importância da avaliação institucional e incentivado a implementação de processos, conduzidos por equipes internas às instituições, e processos que se baseiam em mecanismos de avaliação externos à instituição. De uma maneira geral, um dos componentes mais usuais e constantes dos processos avaliativos é a avaliação do trabalho docente pelo aluno.

2. A AVALIAÇÃO DOCENTE NA VISÃO DISCENTE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O primeiro pedagogo que fez referência aberta à necessidade dos recursos de ensino no processo docente foi J.A. Comenio, que em seu oitavo fundamento na obra *Didática Magna*, expressava: "... Para aprender tudo com maior facilidade, devem utilizar-se quanto mais

sentidos se possa. Por exemplo: Devem ir junto, sempre, o ouvido com a vista e a língua com as mãos..." Essa posição, manifestada por Comenio, enfatiza a força dos recursos de ensino para intensificar o processo docente, porque sua utilização ajuda os estudantes a aprenderem mais e racionalizarem o tempo necessário à aprendizagem. Quanto à importância da utilização dos recursos em sala de aula é importante salientar que: Aprendemos: 1% através do gosto; 1,5 % através do tato; 3,5% através do olfato; 11% através da audição; 83% através da visão.

Retemos: 10% do que lemos; 20% do que escutamos; 30% do que vemos; 50% do que vemos e escutamos; 70% do que ouvimos e logo discutimos; 90% do que ouvimos e logo realizamos (PILETTI, 1995).

Toda bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta. Se falta, nos que a recebem, o ânimo de usá-la ou se a bibliografia, em si mesma, não é capaz de desafiá-los, frustra-se, então, a intenção fundamental referida (Freire, 1977).

A avaliação do trabalho docente, pelos discentes, é importante se inserida em um programa de avaliação institucional que pretenda desenvolver o ambiente acadêmico, promovendo o engajamento e melhorando as possibilidades de aprendizagem dos discentes. É nessa perspectiva que vemos uma aproximação entre a avaliação de docentes pelos discentes e a longa tradição de pesquisa sobre ambientes de aprendizagem. Nessa tradição de pesquisa, os estudantes são considerados bons informantes sobre o ambiente escolar e de aprendizagem. Isso porque, ao longo do processo de enculturação na escola, eles experienciam uma variedade de ambientes com tempo suficiente para formarem boas percepções dos aspectos mais estáveis dos ambientes, mesmo quando esses aspectos não são explícitos ou salientes (Frazer, 1998).

Por essa razão, mesmo quando os professores são inconstantes em seu comportamento cotidiano, os estudantes conseguem apreender as características distintivas e invariantes do ambiente. Por outro lado, o aluno não tem um acesso privilegiado ao conhecimento que detém e, muitas vezes, é incapaz de expressá-lo verbalmente ou em registro escrito, de forma coerente e articulada. Assim suas percepções a respeito do trabalho docente precisam ser coletadas de forma adequada e com instrumentos válidos e confiáveis. As percepções dos estudantes sobre o ambiente escolar ou de aprendizagem podem ser pesquisadas a partir de duas perspectivas: uma que capta a visão pessoal e idiossincrática que cada estudante tem do ambiente e outra que capta a visão consensual, compartilhada socialmente a respeito do mesmo (Frazer, 1998).

Ambas essas visões são informativas e importantes para os que planejam e desenvolvem ambientes de aprendizagem, pois as percepções dos estudantes e professores sobre o ambiente de aprendizagem expressam crenças sobre as oportunidades de aprender e sobre o quanto tais oportunidades são limitadas pelo meio físico e social (Tobin & Frazer, 1998). O conhecimento dessas crenças propicia, ao professor, oportunidades para a ação, para projetar e modificar os ambientes de aprendizagem e, assim, interferir na história de aprendizagem do estudante. Ao agir sobre esses ambientes, o professor influencia o engajamento comportamental, cognitivo e emocional discente (Borges, Julio e Coelho, 2005), mesmo quando não consegue atingir seu objetivo (Moreira e Borges, 2006).

Do ponto de vista do desenvolvimento do ambiente acadêmico, numa perspectiva de avaliação institucional, o foco normalmente está em identificar aquelas oportunidades de ação que se apresentam à administração para promover o engajamento acadêmico e aumentar as

possibilidades de aprendizagem dos discentes. É nessa perspectiva, que conhecer a visão socialmente compartilhada pelos estudantes sobre o ambiente acadêmico torna-se relevante. Os instrumentos de avaliação docente, em princípio, podem capturar duas visões: a pessoal e a consensual, coletiva. Um esforço de pesquisa importante consiste em tentar desenvolver instrumentos que capturem, primordialmente, uma das duas visões. Isso pode ser feito manipulando, de forma sutil, a redação das questões que compõem o instrumento (Frazer, 1998), ou ainda, modificando a unidade de análise (Cranton & Smith, 1990).

Cranton e Smith (1990) mostram que um mesmo instrumento pode fornecer resultados diferentes, quando os seus dados são analisados através de diferentes unidades de análise.

Para que se possa implantar um processo de avaliação docente com sucesso é preciso realizar uma sensibilização de todos os envolvidos. Deve estar claro, para o corpo docente, que o objetivo da avaliação é a melhoria e não a punição, e, para os alunos a importância de sua opinião (que deve ser a mais justa possível e não um ajuste de contas), para que possam contribuir para o aperfeiçoamento de sua formação.

