



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

BONIFÁCIO CHAVES DE ALMEIDA

**AVALIAÇÃO DO DOCENTE PELO DISCENTE: ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE
UTILIZAÇÃO IDEAL E EFETIVA**

Salvador
2014

BONIFÁCIO CHAVES DE ALMEIDA

**AVALIAÇÃO DO DOCENTE PELO DISCENTE: ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE
UTILIZAÇÃO IDEAL E EFETIVA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Administração ao Núcleo de Pós-graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão

Salvador
2014

Escola de Administração – UFBA

A447 Almeida, Bonifácio Chaves de.

Avaliação do docente pelo discente: análise das percepções de utilização ideal e efetiva / Bonifácio Chaves de Almeida. – 2014.
105 f.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2014.

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – Avaliação. 2. Professores - Avaliação por estudantes. 3. Professores, avaliação da eficiência. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. II. Título.

CDD – 371.144

BONIFÁCIO CHAVES DE ALMEIDA

**AVALIAÇÃO DO DOCENTE PELO DISCENTE: ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE
UTILIZAÇÃO IDEAL E EFETIVA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Administração ao Núcleo de Pós-graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia. Aprovada em 30 de julho de 2014.

Roberto Brasileiro Paixão

Doutor em Administração, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Adriano Leal Bruni

Doutor em Administração, Universidade de São Paulo
Universidade Federal da Bahia

Glauria Janaina dos Santos

Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Instituto Federal da Bahia

À minha família (Painho, Mainha, Ayres, Carlos e Diana).
A distância nunca foi motivo para nos sentirmos afastados.

A Lecão, Nereida, Lequinho, Luena e Rodrigo.
Fortalezas durante meus anos de estudo de graduação.

AGRADECIMENTOS

A Deus e aos Orixás da Bahia, “de todos os santos, encantos e axé”, pela proteção.

Ao meu Orientador, Professor Dr. Roberto Brasileiro, pela disponibilidade e boa vontade sempre dispensada, influenciando, inclusive, na eleição do tema de pesquisa.

À Livia Pereira, sem a qual eu não teria iniciado o processo.

A Joseilton e Socorro Rocha, pela companhia desde o começo do percurso.

À minha equipe dos trabalhos acadêmicos: Livia Pereira (LP), Livia Simões (LS), Marília e Thais, cuja sintonia foi perfeita e os encontros ocorriam mesmo durante os desencontros.

Aos demais colegas de sala e professores, pelo compartilhamento de ideias e discussões edificadoras.

A Fabíolo, por proporcionar o meu encontro com Rita, essencial na marcha final.

A Gilberto Silva e Antonio Gualberto, pelas leituras e comentários.

Aos meus colegas do Ifba, pelo incentivo.

Aos meus amigos, também pelo incentivo e palavras encorajadoras.

Aos professores partícipes da pesquisa, por fornecerem subsídios para o estudo.

“[...] ensinar é saber como aprendem os alunos
para encontrar os recursos necessários para que aprendam
com maior eficiência, com maior qualidade.”
Coll (1997)

ALMEIDA, Bonifácio Chaves de. **Avaliação do docente pelo discente**: análise das percepções de utilização ideal e efetiva. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

