



A AVALIAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA EDUCATIVA

Diego Martín Bravo

Instituto Federal do Rio Grande do Norte. diego.bravo@ifrn.edu.br

Resumo: Na atualidade, os docentes convivem com inúmeros fatores que influenciam sua prática educativa. A multiplicidade de eventos, contextos e interações vividos pelos docentes definem ou constituem um sistema que poderia ser chamado de complexo. Dentro dessas condições, este estudo propõe utilizar a caracterização do docente do magistério superior, a partir do discurso discente produzido no estudo de caso com os professores de Espanhol / Língua Estrangeira na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e observar, através do instrumento autoavaliativo apropriado, quais atitudes transformadoras de sua prática advém do processo avaliativo docente. A metodologia utilizada apoia-se na análise de conteúdo da materialidade linguística, a constituição dialógica da linguagem e o reconhecimento de um sujeito com identidades múltiplas, acorde com uma visão pós modernista. As observações dos discursos discentes e docentes permitem compreender a avaliação como um diálogo auxiliar que permite o melhoramento da qualidade educativa, a partir de seu uso reflexivo. O reconhecimento das próprias inadequações docentes, na vertiginosa tarefa de formar outros professores, nem sempre aparece como virtude explícita dos participantes, no entanto nota-se o afloramento dos silêncios como marcas embrionárias do processo reflexivo que permite mudar a qualidade educativa.

Palavras chave: avaliação docente, diálogo, formação de professores.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, os docentes convivem com inúmeros fatores que influenciam sua prática educativa. A multiplicidade de eventos, contextos e interações vividos pelos docentes definem ou constituem um sistema que poderia ser chamado de complexo, de forma a não separarmos seus componentes quando os usamos, mas aceitando que comportam a possibilidade de utilizá-los separadamente com fins investigativos (LEFFA, 2006).

A avaliação docente, como elemento catalizador, inserida dentro de um campo maior como é o da avaliação institucional, propõe um caminho no melhoramento das ações educativas ao tempo que ocupa um espaço de tensão permanente entre dois posicionamentos aparentemente inconciliáveis: um, posições e conceitos que tem a ver com eficiência, controle, regulação o produtividade, espelhado nas teorias de mercado. O outro, procura ser participativo, democrático, inclusivo, solidário e emancipatório, como resgatam diferentes autores (BELLONI, 1999; CORAZZA, 2001, DIAS SOBRINHO, 2010; FREITAS, 2012; dentre outros)

Se este trabalho, que brevemente apresentar-se-á, possibilita a materialização de um avanço na consideração da avaliação docente como oportunidade reflexiva ou amplia a



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

observação sobre o desenvolvimento de alguns fatores no processo de ensino de línguas estrangeiras, teremos de ver. Mas, a avaliação docente em seu modo de influir na qualidade educativa tem se tornado uma incógnita com múltiplas arestas que precisa ser desvendada, particularmente pelo pouco volume de pesquisas desenvolvidas especificamente na área, em comparação com a avaliação institucional

E essa resposta pode ser exprimida, também, na complexidade destes tempos. Morin (2005) define dizendo: “*Complexus* é aquilo que é tecido junto. O pensamento complexo é um pensamento que busca distinguir (mas não separar), ao mesmo tempo que busca reunir”. De forma que por assim entender, a qualidade educativa não pode surgir senão desde inúmeros espaços e ações que não podem ser considerados isoladamente, sob o risco de perder parte do conhecimento do que seja um processo de ensino-aprendizagem nestes tempos. Isso inclui a notação de um sujeito fragmentado, portanto, com múltiplas identidades (HALL, 2006) que merece ser contemplado, quiçá compreendido em sua complexidade.

No mesmo sentido, o processo avaliativo que introduz através da palavra discente, o outro em questão que possibilita o diálogo, não pode ser distinguido senão perante seus contextos e variações. Aquele que dialoga com o docente e o constitui, na medida em que, responsável pelo seu dizer, responde ao docente e sua prática desde um quadro axiológico (BAKHTIN, 2003) amplo e particular que permite indagar mais incisivamente a respeito das atitudes assumidas pelo docente em relação a sua própria prática.