O ato de avaliar se faz presente em todos os momentos da vida humana [...] ele também está presente em todos os momentos vividos em sala de aula. [...] A avaliação efetiva vai ocorrer durante o processo, nas relações dinâmicas de sala de aula, que orientam as tomadas de decisões frequentes, relacionadas ao tratamento do conteúdo e à melhor forma de compreensão e produção do conhecimento pelo aluno. [...] É nas relações cotidianas entre professor e aluno que se dá a aprendizagem. Hoffmann (2003).

Segundo Hoffmann (2003), dessa interação vão surgir condições mais efetivas para que professores e alunos possam ser capazes de se avaliar, de avaliarem o conteúdo em questão e de tomarem decisões quanto ao prosseguimento do processo do ensino e da aprendizagem.

Verifica-se que, as ações da universidade, no campo da avaliação educacional, orientadas para a formação continuada dos professores universitários no contexto do trabalho, está voltada ao desenvolvimento de competência interativa entre docentes e discentes; de capacidades e habilidades de liderança – entendida como a capacidade de influenciar, incentivar, integrar e organizar pessoas e grupos, com o firme propósito de trabalharem para a consecução de objetivos (LIBÂNEO, 2003).

Luckesi (2002), por sua vez, afirma que a avaliação é um dos aspectos mais problemáticos do processo de ensino, porque normalmente utilizada apenas com o sentido de verificação, não apresenta efeitos na dinâmica da ação pedagógica, conduzida pelo docente. O autor faz suas ponderações, alertando para o real significado da avaliação.

Para Castanheira (2005), atualmente, com a globalização, tem-se um acadêmico diferenciado, que não aceita aprender por aprender, e por essa razão, um desenvolvimento de novas metodologias de ensino, pois as técnicas de aprendizado tiveram que se adaptar a essa realidade, para atender necessidades antes desconhecidas.

A autoavaliação é uma boa opção, onde o profissional preenche o questionário e submete a apreciação do seu superior, no caso do professor e coordenador do curso. Juntos, analisam os resultados e as providências a serem tomadas. Em universidades estrangeiras e em alguns IES brasileiras, têm-se a prática de avaliação institucional por comissão formada por elementos externos à unidade. Esse procedimento segundo Queluz (1996), é considerado adequado para avaliar desempenho dos professores. Adaptando-se à classificação dos

modelos de avaliação institucional de Gatti (2006) apud Martins (2008), a avaliação docente, tem-se os quatro modelos avaliativos, descritos a seguir:

- a) Os modelos descritivos, nos quais se coletam dados sobre o desempenho do docente, em geral, por meio de questionários, traçando um perfil avaliativo do professor sob a ótica dos estudantes;
- b) Os descritivos-analíticos, em que se procura comparar as variáveis de avaliação do desempenho do docente aos processos internos e aos resultados avaliativos dos alunos e demais professores;
- c) Os reflexivos-interpretativos, que avançam interpretações, a partir de uma base descritiva e analítica, traduzindo significados e relevâncias, com base em referentes sócio-científico-culturais dos atores – professores, alunos e pessoal administrativo;
- d) “Os reflexivos-participativos, que se apóiam nas premissas e formas de coletas da avaliação participativa, a qual envolve os vários segmentos de co-partícipes – professores, alunos e pessoal administrativo.”

Nenhuma dessas abordagens exclui a outra. Elas se complementam. A escolha mais plausível, para as instituições de ensino, é a construção de um sistema de avaliação contínua, que envolva administradores, docentes e alunos. Toda avaliação é uma ação definidora de valores. Ao avaliar o trabalho docente, uma Instituição de Ensino Superior (IES) determina, explícita ou implicitamente, um conjunto de critérios de qualidade para a comunidade universitária, composta pelos alunos, professores, gestores, entre outros. Essa ação definidora de valores traz, em si, um dos maiores problemas envolvidos com a avaliação docente e os seus instrumentos de mensuração. Martinson (2000), argumenta que o ambiente de ensino superior tem sido cerceado pelo que ele chama de imediatismo consumista. O autor sustenta que o imediatismo consumista é percebido na avaliação docente quando o professor é avaliado, quase exclusivamente, pelo prisma da satisfação do aluno.

O foco central do seu argumento tenta evidenciar que várias IES vêm adotando a visão de que se o cliente (aluno) está satisfeito, as coisas devem estar bem. Em seu trabalho, Martinson (2000), discorre sobre uma série de argumentos e evidências sobre a falta de relação entre a opinião dos estudantes a respeito do trabalho docente e o desenvolvimento acadêmico e profissional discente. Buscando contrapor essa tendência, ele defende a idéia de que o trabalho docente deva ser avaliado pela sua efetividade em provocar e impulsionar o desenvolvimento dos estudantes, sugerindo o uso de formas de mensuração mais adequadas e capazes de identificar relações entre a qualidade de ensino e o crescimento da capacidade intelectual, ética e profissional dos alunos.

Martinson (2000) entende que a falta de uma análise mais adequada do trabalho docente não se deve ao acaso, mas provém de uma postura fortemente mercadológica por parte de instituições que adotam uma política de valorização extrema do aluno como cliente. Ele alerta para o hiperconsumismo que avança para o campo da educação, através de uma perigosa associação entre compra e conhecimento, pagamento e transmissão de saber-fazer, embutida na visão do docente como prestador de serviços. Dentro do hiperconsumismo, o prestador de serviço (o professor) deve entregar, ao cliente (o aluno), a obra pronta para ser consumida. E isso deve ser feito suprimindo, da obra, valores fundamentais como a necessidade de trabalhar séria e duramente, a motivação para ler, o estudar com afinco, etc.