RESUMO

Avaliações institucionais são procedimentos administrativos que visam diagnosticar a situação na qual a organização se encontra em comparação ao que foi projetado, em busca da melhoria dos seus serviços ou produtos ofertados. Podem ser classificadas em avaliação institucional externa e avaliação institucional interna ou autoavaliação. A autoavaliação se caracteriza por contemplar a participação de todos os *stakeholders*. Considera, no caso da organização educacional, a avaliação dos docentes realizadas pelos discentes. A avaliação feita pelos alunos das práticas pedagógicas dos professores são fontes expressivas para auxiliar o desenvolvimento de políticas para formação continuada docente que visem o melhoramento de suas práticas pedagógicas e, conseqüente, a qualidade do ensino ofertado. Com o objetivo de analisar a percepção de utilização ideal e a percepção de utilização efetiva dos professores do Ifba acerca da avaliação do docente pelos discentes como fonte informacional utilizável na melhoria de suas práticas pedagógicas foi realizada uma pesquisa com 240 professores das carreiras de magistério de ensino superior e de ensino básico, técnico e tecnológico do Ifba, metodologicamente caracterizada como descritiva de levantamento (*survey*) de cunho quantitativo. Supõe-se, primeiramente, não existir diferenças significativas entre a percepção de utilização ideal e a percepção de utilização efetiva no que tange à avaliação do docente feita pelo aluno como melhoria das práticas pedagógicas docentes. Os resultados obtidos por meio do teste dos postos com sinais de Wilcoxon apontam para uma diferença estatística significativa entre a percepção de utilização ideal de empregabilidade da avaliação do docente realizada pelos alunos e a percepção de utilização efetiva dessa avaliação.

Palavras-chave: Autoavaliação institucional. Avaliação docente. Avaliação feita pelo discente. Práticas pedagógicas.

ALMEIDA, Bonifácio Chaves de. **Avaliação do docente pelo discente**: análise das percepções de utilização ideal e efetiva. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

ABSTRACT

Institutional assessments are administrative procedures to diagnose the situation in which the organization is compared to what was projected in the pursuit of improving their services or products offered. They can be classified into external institutional assessment and internal assessment or institutional self-assessment. Self-assessment's main characteristic is that it considers the participation of all stakeholders. In terms of educational organization, it includes assessments of teachers made by students. The assessments performed by students concerning the pedagogical practices of teachers are significant sources to assist the development of policies for continuing teacher training aimed at improving their teaching practices and, consequently, the quality of the education offered. A study was conducted with 240 teachers and professors who work with college, basic, technical and technological education at the IFBA. The aim was to analyze the perception of ideal use and the perception of effective use of teachers and professors at the IFBA about assessments made by students as an informational source shown to be utilizable in their teaching practices. The study is methodologically characterized as a descriptive survey of quantitative nature. At first, it was assumed that no significant differences between the perception of ideal use and the perception of effective use in regard to teacher assessment made by students as improving pedagogical teaching practices existed. However, the results obtained through the test carried out with posts with Wilcoxon's signs point to a statistically significant difference between the perception of ideal use of applicability of the teacher evaluation performed by the students and the perception effective use of this assessment.