Este estudo utiliza a caracterização do docente do magistério superior a partir do discurso discente produzido no estudo de caso com os professores de Espanhol / Língua Estrangeira na Universidade Federal do Rio Grande do Norte para observar e interpretar, através do instrumento autoavaliativo apropriado, quais atitudes transformadoras de sua prática advém do processo avaliativo docente.

Inicialmente a ideia de avaliação está ligada, para muitos, a pensamentos que rondam o controle, a cobrança e/ou a punição. E este aspecto cultural torna-se um grande empecilho em sua aceitação satisfatória como elemento reflexivo, como estratégia de mudança ou como aporte ao desenvolvimento da qualidade educativa. Em concordância com Dias Sobrinho (2001), defendo neste trabalho o ponto de vista de que não existe uma única maneira de definir o conceito “avaliação”, o que possibilitaria saber como proceder diante de um objeto ou pessoa(s) e quais seus almejados propósitos, senão de “avaliações”, no plural, no sentido de mostrar que não há uma única forma de avaliar, de dar atenção às ambiguidades e tensões que com ela se relacionam, até afirmar que “a avaliação é plurirreferencial, semanticamente



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

plural, dotada pois de múltiplos sentidos e interesses distintos e contraditórios, como tudo o que se realiza na esfera social e pública dos valores e ideologias” (DIAS SOBRINHO, 2001, p.8). Ou simplesmente dotada de uma multidimensionalidade que precisa ser melhor investigada.

É fundante ter uma ideia mais acabada do que significa avaliar. Constatar se ela leva em si a implícita noção do avaliador, do objeto e do contexto desse ato, ou, contrariamente, se pode ser encarada como “uma investigação sistemática do valor e do mérito de um objeto¹”, emitida sob uma aparente neutralidade asséptica. A noção de avaliação sugere, além do aspecto quantitativo que é expresso, frequentemente, nos resultados de uma avaliação sob a forma de notas, percentuais, categorizações, listas de classificações etc, a aplicação de um juízo valorativo sobre pessoas ou objetos nos seus aspectos qualitativos.

Avaliar significa, de alguma maneira, expressar um posicionamento sobre aspectos relevantes de uma dada realidade. Essas tomadas de partido implicam o reconhecimento de um sujeito frente a um conjunto de ideias e ações constituintes dos seres humanos e/ou das instituições, obviamente em princípio e não em sua totalidade exaurível, as quais provocam tomadas de decisões particulares, sobre determinados instantes, em contextos específicos.

Diz-se, então, que avaliar poderia pressupor um posicionamento axiológico do avaliador em relação ao seu objeto de avaliação, e que essa postura converte o avaliador em um ser não-neutro². É um sujeito que tem uma visão de mundo própria, uma ideologia própria. Seu posicionamento denota compreensão de algumas ações/atos que, o tempo todo, poderão ser interpretados ou ressignificados.

Dias Sobrinho a define amplamente, participando ativamente nas discussões de origem da avaliação institucional no Brasil, ressaltando a interação entre a avaliação e as transformações educacionais, mas particularmente sua participação nas mudanças de uma sociedade complexa e dinâmica. Segundo o autor:

A avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social. Enfim, tem a ver com as transformações desejadas

¹ Opinião dada pelo *Joint Committee on Standards for Evaluation*, 1981

² Não indiferente e participativo chama Bakhtin àqueles “que sabem como não separar seu ato realizado do produto dele, mas sim relacionar ambos ao contexto único e unitário da vida e buscam determiná-los naquele contexto como uma unidade indivisível”. *Para uma filosofia do ato.* (1997.P. 19).