Há outros trabalhos que reforçam a argumentação de Martinson (2000). Por exemplo, Crumbley e Fliedner (2002), apresentam evidências das quais se pode inferir que os argumentos de Martinson, provavelmente, espelham a realidade de muitas IES americanas e, especulamos, também de várias IES brasileiras. Evidências crescentes de supervalorização da opinião dos estudantes sobre o trabalho docente indicam que essa situação pode estar contribuindo para uma forte diminuição da qualidade do ensino, do rendimento acadêmico, do respeito aos professores, e para o enfraquecimento das instituições do ensino superior. A inflação das notas oferece, aos estudantes, uma visão distorcida do seu desenvolvimento acadêmico e das habilidades adquiridas, impedindo um olhar mais apurado sobre a sua formação profissional (Edwards, 2000). Em seu trabalho, Edwards informa que várias instituições de ensino superior tem aumentado as notas atribuídas aos seus alunos como uma estratégia para impulsionar a autoestima e motivar os estudantes. No entanto, segundo ele, essa estratégia tem efeito negativo em longo prazo.

Para conseguir manter o interesse do aluno, é preciso levar em conta vários elementos na elaboração do próprio método de ensino. Entre eles, mencionamos: Pertinência do conteúdo do curso para os alunos; Técnicas de despertar curiosidade para motivar os alunos a aprender; Estilo de ensino (variedade suficiente para manter a atenção dos alunos), Saint-onge (1999).

Talvez o ponto mais problemático em relação à avaliação docente, até o presente momento, seja a fraca relação entre a avaliação do trabalho docente, feita pelo aluno, e o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, profissionais, ou da capacidade de aprendizagem. Crumbley e Fliedner (2002), citam uma série de estudos que indicam haver uma fraca relação, quando há, entre o rendimento acadêmico e a avaliação docente. Yunker e Yunker (2003) endossam esta conclusão. Seu trabalho mostra que as correlações entre o desempenho acadêmico e a avaliação docente são, na verdade, negativas quando controladas por escores de provas nacionais de larga escala, como é o caso do ACT. Como boa parte dos estudos, para analisar a correlação entre o desempenho acadêmico e a avaliação docente, foca sua análise nas notas das próprias IES, o estudo de Yunker e Yunker (2003), alerta para a inadequação dessa estratégia metodológica e mostra a importância de serem utilizados instrumentos mais confiáveis de avaliação do desempenho acadêmico.

Os dados de Crumbley e Fliedner (2002) e Yunker e Yunker (2003), são corroborados pelas evidências de Pors (2001). Analisando mais de 10000 provas escolares de estudantes universitários, entre 1988 e 1996, assim como 4200 questionários de avaliação docente, o autor não encontrou relações entre o desempenho acadêmico e a avaliação docente. Essa evidência é importante, pois a opinião dos estudantes sobre o trabalho docente não é afetada pelo produto ou pela melhora acadêmica (Pors, 2001). Tal resultado é importante por indicar que os estudantes podem não ser bons julgadores a respeito dos seus próprios processos de aprendizagem e das suas produções.

Outra evidência presente no estudo de Pors (2001), foi a verificação de que a única variável que se relaciona mais fortemente com a avaliação docente é a personalidade do professor, o que permite aventar a hipótese de que a avaliação do trabalho docente, pelo aluno, é influenciada por relações de simpatia ou características pessoais dos docentes, e não por critérios de qualidade do ensino (Crumbley e Fliedner, 2002). Essa hipótese aparece também no estudo de Sally e Martin (2001). Os autores argumentam que uma parcela considerável das críticas feitas aos instrumentos de avaliação docente, pelo estudante, deve-se ao fato de que a avaliação docente não mensura níveis de qualidade de ensino; mas sim,

aspectos afetivos e relacionais articulados à personalidade do professor e a sua capacidade de ser popular e atrativo entre os estudantes.

Os argumentos de Martinson (2000) e Crumbley e Fliedner (2002), entre outros, fazem concluir que há um forte incentivo para que os professores selecionem comportamentos e ações, inclusive disfuncionais, para ampliar o seu escore no instrumento de avaliação docente, de modo a obter vantagens salariais, promoção, etc., ou apenas para sobreviver no mercado de trabalho.

Segundo Crumbley e Fliedner (2002), 39% dos administradores de faculdades, entrevistados em sua pesquisa, informaram conhecer professores que alteraram seu comportamento para melhorar seus escores no instrumento de avaliação docente.

Se as avaliações do trabalho docente são altamente influenciadas pelo contexto político e pedagógico das IES, elas também são muito influenciadas pelas concepções dos estudantes a respeito do trabalho docente. Há evidências importantes indicando que pouco se sabe a respeito do que mobiliza a percepção dos alunos a respeito do trabalho docente. Por exemplo, Langbein (1994), estudou a relação entre variáveis de características das disciplinas, características dos estudantes e características do professor e sua relação com a avaliação docente. As variáveis analisadas foram o tamanho da sala de aula, o gênero e o tempo de docência do professor, os tipos de disciplinas, o tempo dedicado pelos estudantes fora da sala de aula com determinada disciplina, o desempenho acadêmico dos estudantes, o desempenho esperado pelo aluno em relação à disciplina, e a expectativa em relação à disciplina. Apenas 10% da variância dos escores dos estudantes no instrumento de avaliação docente são explicados por essas variáveis.