Keywords: Institutional self-assessment. Teacher of assessment. Assessment by student. Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	–	Efeitos da ação humana na avaliação	21
Figura 2	–	Combinação dos papéis da avaliação	25
Figura 3	–	Modalidades de avaliação do Sinaes	36
Figura 4	–	Representação do conjunto prática pedagógica e subconjunto didática	43
Figura 5	–	Etapas do processo avaliativo	45
Figura 6	–	Distribuição geográfica dos <i>campi</i> do Ifba	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Evolução da definição do termo avaliação	23
Quadro 2	–	Condições para avaliação alcançar o desenvolvimento profissional	27
Quadro 3	–	Fatores da avaliação como freio do desenvolvimento profissional	28
Quadro 4	–	Demandas de como a avaliação institucional bloqueia o desenvolvimento profissional	32
Quadro 5	–	Mudanças da nomenclatura do Ifba de 1909 até 2009	49
Quadro 6	–	Instrumentos da autoavaliação do Ifba	51
Quadro 7	–	Escala do grau de satisfação dos instrumentos	52
Quadro 8	–	Inter-relação entre os objetivos e as questões do instrumento de pesquisa	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Composição da amostra por gênero	59
Tabela 2	–	Composição da amostra por idade	60
Tabela 3	–	Composição da amostra por tempo de exercício no magistério	61
Tabela 4	–	Composição da amostra por tipologia de curso de graduação	61
Tabela 5	–	Composição da amostra que cursou disciplina de didática ou metodologia do ensino	61
Tabela 6	–	Composição da amostra por maior titulação concluída	62
Tabela 7	–	Percepção do respondente acerca de conhecimento sobre didática/metodologia do ensino	62
Tabela 8	–	Estatística descritiva da percepção dos respondentes acerca de conhecimento sobre didática / metodologia do ensino	62
Tabela 9	–	Percepção do respondente acerca da capacidade do aluno em avaliar a prática docente	63
Tabela 10	–	Estatística descritiva da percepção do respondente acerca da capacidade do aluno em avaliar a prática docente	63
Tabela 11	–	Estatística descritiva da percepção de utilização ideal quanto ao emprego da avaliação do docente como instrumento de melhoria da prática docente e possíveis barreiras à sua utilização.....	65
Tabela 12	–	Descritivas da percepção de utilização ideal quanto ao emprego da avaliação do docente como instrumento de melhoria da prática docente e possíveis barreiras à sua utilização	66
Tabela 13	–	Estatística descritiva da percepção de utilização ideal das práticas pedagógicas influenciáveis pela avaliação do docente realizada pelo discente	68
Tabela 14	–	Análise das descritivas da percepção de utilização ideal das práticas pedagógicas influenciáveis pela avaliação do docente realizada pelo discente	70
Tabela 15	–	Estatística descritiva da percepção de utilização efetiva da avaliação do docente como instrumento de melhoria da sua prática docente e possíveis barreiras à sua utilização.....	73
Tabela 16	–	Descritivas da percepção de utilização efetiva da avaliação do docente como instrumento de melhoria da sua prática docente e possíveis barreiras à sua utilização	74
Tabela 17	–	Estatística descritiva da percepção de utilização efetiva da avaliação do docente realizada pelo discente na melhoria das práticas pedagógicas	76
Tabela 18	–	Análise das descritivas da percepção de utilização efetiva da avaliação do docente realizada pelo discente na melhoria das práticas pedagógicas	77
Tabela 19	–	Análise comparativa entre as descritivas de percepção de utilização efetiva e de percepção de utilização ideal da avaliação do docente como instrumento de melhoria da prática pedagógica docente e possíveis barreiras à sua utilização empregando o teste de Wilcoxon	81
Tabela 20	–	Análise comparativa entre as descritivas de percepção de utilização efetiva e de percepção de utilização ideal da avaliação do docente como instrumento de melhoria de prática pedagógica docente utilizando o teste de Wilcoxon	84

LISTA DE SIGLAS

ACE	Análise das Condições de Ensino
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
Avalies	Avaliação das Instituições de Educação Superior
Capes	Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior
Cefet-BA	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
Centec	Centro de Educação Tecnológica da Bahia
Consup	Conselho Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CSA	Comissão Setorial de Avaliação
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ETFBA	Escola Técnica Federal da Bahia
Geres	Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Ifba	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
Inep	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa
MEC	Ministério da Educação
Paiub	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
Paru	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Siape	Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
Unisul	Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA E HIPÓTESES	15
1.2	OBJETIVOS	16
1.3	JUSTIFICATIVA	16
1.4	ESTRUTURA DO TRABALHO	18
2	AVALIAÇÃO: JULGAMENTO, ANÁLISE E DECISÃO	19
2.1	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: “CONHECE-TE A TI MESMO”	29
2.2	AVALIAÇÃO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO BRASILEIRAS	33
2.2.1	Avaliação da educação superior	33
2.2.2	Avaliação da educação básica	38
2.3	DIDÁTICA: O JEITO DE ENSINAR	39
2.4	AVALIAÇÃO DO ALUNO COMO INSTRUMENTO PARA MELHORIA DA PRÁTICA DOCENTE	44
3	ARCABOUÇO METODOLÓGICO	48
3.1	O IFBA E SEUS INSTRUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO	48
3.2	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E DO INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO	52
3.3	OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA	55
3.4	TÉCNICAS ESTATÍSTICAS UTILIZADAS PARA ANÁLISE DOS DADOS	56
4	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	59
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	59
4.2	ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DA PERCEPÇÃO DE UTILIZAÇÃO IDEAL	64
4.3	DESCRITIVAS DA PERCEPÇÃO DE UTILIZAÇÃO EFETIVA.....	72
4.4	COMPARAÇÃO ENTRE AS DESCRITIVAS DA PERCEPÇÃO DE UTILIZAÇÃO IDEAL E DA PERCEPÇÃO DE UTILIZAÇÃO EFETIVA..	80
5	CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
	REFERÊNCIAS	92
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS DOCENTES	100
	ANEXO A – INSTRUMENTO DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO IFBA	104