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade, em geral, do presente e do futuro. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 195)

Cito também a Isaura Belloni, para quem a avaliação institucional é, igualmente, um empreendimento laborioso e difícil que precisa vontade e esforço político para ser levado adiante; um instrumento de melhoria da educação, da sua qualidade e democratização, com impacto no processo de transformação social. E inclui a perspectiva que discutir esse aspecto do âmbito educacional supera o simples debate técnico a seu respeito, implica um debate ético sobre os meios e os fins da educação, argumentando que

[...] é possível desenvolver uma sistemática da avaliação que vise o aperfeiçoamento da qualidade da educação, isto é, do ensino, da aprendizagem e da gestão institucional, com a finalidade de transformar a escola atual em uma instituição voltada e comprometida com a aprendizagem de todos e com a transformação da sociedade em uma sociedade verdadeiramente democrática. (BELLONI, 1999, p. 36)

As primeiras experiências com processos de avaliação no Brasil corresponderam aos esforços da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1976 e posterior à reforma universitária de 1968, com a implementação em cursos e programas de pós-graduação em plena ditadura militar, onde a perspectiva de educação superior estava afastada do caminho democrático, reduzindo-a para uma pequena minoria da população brasileira. Anos depois, em 1983, com a volta ao sistema democrático implementa-se o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), a Comissão Nacional Para Reformulação da Educação Superior (CNRES) em 1985 e o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES), em 1986, o que possibilitou a criação de espaços de discussão que facilitaram a iniciação de um processo para instituí-la como política regulatória da universidade brasileira.

Estas propostas de educação e avaliação tem confrontado diferentes posições, algumas vezes contraditórias e outras semelhantes. Segundo Barreyro e Rothen (2008), o PARU considerou a avaliação interna, com uso da autoavaliação como mecanismo de participação da comunidade na constituição da avaliação institucional, no entanto, deixava inconclusos a coleta de dados e os estudos institucionais iniciados. A CNRES a continuação, atenta às demandas docentes, conforma uma comissão heterogênea que entre outras questões declara a autonomia das universidades públicas em função dos seus desempenhos e utiliza



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

como elemento de controle destes à avaliação dos pares, criando um sistema meritocrático com financiamento estatal.

Na década dos 90, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), um dos principais programas da história da avaliação institucional no Brasil é lançado (1993) como culminância e contraposição às tentativas reguladoras anteriores. A seguir o governo do presidente FHC³, em 1996, instaura o chamado “provão” consistente em um sistema de avaliação fundamentado em uma prova aplicada sobre os formandos de graduação, classificando-os virtualmente dentro de um “mercado educativo”. Alguns anos depois, o PAIUB é descontinuado e substituído pelo SINAES (Sistema de Avaliação da Educação Superior), no ano de 2004.

Desse modo, percebe-se que no sistema nacional, como bem explica Freitas (2012) em seu estudo comparativo dos sistemas nacionais e transnacionais de avaliação da educação superior, existem dois modelos os quais aparecem de forma evidente no SINAES e gozam de total vigência e atualidade: um centrado na melhoria institucional e outro centrado na regulação. O primeiro é de caráter interno, e enfatiza o processo de autoavaliação com base nos princípios de participação e de gestão democrática das instituições; o segundo, de caráter externo às instituições, e vislumbra a regulação, o controle e a hierarquização na procura de eficiência e produtividade, a primar por sistemas comparativos entre diferentes instituições.

Consente-se com Freitas (2012) quanto à posição de que ambos os modelos são complementares e importantes para a consolidação dos sistemas de avaliação da educação superior, na constituição de metodologias de geração e coleta de dados e informações, tanto qualitativas quanto quantitativas, marcando um posicionamento mais híbrido onde coexistem ambos os paradigmas. Esta complementaridade não é gratuita, ela é negociada. E é preciso que no processo de avaliação as diferentes forças (forças de regulação, instituição educativa, membros da instituição – professores, alunos, funcionários) sejam ouvidas e consideradas relativamente a seus contextos de produção (contexto histórico, contexto social, contexto das condições de trabalho etc.).