A avaliação de desempenho do docente não pode restringir-se ao simples julgamento superficial e unilateral dos estudantes; é preciso aprofundar o diálogo, localizar causas e estabelecer perspectivas em comum acordo com o avaliado. Nas escolas, a responsabilidade pelo processo de avaliação docente é atribuída à diretoria. Segundo Martins (2006), os manuais de administração de pessoas sugerem alternativas quanto ao responsável pela avaliação. Nas empresas, a avaliação de desempenho é de responsabilidade do próprio chefe. Nada obsta que nas IES, a avaliação seja feita pelo chefe de departamento, orientado e treinado para esse fim. A autoavaliação é uma boa opção, onde o profissional preenche o questionário e submete a apreciação do seu superior, no caso do professor e coordenador do curso, que juntos analisam os resultados e as providências a serem tomadas.

Em universidades estrangeiras e em alguns IES brasileiras, têm-se a prática de avaliação institucional por comissão formada por elementos externos à unidade. Esse procedimento segundo Queluz (1996), é considerado adequado para avaliar desempenho dos professores. A escolha mais plausível, para as instituições de ensino, é a construção de um sistema de avaliação contínuo, que envolva administradores, docentes e alunos. Para Santomé (1999), vivemos numa sociedade em que as dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais e científicas são interdependentes, nenhum aspecto pode ser compreendido de forma isolada, independente das demais.

Se buscarmos educar cidadãos, para terem uma atitude crítica, compromissada socialmente, como possibilitar isso num currículo fragmentado, em que as disciplinas estão contidas em “celas”, muitas vezes incomunicáveis entre si e com o mundo? De acordo com Alarcão (2001, p. 19), a educação ainda está fortemente marcada pela disciplinaridade, o que dificulta a preparação para viver a complexidade da atualidade – prepondera o pensamento lógico-matemático e o racionalismo, não potencializando o desenvolvimento global do ser

humano. Santomé (1999, p. 13), observa que “o processo de desqualificação e atomização de tarefas, ocorrido no âmbito da produção e da distribuição, também foi reproduzido no interior dos sistemas educacionais”. A evolução do saber científico nas diversas áreas, sob forte influência do positivismo, também foi marcada pela excessiva compartimentação, desconectados entre si. Chegou a tal ponto que é impossível negar a necessidade de buscarem-se alternativas integradoras.

Conforme Zabala (2002, p. 24) relata, “Atualmente, desenvolvem-se, seguindo dois caminhos aparentemente antagônicos: a superespecialização, por um lado, e a busca de modelos sistêmicos e integradores com diferentes graus de interdisciplinaridade, por outro”. A interdisciplinaridade surge como possibilidade de, mesmo reconhecendo as fronteiras das diversas áreas e ciências, criar caminhos que levem à co-relação, em que conexão, troca, parceria e unidade são premissas básicas, porém, sem desconsiderar a diversidade. Pode-se considerar a interdisciplinaridade com um conjunto de princípios que defende a articulação entre saberes, teorias e ciências, em prol de uma visão mais integrada de sociedade e ser humano. Dessa forma, a priori, não pode ser compreendida como uma metodologia pedagógica ou de ensino, mas como uma referência ou indicativo para o redimensionamento da estrutura curricular, planejamento, avaliação e outros componentes do processo ensino-aprendizagem.

Há várias possibilidades bastante difundidas e já sistematizadas de métodos pedagógicos integradores, que buscam atender os princípios da interdisciplinaridade, como projetos de trabalho, temas geradores, transversalização curricular, currículo por atividades, entre outros. Segundo Zabala (2002, p. 36), o enfoque globalizador pretende oferecer, aos alunos, os meios para compreender e atuar na complexidade. Parte da idéia de que somente é possível dar respostas aos problemas complexos com um pensamento global capaz de construir formas de aproximação com a realidade e que superem as limitações procedentes de algumas disciplinas extremamente compartimentadas.

Faz-se necessário uma breve apresentação conceitual do nível de interação entre as áreas ou disciplinas, até a interdisciplinaridade, a seguir expostos, de forma adaptada, a partir de Santomé (1998) e Zabala (2002); multidisciplinaridade: organização de conhecimentos mais tradicional. Os conteúdos escolares são apresentados por matérias independentes umas das outras; pluridisciplinaridade: há relações complementares entre as disciplinas afins. Ex. Histórias (da ciência, da arte, da literatura...); interdisciplinaridade: interação de duas ou mais disciplinas. Implica no compromisso de elaborar um contexto mais geral em que uma disciplina depende da outra, resultando em intercomunicação e enriquecimento recíproco; transdisciplinaridade: grau máximo de relações entre disciplinas, busca constituir uma ciência que interprete a realidade sem fragmentações; metadisciplinaridade: não implica numa dependência direta de alguma disciplina, refere-se a uma ação global sobre algo. Os temas transversais podem ser situados nessa visão.

A avaliação, numa perspectiva interdisciplinar, vem a corroborar com os princípios da integração do processo ensino-aprendizagem. Assim, passa a ser compreendida como um meio, e não como um fim, um instrumento – representando a possibilidade de instigar o educando a mobilizar conhecimentos e desenvolver habilidades inerentes a diversas áreas e disciplinas, em prol da resolução de algum “problema” ou da interpretação de uma situação ou fenômeno.

Quanto aos educadores, possibilita uma maior articulação na organização e desenvolvimento das atividades avaliativas, o que também implica num redimensionamento metodológico. A interdisciplinaridade e seus desdobramentos nas diversas áreas de atuação do ser humano, entre elas, a educação ainda representa um caminho a ser desbravado; porém,

sabe-se que um dos princípios mais enfatizados é que não se percorre só, é uma caminhada coletiva em que a cooperação e a tolerância são essenciais para se chegar a um lugar que, com certeza, descortinar-se-á em muitos outros.