1 INTRODUÇÃO

A administração pública, assim como acontece na iniciativa privada, tem a necessidade de acompanhar as mudanças proporcionadas pela sociedade, com destaque a Sociedade do Conhecimento, fruto do processo de globalização, e lançar mão de artifícios para que se conserve competitiva e capaz de atender às demandas e anseio do seu público, convergindo tanto seus recursos materiais, de pessoal e financeiros em prol desse objetivo.

Assim como toda organização, uma autarquia pública de ensino deve se manter competitiva para que possa cumprir com as finalidades para qual foi fundada. A expressão competitiva aqui empregada se assemelha ao sentido de que a instituição pública deve ofertar serviços melhores, adequados às necessidades de seu público, quer seja interno ou externo, a partir de ações inovadoras e que satisfaçam suas expectativas.

A avaliação institucional se inscreve entre as ações imprescindíveis para que a organização alcance uma retroalimentação de seus atos e assegure o cumprimento das ações planejadas, a partir do seu monitoramento, com a finalidade de que as distorções sejam corrigidas a tempo para que a organização volte ao caminho trilhado ou confirmar acertos.

Macedo (2001) vê no docente a personificação do currículo institucional. Para De Bem (2004, p. 22), a instituição de ensino carece “de um corpo docente plenamente atualizado nas diversas áreas de conhecimento e possuidores de habilidades técnicas suficientes para intermediar o processo de ensino e de aprendizagem”. Nessa conjuntura, a avaliação do docente pelo discente, como parte integrante do processo de autoavaliação institucional, é imprescindível como retroalimentação para o profissional, e para a organização, em termos de aferição da efetividade da relação ensino-aprendizagem e da adequação da prática pedagógica docente com essa finalidade.

Peres-dos-Santos e Laros (2007), citando Scriven (1995), asseguram que o aluno é o melhor avaliador da qualidade do ensino que lhe é oferecida. Macedo (2001, p. 18), transcrevendo Nardeau (1988), é mais incisivo em sua explanação. Para o autor ‘O aluno tem o direito e a obrigação de avaliar o professor, da mesma forma como o professor tem o direito e a obrigação de receber uma retroalimentação de sua prática’. Portanto, na visão desses autores, é apresentada uma relação de compromisso entre os dois agentes.

Vale frisar que a avaliação do docente pelo discente não deve ser o único mecanismo de aferição do processo ensino e aprendizagem ou da prática pedagógica do docente, é

necessário aliar instrumentos complementares, como a autoavaliação do docente e de seus pares (DE BEM, 2004; MOREIRA, 1981).

Como recompensa dessa pesquisa, além das melhorias das técnicas de gestão, esse estudo poderá servir de subsídio para o fomento de políticas que busquem o aprimoramento das práticas relativas ao ensino e à aprendizagem, reverberando na conquista de maior confiabilidade e destaque entre os públicos interno e externo de instituições educacionais, de maneira sustentável e com responsabilidade social.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA E HIPÓTESES

Nas palavras de Quivy e Campenhoudt (1998), o problema ou pergunta de partida busca descrever a inquietação que o pesquisador tentará esclarecer. Já Beuren (2004) acredita que a o problema traduz o objetivo principal da pesquisa.

Diante dessas assertivas, e na crença de que a avaliação do docente pelo discente é um dos mecanismos de influência na prática pedagógica, o trabalho procurará investigar a seguinte questão: qual a percepção de utilização ideal e a percepção de utilização efetiva dos professores do Ifba acerca da avaliação do docente pelos discentes como fonte informacional utilizável na melhoria de suas práticas pedagógicas?

Para Gil (2002), hipóteses podem ser definidas como uma declaração de solução ao problema de pesquisa, com a possibilidade de serem anunciadas como verdadeiras ou falsas.