Procurando seguir este modelo, a avaliação docente pode se incluir como elemento reflexivo na qualidade do ensino e propugnar, ancorada no diálogo impulsionado pelas instituições de ensino, a melhoria na prática docente como elemento caracterizador dos movimentos emancipatórios. Esse diálogo precisa enfaticamente espelhar as virtudes e as carências dos docentes, associando-as com as representações que delas se obtem,

³ Fernando Henrique Cardozo, presidente brasileiro no período 1995-2003.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

desvendando as atitudes e ações que configuram, como continuação desse diálogo, constituindo marcas de uma possível mudança no ensino, talvez na educação.

METODOLOGIA

Utilizou-se o estudo de caso do magisterio superior da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) nos cursos de Letras, Língua Espanhola, o que permite, juntamente com o prévio estudo documental das representações discentes a respeito dos docentes dos mesmos cursos, apreciar a autoavaliação dos professores universitários como elemento constitutivo do espaço reflexivo necessário à atividade docente.

Os instrumentos avaliativos aplicados na UFRN, originados a partir do SINAES, basearam-se em dois questionários eletrônicos disponibilizados através de seu sistema integrado de gestão de atividades acadêmicas (SIGAA), um para alunos e outro para professores. Na amostra documental compreendida entre os anos de 2009 e 2013 com oito professores de espanhol dos campi da instituição nomeada pode observar-se que ademais de ser avaliados numericamente e de forma obrigatória, os professores foram também avaliados subjetivamente na forma de comentários não obrigatórios, constituindo o que denomino voz discente e que será exposta mais adiante neste trabalho.

A voz docente, em contrapartida, foi construída a partir da aplicação de um questionário composto por 5 (cinco) perguntas, elaborado para permitir a aplicação de entrevistas semi estruturada. Nelas foi objetivado consultar, a saber: 1, O/a senhor/a considera que o resultado dessas avaliações permitem uma reflexão acerca da prática profissional do professor? 2: A avaliação da docência possibilitou algum tipo de mudança em sua prática profissional? Se sim, de que tipo? 3: Os resultados dessas avaliações modificaram a sua relação com seus alunos? Se sim, em que sentido? 4: Os resultados dessas avaliações modificaram sua relação com a instituição? Se sim, em que sentido? 5: Os resultados dessas avaliações transformaram a construção de sua identidade como professor de Língua Estrangeira? Se sim, em que sentido?

As respostas foram analisadas em função de que elas podiam indicar alguns aspectos atitudinais e formativos de uma identidade profissional docente em plena construção, propiciando entender quem seja o docente universitário em seu contexto institucional de atuação e em seu relacionamento com os discentes.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Existem, como dito, outros fatores que intervêm nas avaliações numéricas e que foram apreciados na caracterização das mesmas (tabela 1)

Tabela 1 - Fatores intervenientes nas qualificações

		Nº turmas ministradas	Nº médio alunos	Nº comentários discentes	Nº comentários positivos	Nº comentários negativos	Média final
azul	P2	14	13	13	13	-	9,5
amarelo	P5	12	18	28	27	1	9,3
laranja	P1	18	35	36	29	7	9,1
	P3	16	16	12	11	1	9,1
	P4	15	37	36	28	8	9,0
	P6	11	14	13	9	4	9,0
	P7	13	39	39	32	7	9,0
vermelho	P8	16	16	40	31	9	8,8