3. MÉTODO

O presente estudo desenvolveu-se junto a 176 acadêmicos da 1ª fase dos Cursos de Administração, de uma instituição de ensino superior do Alto Vale, nas disciplinas de Relações Humanas, Economia Básica, Matemática Aplicada, Teoria da Administração e Metodologia do Trabalho Científico. O resultado médio de cada docente, obtido no primeiro semestre de 2008, foi disponibilizado, aos pesquisadores, pelo setor de avaliação institucional da Instituição. Não tivemos acesso às respostas individuais dos estudantes, a cada instrumento. O resultado médio, de cada docente, é utilizado no trabalho para a análise do instrumento de avaliação docente.

O instrumento de avaliação docente, aplicado no primeiro semestre de 2008 e analisado nesse artigo, é um questionário que fazia parte de um conjunto de instrumentos da avaliação institucional de uma Instituição de ensino superior do Alto Vale. Basicamente, o instrumento de avaliação docente de 2008, busca mensurar três dimensões do trabalho docente: Didática e Avaliação, Postura Educadora, e Condução de Grupos.

Os dados tratados e analisados referem-se à pontuação média que cada professor recebeu de seus alunos, nos 11 itens do instrumento de avaliação docente. O instrumento de coleta esta dividido em três partes. Na primeira são captados dados relativos a características pessoais do professor: Desperta e prende a atenção do aluno; O professor utiliza recursos adequados para ensinar? Recomenda e incentiva a leitura, o estudo e a pesquisa? Na segunda, solicita, aos alunos suas impressões sobre o curso: Os núcleos de prática satisfazem a necessidade do curso? A bibliografia atende as leituras necessárias para aprofundar os conteúdos das disciplinas, no que se refere a revistas? A bibliografia atende as leituras necessárias para aprofundar os conteúdos das disciplinas, no que se refere a artigos, teses e dissertações? Na terceira pergunta-se, aos respondentes, sobre o processo de avaliação institucional: Você atribui à Avaliação um meio de punição de quem é avaliado? Você percebe mudanças da universidade decorrente da avaliação? Você presencia a divulgação da avaliação e seus resultados?

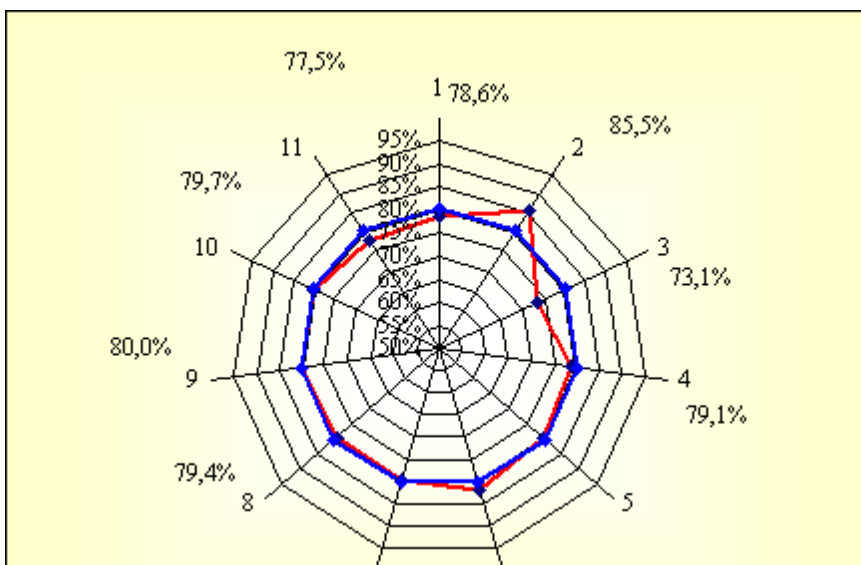
Legenda: Tabela 1, tabela 2, tabela 3

Nº	Indicador
0	Desconheço ou não respondeu
1	Nunca
2	Raramente
3	Às vezes

4	Quase sempre
5	Sempre

Tabela 1: Acadêmicos 1ª fase ADM avaliam Professor

Nº	Indicadores	0	1	2	3	4	5	Média	Obtido	Projetado
1	O professor utiliza recursos adequados para ensinar	0	10	11	36	51	68	3,93	78,6%	80%
2	Demonstra domínio do conteúdo da disciplina que leciona	0	7	9	19	43	98	4,28	85,5%	80%
3	Desperta e prende a atenção do aluno	0	16	19	38	47	56	3,66	73,1%	80%
4	O professor apresenta exemplos práticos relacionados com a teoria em estudo	0	11	13	29	51	72	3,95	79,1%	80%
5	Recomenda e incentiva a leitura, o estudo e a pesquisa	0	11	11	31	46	77	3,99	79,9%	80%
6	Esclarece os critérios de avaliação da disciplina	0	9	11	26	50	80	4,10	82,0%	80%
7	Publica as notas e frequências nos prazos estabelecidos	0	15	12	26	43	80	3,98	79,7%	80%
8	O professor relaciona-se bem com o aluno, levando em conta as suas dificuldades	0	16	10	25	49	76	3,97	79,4%	80%
9	Contribui para manter a disciplina de estudo dos alunos em classe	0	10	13	25	55	73	4,00	80,0%	80%
10	O professor desenvolve atividades que exigem raciocínio e interpretação para aprofundar conteúdos	0	11	13	30	48	74	3,98	79,7%	80%
11	Promove leituras e discussões em sala de aula para aprofundar os conteúdos	0	16	15	27	47	71	3,87	77,5%	80%