Porton e Beuren (2004) expressam a formulação de hipóteses como relevantes na condução da pesquisa por contribuírem para a clareza das etapas a serem percorridas no processo. Quivy e Campenhoudt (1998) compartilham desse pensamento de que a hipótese estabelece o fio condutor da pesquisa. Ainda nas palavras de Quivy e Campenhoudt (1998), é a tradução da essência investigativa que distingue a pesquisa científica.

As hipóteses que nortearão o estudo na busca de resposta do problema da pesquisa citado anteriormente são:

H1 – Na percepção dos professores do Ifba, a avaliação do docente pelo discente é uma fonte significativa de informação para a melhoria da prática pedagógica docente;

H2 – Em virtude do conhecimento teórico sobre práticas pedagógicas dos professores do Ifba, não há diferença entre a percepção de utilização ideal e a percepção de utilização efetiva da avaliação do docente realizada pelo discente como instrumento de melhoria das práticas pedagógicas dos professores.

1.2 OBJETIVOS

Os objetivos sinalizam os resultados pretendidos com a investigação. O objetivo geral representa a extensão dilatada do problema, já os objetivos específicos são ações com as quais se alcança o objetivo geral (BEUREN, 2004).

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a percepção de utilização ideal e a percepção de utilização efetiva dos professores do Ifba acerca da avaliação do docente pelos discentes como fonte informacional utilizável na melhoria de suas práticas pedagógicas.

Por sua vez, os objetivos específicos da investigação são:

- a) analisar como os docentes percebem a utilização ideal da avaliação do docente pelos discentes para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas;
- b) analisar como os docentes percebem a utilização efetiva da avaliação do docente pelos discentes para a melhoria da qualidade de suas práticas pedagógicas;
- c) descrever barreiras sobre a possível não utilização da avaliação do docente feita pelo discente como ferramenta de melhoria das práticas pedagógicas docentes.

1.3 JUSTIFICATIVA

A avaliação feita do docente pelo discente se enquadra na abordagem de avaliação centrada no participante. Worthen; Sanders e Fitzpatrick (2004) asseveram ser fundamental a opinião e o envolvimento dos participantes de um programa na sua avaliação, além do cunho educativo dessa inserção e a descrição heterogênea de valores, vista a pluralidade desses membros.

Ainda sob o prisma teórico, o ensinamento de Barlow (2006) propala inexistir avaliação sem autoavaliação, nem tampouco sem a avaliação feita pelo outro. O professor sendo

avaliado pelos seus colegas e pelos alunos cria, na semelhança da lição do autor, a denominada heteroavaliação. O julgamento externo, aliado ao autojulgamento, é mister para que as deficiências e sucessos sejam melhor identificados, graças ao distanciamento que o outro, aluno ou colega docente, possui.

Corroborando com as palavras de Barlow (2006), no sentido de que a avaliação deve ser realizada por atores diversos, Moreira (1981) entende que a avaliação do ensino é tarefa árdua e não justifica um olhar centrado unicamente no aluno. Não obstante, difícil é conceber uma avaliação educacional de qualidade se o aluno, principal destinatário da explanação do docente, não tiver sua opinião levada em conta. Portanto, o autor deixa evidente que a avaliação do docente realizada pelo aluno é uma ferramenta que merece ser utilizável na busca de melhoria da prática pedagógica do professor o que, conseqüentemente, reverberará na qualidade educacional.

Peres-dos-Santos e Laros (2007, p. 78), também, ajuízam como dignas de mérito para a melhoria da qualidade do ensino e da prática pedagógica a avaliação do docente feita pelo discente. Para os autores, “a avaliação sistemática, pelos alunos, da prática pedagógica dos professores, em sala de aula, passa a ter importância primordial para o aprimoramento desta prática e para a melhoria do ensino ministrado [...]”.

Do ponto de vista prático, instituições de ensino que possuem instrumentos de avaliação institucional, com presença do discente na autoavaliação, podem ser contemplados com os achados advindos deste trabalho. Em outra vereda, instituições de ensino que não empregam autoavaliação, ou a fazem distante do juízo do educando, podem igualmente ser beneficiadas.