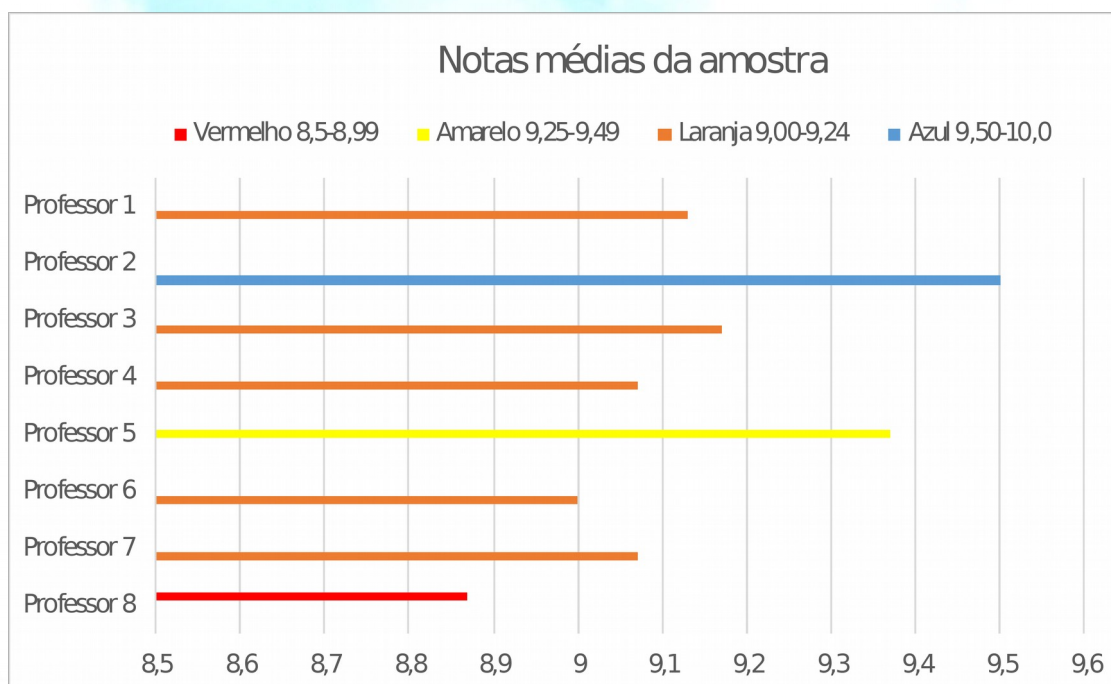
Essa combinação de elementos, entre avaliações numéricas e os fatores que os modelam, permitiu a caracterização dos professores em diferentes categorias (gráfico I), favorecendo a consideração de esses fatores intervenientes na avaliação docente pelo discente, como quantidade de alunos, quantidade de comentários positivos e negativos, e também o entendimento de como as representações de si mesmos são provocadoras de ações e atitudes na sua própria prática.

Assim, os discentes chamaram a atenção, através dos comentários expressos na avaliação dos docentes, sobre aspectos propostos pela instituição como: a atuação didático-



pedagógica e sua forma de dar aula, metodologicamente falando; a postura ético-profissional e com a possibilidade de dedicação de tempo extra fora da sala de aula; e questões vinculantes com o relacionamento interpessoal. Todos eles veiculados no diálogo auxiliar proposto pela instituição através de seus instrumentos avaliativos.

Gráfico I Notas médias por categoria



No entanto, essas categorias podem ter diferentes leituras, logicamente, dependendo quem e para que sejam consideradas. O professor tem a oportunidade de avaliar a turma e autoavaliar-se ao tempo de saber outras opiniões que não surgiram na sala de aula. A instituição poderá utilizar essa informação e relacioná-la ao desempenho docente por curso, por centro, departamento, etc., sendo determinantes em progressões e cursos de atualização pedagógica. A leitura que surge da análise dessas vozes discentes pode conceber ações e atitudes que se vêm refletidas na prática docente.

Em relação à atuação didático pedagógica podemos encontrar as seguintes expressões de alunos a respeito de alguns professores: *Muito sábio, porém utiliza uma metodologia que não ajuda muito no processo de aprendizagem, poderia utilizar outras atividades mais atrativas como trabalho em equipe, apresentação de seminários e outros.* Ou *“A finalidade da aula da professora não é o aprendizado, mas sim o cumprimento do programa da disciplina, simplesmente. Se levarmos em conta que a disciplina tem como*



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

objetivo o início da aquisição da língua espanhola, deixa bem a desejar. Porém, seu material é bastante eficaz, o que ajuda o aluno a estudar sozinho.