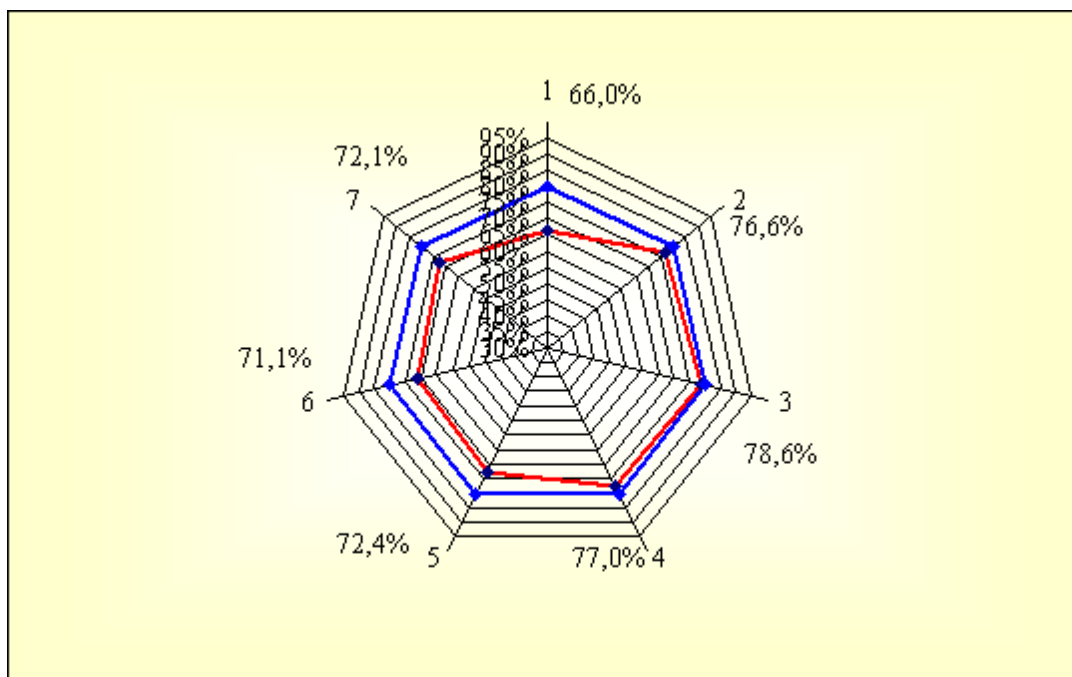
O gráfico acima apresenta a avaliação docente pelos acadêmicos e traz, como pontos positivos da avaliação docente, um percentual acima do projetado, nos indicadores referente ao domínio do conteúdo da disciplina pelos docentes, a manutenção da disciplina em sala de aula e o esclarecimento dos critérios de avaliação da disciplina.

Nos demais indicadores, o percentual encontra-se um pouco abaixo do projetado, merecendo atenção, como pontos a serem trabalhados; a dificuldade em despertar e prender a atenção do aluno, a falta de promover leituras e discussões em sala de aula para aprofundar os conteúdos e a pouca utilização dos recursos adequados para ensinar. Comenio enfatiza a força dos recursos de ensino para intensificar o processo docente, porque sua utilização ajuda os estudantes aprenderem mais e racionalizarem o tempo necessário à aprendizagem. Para conseguir manter o interesse do aluno, Saint-onge diz que é preciso levar em conta as técnicas de despertar a curiosidade, a pertinência do conteúdo para os alunos e o estilo de ensino.

Tabela 2: Acadêmicos de Administração avaliam o curso.

Nº	Indicadores	0	1	2	3	4	5	Média	Indicador	Projetado
1	Os núcleos de prática satisfazem a necessidade do curso	0	0	12	76	68	20	3,30	66,0%	80%
2	Os recursos de buscas de dados informacionais da biblioteca atendem as necessidades do seu curso	0	1	3	36	81	57	3,83	76,6%	80%
3	Você frequenta a biblioteca	0	0	0	38	69	69	3,93	78,6%	80%
4	A bibliografia atende as leituras necessárias para aprofundar os conteúdos das disciplinas, no que se refere a livros	0	1	0	35	82	58	3,85	77,0%	80%
5	A bibliografia atende as leituras necessárias para aprofundar os conteúdos das disciplinas, no que se refere a revistas	0	0	4	54	83	35	3,62	72,4%	80%
6	A bibliografia atende as leituras necessárias para aprofundar os conteúdos das disciplinas, no que se refere a artigos, teses e dissertações	0	1	7	56	82	30	3,55	71,1%	80%

7	A bibliografia atende as leituras necessárias para aprofundar os conteúdos das disciplinas, no que se refere à mídia eletrônica	0	1	4	54	82	35	3,60	72,1%	80%
---	---	---	---	---	----	----	----	------	-------	-----