Poderá contribuir para o desenvolvimento de projetos de capacitação direcionados a sanar deficiências metodológicas e para a melhoria das práticas pedagógicas, ocasionadas por possíveis deficiências de formação, e, conseqüentemente, a elevação da qualidade de ensino.

Tahim (2011) enxerga a avaliação institucional como mecanismo que transcende o imediatismo ou de curto prazo, sustenta diretivas a fim de resguardar o futuro. A autora, transcrevendo Dias Sobrinho (2005), fia que, além de propiciar atitudes reparativas, a avaliação institucional possibilita a legitimação de saberes e práticas.

Castro (2009), De Bem (2004) e Franco (2012) veem na avaliação do professor feita pelo aluno subsídio de fomento da capacitação continuada do docente, atributo que, nas palavras de Perrenoud (2000 apud TAHIM, 2011), aparece como um dos dez atributos prioritários ao educador.

Poderá, também, ajudar no progresso dos instrumentos de autoavaliação institucional e no seu uso efetivo pelos interessados (discentes e docentes) para uma gestão organizacional mais eficiente e participativa e, ainda, servir como uma referência em futuros trabalhos na área de avaliação centrada no participante.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

A proposta dessa pesquisa é analisar a percepção de utilização ideal e a percepção de utilização efetiva dos professores do Ifba acerca da avaliação do docente pelos discentes como fonte informacional proveitosa na melhoria de sua prática pedagógica. Para tanto, além deste capítulo introdutório, a obra está organizada em mais cinco seções.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico que balizou o estudo. Aborda os conceitos de avaliação e suas empregabilidades, perpassando pela avaliação institucional e sua existência no cenário brasileiro. Exibe, também, conceitos da literatura acerca de práticas pedagógicas e de didática e a interação entre a avaliação do docente feita pelo aluno e as práticas pedagógicas dos educadores.

O Capítulo 3 traz o “Arcabouço Metodológico” da pesquisa. Apresenta a instituição pesquisada e seus instrumentos de autoavaliação institucional; as propriedades metodológicas do estudo; a construção e operacionalização do instrumento de pesquisa, incluindo informações acerca da população e da amostra, e as ferramentas de coleta e tratamento dos dados, assim como, as técnicas estatísticas empregadas na análise e interpretação dos dados.

O Capítulo 4, correspondente à “Descrição e Análise dos Dados”, exhibe as características dos participantes do estudo; a análise estatística descritiva das duas percepções alvo em comento e, por último, o tópico no qual é estabelecido o confronto entre a percepção de utilização efetiva da avaliação do docente feita pelo discente como ferramenta de melhoria da prática pedagógica do professor e a percepção de utilização ideal.

No Capítulo 5 são apresentadas as conclusões e considerações finais da pesquisa, abraçando as limitações do trabalho e sugestões para futuras pesquisas.

2 AVALIAÇÃO: JULGAMENTO, ANÁLISE E DECISÃO

Consoante com as exigências contemporâneas, a administração pública necessita estar ciente das demandas do seu público e para tanto há a necessidade de que seus serviços sejam oferecidos de maneira eficiente, eficaz e efetiva para todos que deles necessitem.

Esse sentimento está estritamente relacionado com o princípio da administração pública da eficiência. Não é suficiente à administração pública a oferta do serviço. Exige-se que ele seja eficiente e atenda plenamente à necessidade para a qual foi criado, como prevê o artigo 37 da Constituição Federal de 1988 que propala: “A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência” (BRASIL, 1988).

Para tanto, o ente público deverá lançar mão de ferramentas que possibilitem a avaliação de seus procedimentos e que o permita, se necessário, ajustar seus objetivos, metas e procedimentos e supra os anseios da população à qual se dispôs a atender.

Os instrumentos de avaliação, de forma circunscrita, podem ser chamados de mecanismos de “controle”. Na aplicação atribuída ao léxico controle, no sentido de acompanhar um desenvolvimento sistemático e direcioná-lo para o aspirado (PRIBERAM, 2013).