Esta declaração mostra uma possível interferência na aprendizagem desse futuro professor, inicialmente, por desmerecer as diferenças entre aprendizagem e aquisição, deixando exposto que, talvez, o mais importante seja esse ganho de autonomia do aluno, vista como início de aquisição do conhecimento ou “aprender a aprender”, e que a visão do aluno estivesse expressa a partir de uma concepção imediatista. Para Bakhtin, inclusive:

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sobre a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não adquirem sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência[...]. (BAKHTIN, 1997, p. 107-108).

Em relação aos aspectos ético-profissionais: *Ótimo professor domina o conteúdo e programa, mas não tem tempo disponível para tirar dúvidas dos alunos fora da sala de aula. Às vezes a turma pedia uma aula extra para tirar dúvida e ele nunca podia por ter outros compromissos. Ou inclusive, Estamos sendo prejudicados, pois o professor participa de muitos congressos e bancas de concursos, faltando um pouco às aulas [...].* Ressaltando-se a indisponibilidade de alguns professores em relação a tempo extraclasse.

No relacionamento interpessoal: *Esse cara é bem chato deveria tratar melhor aos alunos, ninguém gosta dele na minha sala; uma fofo, mais sempre muito apressada; excelente pessoa fora da sala, mas um tanto infantil na mesma. Esperava mais dela como professora em relação à organização.*

Mas também os professores tiveram a oportunidade de exteriorizarem sobre sua atuação. O que pôde ler-se sobre os comentários discentes é isso, é uma resposta, sempre pode ver-se bakhtinianamente como tal, constituindo o diálogo docente-discente que por sua vez gera um outro entendimento; e assim sucessivamente. Dessarte, o que interessa particularmente saber é de que maneira os professores entendem os comentários a seu respeito, feitos pelos discentes e se, e de que forma, isso pode ou não contribuir para uma transformação de sua práxis. Para esse propósito foi que efetivaram-se as entrevistas semiestruturadas que objetivaram emergir algumas respostas consoantes a isto.

Destas respostas conseguiram-se extrair alguns dados bem interessantes que foram posteriormente analisados. Aqui uma amostra da palavra docente a respeito do que o discente diz dele. [...] *Tem muita coisa que se passa na sala de aula, na prática docente*



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

pra ficar refletida ali por um comentário do aluno. Essa é outra. Os alunos põem na parte subjetiva o que eles querem e muitas vezes não se corresponde com a realidade. Não é? Então não sei. Acredita como se não houvesse um diálogo entre o professor e o aluno. O professor por uma parte avalia ou não a turma do jeito que ele quer; o aluno também põe ali tudo que ele quer. E aí eu fico pensando até que ponto isso deve ser levado em consideração; certos comentários que não são nada pertinentes por parte do aluno. Tem aluno que detona com o professor e a gente não tem como saber [...]

. Embora esta amostra da palavra docente seja uma tentativa de relativizar a voz discente, a resposta do aluno à prática do professor continua o diálogo iniciado ainda antes da sala de aula, em uma constante responsividade de quem é o responsável ético de seus próprios atos, indicando uma participação não indiferente que não separa os vários momentos constituintes do fenômeno (BAJTIN, 1997). De forma que a possibilidade reflexiva que propõe a avaliação docente, como espaço auxiliar dialógico, pode perder sua funcionalidade se não é entendido que não é possível a existência de avaliação dissociada de compreensão (BAKHTIN, 2003), no sentido de que é preciso considerar essencialmente a palavra do outro, e de que isso parta de um quadro axiológico, ou seja, de um conjunto de valores que constituem nossa fragmentada identidade. Esse outro é capaz de ser visto aqui como alguém que macule uma trajetória docente, que tanto trabalho demandou conquistar, e que, portanto, deve ser minimizado