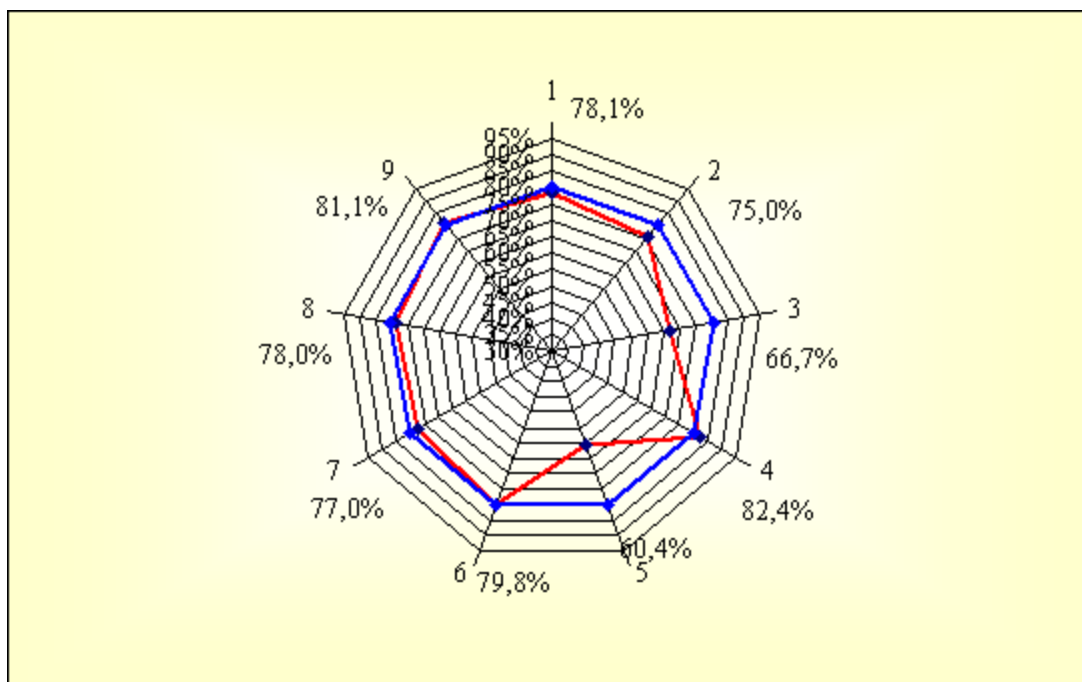
No que diz respeito à avaliação do curso, todos os indicadores encontram-se abaixo do projetado, com destaque negativo ao indicador: os núcleos de prática satisfazem a necessidade do curso. A utilização da biblioteca e deficiência da bibliografia também são itens relevantes. Freire ressalta que: se falta, nos que a recebem, o ânimo de usá-la, ou se a bibliografia em si mesma, não é capaz de desafiá-los, se frustra, então a intenção fundamental.

Tabela 3: Acadêmicos de Administração avaliam o processo de avaliação institucional

Nº	Indicadores	0	1	2	3	4	5	Média	Indicador	Projetado
1	A avaliação retrata a verdade de quem avalia	0	0	0	38	78	60	3,90	78,1%	80%
2	Você presencia a divulgação da avaliação e seus resultados	0	0	16	33	72	55	3,75	75,0%	80%
3	Você percebe mudanças da universidade decorrente da avaliação	4	4	26	46	60	36	3,34	66,7%	80%
4	Você considera a avaliação um meio de apontar os problemas da universidade	0	2	1	25	53	95	4,12	82,4%	80%
5	Você atribui à Avaliação um meio de punição de quem é avaliado	0	35	18	44	42	37	3,02	60,4%	80%
6	O tempo proposto para avaliar é suficiente		0	1	40	55	80	3,99	79,8%	80%
7	Os indicadores da avaliação são compatíveis com o que precisa ser	0	1	10	20	90	55	3,85	77,0%	80%

	avaliado									
8	Os questionários propostos facilitam a sua avaliação	0	1	1	37	74	63	3,90	78,0%	80%
9	Considera a avaliação um meio de participação democrático	0	1	1	30	59	85	4,05	81,1%	80%

Fonte: Avaliação Institucional Pesquisa com os acadêmicos.



Com relação ao processo de avaliação institucional, os indicadores: alunos consideram a avaliação um meio de apontar os problemas da universidade, consideram a avaliação um meio de participação democrático e consideram o tempo proposto para avaliar suficiente, apresentam percentuais acima do projetado, o que mostra a importância da avaliação. Os demais indicadores estão abaixo do projetado. Como os indicadores; não consideram a avaliação um meio de punição de quem é avaliado e não percebe mudanças da universidade decorrente da avaliação, bem abaixo do projetado. Segundo Elaine (2008), a avaliação torna-se mais compreensiva quanto ao processo de ensino e aprendizagem, é mais democrática, sendo que os resultados obtidos são discutidos e negociados entre os participantes do trabalho escolar, e busca ainda uma autoavaliação, mediante um processo reflexivo de planejamento-observação, análise-reflexão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao focar um conjunto de pesquisas e restringir o universo de artigos analisados, procuramos apresentar discussões teóricas e evidências empíricas que pudessem salientar as questões fundamentais deste trabalho. Em síntese, os argumentos, evidências e discussões apontadas nesta seção reforçam a problemática da validade dos instrumentos de avaliação docente no que tange à sua capacidade de mensurar, em nível distinto, a percepção individual

e coletiva dos estudantes, assim como, também, de medir aspectos perceptuais dos mesmos. Os sistemas de avaliação institucional e de pessoal são procedimentos que chegaram para ficar. As instituições consideram os professores contratados autossuficientes e, por isso, raramente oferecem treinamento. São frequentes as avaliações improvisadas, que levam em conta apenas as opiniões dos alunos para mensurar o desempenho dos docentes.

Este estudo partiu do pressuposto de que os atores sociais do processo de avaliação percebem os elementos constitutivos do mesmo e que eles próprios têm possibilidade de analisá-los e transformá-los na melhoria da qualidade do ensino.