Autores clássicos da administração, como Taylor e Fayol, enumeram o controle como um dos princípios gerais e universais da administração científica. Para Fayol esses elementos gerais da administração são o planejamento, organização, comando e controle. Por sua vez, Taylor evidencia a necessidade de controlar o trabalho em sua décima regra técnica e normas para o trabalho: “10. Controlar a execução do trabalho.” Ao conferir a necessidade de estudo do método mais apropriado para cada organização ou tarefa e a análise do labor de cada trabalhador, Taylor dá à avaliação o juízo de melhoria, e a inscreve na primeira e segunda regra técnica e normas para o trabalho (GERENCER, 1990; FILION, 1999).

Nas palavras de Attie (1998, p. 111), o controle “inclui uma série de procedimentos bem definidos que, conjugados de forma adequada, asseguram fluidez e a organização necessárias para obtenção de algo palpável”. Por sua vez, para Peters (2004), o planejamento e controle devem estar interligados, no entanto, o último, de maneira geral, engloba o processo gerencial de planejamento e controle. Para esse autor o controle diz respeito à ação de monitoramento

que dá condições de avaliação racional do encaminhamento das ações planejadas e os efeitos das decisões tomadas, constituindo-se da avaliação de gestores e pessoal envolvido e dos processos operacionais.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) asseguram que não existe um consenso acerca da definição do termo avaliação. Não obstante, para os autores, o sentido mais quisto é o expresso por Scriven (1967) que o definiu como ‘julgar o valor ou o mérito de alguma coisa’.

A avaliação, numa ‘sociedade do saber’ deve configurar como propulsora de gestão e desenvolvimento do capital intelectual, ‘valor mais seguro para uma organização’, caso contrário, limitar-se-ia ao controle de resultados e à prescrição de atos (PERRENOUD, 2012).

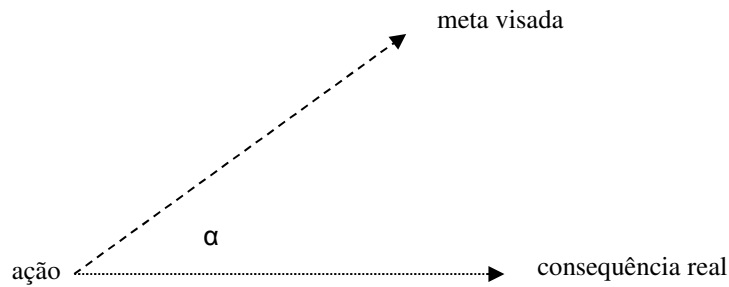
Àlvarez Méndez (2002) corrobora com a ideia de inexistência consensual da definição da palavra avaliação. O autor, ainda, propala a heterogeneidade de sua utilização e a presunção da sua relação com a qualidade.

Na tentativa de simplificar o termo avaliação, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) o definem como atribuição de valor ou merecimento de algo, em termos de qualidade e sua empregabilidade, balizado por métodos de pesquisa e julgamento.

Nessa mesma linha lógica, Paquay, Wouters e Neuwenhoven (2012) notam os métodos avaliativos, nas organizações ou nas práticas profissionais, como ferramentas buscadoras da melhoria, do controle da qualidade, quer seja de um serviço ou de um produto, ou o resguardo da obtenção dos alvos ensaiados. Reforçam, ainda, que, invariavelmente, qualquer que seja o objetivo da avaliação, seus reflexos recairão sobre as pessoas.

Na mesma perspectiva, a avaliação, também, pode ser descrita como o julgamento de validade ou sucesso de uma ação, ou, ainda, o quanto há de se melhorar para atingir uma finalidade. É a resposta às ações estratégicas empreendidas, refletidas em consequências, a revelação verbal ou não-verbal do alcance do que foi planejado. A Figura 1 representa os efeitos obtidos pela avaliação, ocasionados pela ação humana em busca da meta predefinida. O ângulo α mede o quanto a meta almejada foi alcançada. De acordo com o modelo, quanto maior a angulação entre a meta visada e a consequência real, mais distante uma está em relação à outra, podendo, inclusive, ações serem convergidas em consequências totalmente divergentes do que se pretendia alcançar, $\alpha=180^\circ$ (BARLOW, 2006).