Em relação às mudanças na própria prática: : [...] *mas eu vi que eles tinham uma noção assim sobre qual seria nossa missão como professores que não se ajustava, não se encaixava com a realidade, com a necessidade deles. Eles vão ser na vida profissional basicamente professores de língua estrangeira, né? E demorou muito pra cair a ficha. Eu achava que a missão era formar um filólogo. É... Pessoas que basicamente tem uma relação no final do século XIX com a língua. No fundo, eles são professores. [...]* E como resultado justamente dessa reflexão, dessa tomada de consciência, né? *A respeito do que eles vão ser, qual é a missão deles. Eu mudei o meu trabalho pra começar inclusive mudar a missão. Eu tô formando aqui professores [...]*. Indicando assim a própria visão reflexiva do professor, em uma consideração mais ampla e intuitiva, favorecendo a mudança de suas ações.

Como observado, as expressões discentes e docentes foram muito numerosas e de difícil redução para este trabalho, no entanto, os pressupostos teóricos apresentados favoreceram a compreensão de estas e outras respostas, abrindo a possibilidade de formular algumas considerações e conclusões que quero compartilhar a continuação.



ALGUMAS CONCLUSSÕES E CONSIDERAÇÕES

Os dados mostram diferentes resultados. A partir deles pode-se afirmar que a produção dos comentários discentes estava vinculada proporcionalmente com o número de alunos. Quanto maior quantidade de alunos, maior a quantidade de comentários e efetivamente maior número de comentários positivos e negativos. As turmas com menos alunos, conseqüentemente com menos diversidade, ou por outro lado, com mais unidade de pensamento, geraram menos comentários divergentes com as posições docentes. Os professores com menos comentários negativos também obtiveram as melhores médias dadas por seus alunos. Assim, os dados mostram que existe uma tendência, de que a quantidade de alunos disponibilize pistas sobre a avaliação que é feita do professor.

Foram identificadas também diferentes atitudes tomadas pelos docentes a partir da avaliação feita pelos discentes. Entre elas pode-se citar: 1. A assídua leitura dos comentários por parte de uma quantidade significativa dos/as professores/as colaboradores; 2. A consideração da avaliação docente como complementar às ações em sala de aula, de maneira que elas tenham sido esperadas como confirmação da prática e postura profissional docente, dentro de um agir reflexivo; 3. O reconhecimento da avaliação como veículo identificador dos possíveis problemas ou soluções ao relacionamento entre discentes e docentes; 4. Melhor conhecimento de quem seja o discente dos cursos referidos.

Os dados aportaram clareza sobre os fatores potencialmente influentes da avaliação docente, marcaram diferenças entre os desempenhos profissionais dos docentes, contrastaram diferentes atitudes entre alunos e professores. Assentiram, em soma, evidenciar as representações discentes como constituintes de um processo identitário permanente que leva em sua múltipla definição o que se quer, o que se deve e o que se faz na construção do profissional docente, com o intuito de melhorar a qualidade das ações educativas. A voz do docente mostrou-se amplamente compreensiva perante a crítica dos alunos, evidenciando que a avaliação faz parte indispensável da compreensão sobre a prática educativa. Alguns docentes não se privaram de ser críticos em suas declarações frente a um discurso discente, tidos por eles como bastante impreciso ou improcedente.

Os discentes em sua condição de protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, têm apontado entre seus questionamentos um desajuste na metodologia, ou “forma de dar aula”, utilizada por boa parte dos profissionais do curso. Os docentes, a esse respeito e de forma individual, não se reconhecem com carências de formação didático-



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

pedagógicas que impeçam o desenvolver de suas tarefas, no entanto boa parte deles percebe que foram formados com outra finalidade, mais especializada e próxima de seus interesses investigativos no campo da pesquisa acadêmica, e que não focaliza pontualmente na prática docente nem na formação de professores.