É condição fundamental para o exercício democrático e renovação permanente que o processo de avaliação institucional posto em prática, seja discutido, analisado, aperfeiçoado, rediscutido e avaliado, numa sucessão de procedimentos que permitam acompanhá-lo e realimentá-lo, sempre que necessário; buscando, com isso, oferecer orientações gerais que subsidiem as universidades na reelaboração de seus projetos de avaliação, e que viabilizem a comparação e a compatibilização de experiências, parcerias, o reforço mútuo e a plena utilização dos recursos teóricos e técnicos.

Neste trabalho, como uma alternativa para capturar a visão consensual dos estudantes sobre o ambiente acadêmico, utilizamos como dados, a serem analisados, as médias dos resultados atribuídos pelos estudantes aos docentes. Consideramos a média dos docentes como a variável manifesta que expressa uma ou mais dimensões latentes, que não temos acesso direto. Tais dimensões latentes sintetizam a percepção consensual e coletiva sobre o ambiente acadêmico. Através do procedimento descrito, acreditamos poder obter evidências sobre uma das questões fundamentais deste trabalho e que envolve a validade do instrumento de avaliação docente para a mensuração da percepção coletiva discente, a respeito do trabalho do professor. Ao tratarmos os dados apontados, esperamos também analisar os itens do instrumento e discutir sua validade para capturar a percepção do trabalho docente pelo discente.

Nossa hipótese é que o instrumento em questão, como a maioria dos instrumentos usuais nesse tipo de avaliação, enfatiza o julgamento discente sobre o docente, em detrimento dos aspectos perceptuais da natureza do trabalho docente.

No que se refere especificamente à avaliação do ensino, o estudo mostrou que as estratégias pedagógicas adotadas tendem a propostas pedagógicas tradicionais, com poucas experiências inovadoras que permitem a participação efetiva do estudante. Com objetivo de pontuar algumas sínteses do trabalho e apresentar sugestões para estudos orientados às temáticas de processo de avaliação institucional, da análise dos depoimentos dos sujeitos do estudo, salientam-se algumas considerações.

O processo está restrito à avaliação do desempenho de professor/aluno nos cursos de graduação. Constatou-se que não há uma visão clara e concisa do processo nem da forma como ele ocorre, o que sugere que a avaliação existe, porém desenvolveu-se de forma isolada, como se fosse um processo separado do todo acadêmico, que não vincula todos os segmentos internos e externos, que envolvem uma instituição de ensino.

Percebe-se uma grande preocupação com a ênfase nos efeitos, nos diagnósticos, quando seria mais conveniente, a cada identificação de situações, rápidos feedbacks e introdução de

mudanças nos pontos negativos identificados nas pessoas; em outras palavras, o acoplamento da avaliação com a implementação imediata de decisões que revertam para resultados eficazes.

Por isso, requer um olhar diferenciado, um sair do esquema convencional para se captar, mais aproximadamente, o dinamismo da instituição universitária. Enfim, é importante socializar as conclusões obtidas com essa investigação para que se possa andar na direção de melhor aproveitamento de avaliações nas tomadas de decisões, que nos conduzam, com maior rapidez e facilidade, às melhorias na formação dos futuros profissionais.

Avaliar e ser avaliado é sempre uma problemática pedagógica que requer, no mesmo processo, uma relação reversível entre competência técnica e qualidade ética. Significa, ter clareza que avaliar é um processo em permanente aperfeiçoamento, porque trata das ações e relações entre os principais sujeitos do processo de ensino aprendizagem escolares. A avaliação em hipótese alguma, deve ser tomada como controle, ato isolado e julgamento prévio, tanto do sujeito professor quanto do sujeito aluno. Pois se trata de seres humanos com níveis de consciência distintos. Dessa forma é necessário no processo de avaliar, ter bem presente duas virtudes que se complementam: a justiça aliada à prudência, enquanto equilíbrio entre os extremos da liberdade e do autoritarismo. A liberdade significa administrar o espaço dentro do meio em que se vive.

5.REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

VIEIRA, F. M. S. A. Utilização dos Recursos de Ensino em Função das Mudanças Sociais e Tecnológicas Recentes. Mestranda em Ciências da Computação no Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varomá - La Havana - Cuba. Revista V.4 N.1/2 - Jan. a Dez./1999

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, Anais... Florianópolis: ANGRAD, 1996.

BEAVER, W. Declining college standards: It's not de courses, it's the grades. The college Board Review, n.181, p. 2-7, 1997.

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

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1977.

HAYMUSSI, H. M. Percepções ideológicas das universidades catarinenses em relação à qualidade e avaliação institucional. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Administração) - UFSC.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola 'a universidade. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. [[Links](#)]

JOHNSON, R.L. Evaluation Methods of faculty Performance in a University. 2007 ABR & TLC Conference Proceedings, Hawaii, USA.

LIBÂNEO, J.C. et al. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. [[Links](#)]

LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002. [[Links](#)]

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação, n. 09, p. 51-75, 1998.

MARTINS, R.B. Desenvolvendo Competências. 2006.

MASSETO, M.T. Competência Pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.

PILLETTI, N. Ensino de 2º. Grau: Educação geral ou profissionalizante. São Paulo: EPU, 1988.

SAINT-ONGE, M. O ensino na escola. São Paulo; Edições Loyola, 1999

SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SIMÕES, G. A avaliação do desempenho docente. Editora 2000

ZABALA, A. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUELUZ, A.G. Educação sem fronteiras: em discussão o ensino superior. São Paulo: Pioneira. 1996.