Nesse contexto, surge a possibilidade de refletir a respeito do desenvolvimento do profissional docente em sua prática autoformativa, como também no que representaria uma docência universitária mais próxima da lógica da “ação”, incluindo a modificação do currículo em benefício da ampliação das práticas de estágio, em vez da “transmissão” do conhecimento (LEITE, 2006), na consideração da docência como uma profissão desenvolvida nas interações humanas (TARDIF e LESSARD, 2005) e que precisa estar sempre atualizada.

A partir dos dados elencados, não disponibilizados aqui por uma questão de espaço, considera-se oportuno todo trabalho que procure dar transparência ao desenvolvimento avaliativo institucional, no aproveitamento e uso das informações geradas pelos instrumentos avaliativos estabelecidos nos mais diversos contextos, na dinâmica construtiva de novos instrumentos que favoreçam a qualidade das ações educativas. Ao mesmo tempo, os fatores que podem influenciar as avaliações docentes são muitos e constituintes de uma multidimensionalidade avaliativa que precisa ser amplamente detalhada, portanto, merecedores de um tratamento que considere sua complexidade, através da atualização e ampliação, por parte da comunidade científica e das pesquisas a respeito.

REFERÊNCIAS

- BAJTIN, M. M. **Hacia una filosofía del acto ético**. De los borradores y otros escritos. Trad. Tatiana Bubnova. Anthropos, SanJuan. Universidad de Puerto Rico, 1997.
- BAKHTIN, M. M. **Apontamentos**. In: Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luiz Antero Reto. 1ª reimp, 1ª ed, São Paulo: Edições 70, 2011.
- CORAZZA, S. M. **Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo**. Revista Brasileira de Educação. Nº 17. Mai/jun/jul/ago, 2001. P. 100-114. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a07>> Acesso em: 15 março de 2015.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: técnica e ética**. Avaliação (Campinas), 2001, v.6, n.3. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?Jornal = avaliacao &page =article &op=view&path%5B%5D=1151&path%5B%5D=1146>> Acesso em: 30 junho de 2013.
- _____. **Avaliação e transformações na educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf> > Acesso em: 25 ago 2013.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. **O nome dos outros:** narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LAROSSA, J; SKLIAR, C. (Orgs). Habitantes de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GARDUÑO, J. M. G. **¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior?** Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 5, núm. 10, jul-dic 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução tomaz Tadeu da Silva. 11ª ed. DP&A Editora: Rio de Janeiro, 2006.

LEITE, C. **Entre velhos desafios e novos compromissos, que currículo para a formação de professores?** In A. Silva *et al.* (Orgs.), novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: Edições Bagaço, 2006, P. 277-298.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 80 p. MARSH, H. W. & ROCHE, L. **Making students' evaluations of teaching effectiveness effective.** American Psychologist Association, Vol.52, Nº. 11, 1997. p. 1187-1197

.MOREIRA, D. A. **Fatores influentes na avaliação do professor pelo aluno:** uma revisão. Educação e Seleção, nº17, jan-jun, 1988.

OLIVEIRA, M. B. F. **Estudos culturais e dialogismo:** contribuições ao estudo da alteridade. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_417.pdf> Acesso em: 19 de julho de 2013.

RISTOFF, D. **Algumas definições de avaliação.** Avaliação, Revista da Rede da Avaliação Institucional da Educação Superior, v.8. , n.1, mar 2003.

STUFFLEBEAM, D. L.; WEBSTER, W. J. An analysis of alternative approaches to evaluation. In: **Evaluation models.** Springer Netherlands, 1983. p. 23-43. TARDIFF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRINDADE, H. **A avaliação institucional das universidades brasileiras.** Avaliação (Campinas) [online]. 1996, vol. 01, n. 01, pp. 08-14 ISSN 1414-4077. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=721&path%5B%5D=pdf>> Acesso em 18/06/2013.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O