Figura 1 – Efeitos da ação humana na avaliação



Fonte: BARLOW, 2006, p. 106.

A relação entre a meta visada e a alcançada serve de parâmetro no qual a avaliação se apoiará (MORAES, 2008). Luckesi (2006 apud MORAES, 2008) traduz essa condição como atribuição de valor comparada entre a realidade e o padrão antecipadamente formado.

Tahim (2011) admite a avaliação como engenho político-social impregnado de valores próprios, defensor da ética, da política e comportamentos sociais locais.

Apesar de a avaliação lançar mão de métodos científicos, normativos e técnicos, além de filosóficos, ideológicos, políticos e éticos, Dias Sobrinho (2005 apud RAMPAZZO, 2009) assegura da impossibilidade de reconhecê-la como ciência, nem dela esperar a ‘verdade científica’.

Tenório e Ferreira (2011) definem que em qualquer avaliação está inserido o julgamento e a valoração de algo, seu estudo envolve a interdisciplinaridade de técnicas teórico-metodológicas de áreas científicas distintas. Apontam para os reflexos da avaliação no processo de tomada de decisão, sendo esta uma ação mais política que racional, e alertam para as restrições cognitivas existentes no processo de tomada de decisão.

Contrariando a teoria clássica da decisão que alberga o pensamento de que quem toma decisão tem completa informação sobre todas as opções que envolvem o processo e que o tomador de decisão é racional em suas escolhas, respaldado pela incapacidade de avaliar todos os fatos que rodeiam seu juízo, o ser humano considera um número limitado de opções em sua deliberação, transgredindo em determinadas situações de tomada de decisão os axiomas racionais, como escreveu Carvalho Júnior (2009), referenciado em Tversky, Kahneman (1974), Simon (1978), Kahneman e Tversky (1979).

Para Macedo Júnior (2003, p. 5), “Em todo processo decisório humano, somente em casos excepcionais se procura a alternativa ótima; na maior parte dos casos, age-se sob condições de racionalidade limitada”.

Carvalho Júnior (2009, p. 18) avulta que

ao observar a racionalidade limitada dos indivíduos, destaca-se que as pessoas utilizam estratégias simplificadoras, baseadas em suas crenças (*Beliefs*), para o processo decisório, conhecido como heurísticas. Bem como, os indivíduos utilizam informações baseadas em suas preferências, conforme definição da Teoria dos Prospectos (*Prospect Theory*).

Regras heurísticas são veredas ou atalhos mentais que proporcionam a simplificação da solução para um problema, no entanto, o seu uso pode acarretar a formação de vieses, ou seja, a violação da racionalidade. Macedo Júnior (2003) ressalta que o viés pode não se restringir a um indivíduo, impregnando de forma parecida um número maior de pessoas, ou seja, uma coletividade.

Segundo Sternberg (2008, p. 413), no que tange a heurísticas e vieses, “Esses atalhos mentais iluminam a carga cognitiva da tomada de decisões, mas também possibilitam uma chance muito maior de erro”.

Paquay, Wouters e Nieuwenhoven (2012) demonstram que as interações sociais entre profissionais, o compartilhamento de experiências e de pontos de vistas são condições favoráveis para o aprendizado, a formação e o desenvolvimento profissional. Nesse prisma e em comunhão com a lição de Macedo Júnior (2003) de que o viés cognitivo pode afetar um coletivo de trabalhadores, caso a expertise se formate impregnada pela heurística, sua socialização pode configurar em um fio transmissor dos vieses cognitivos.

Mayen e Vanhuelle (2012) esclarecem que desde a sua formação o profissional percebe que a realização de atividades não se restringe a execução de tarefas, aprendizagem de raciocínio e cumprimento de ações. É a assimilação de possibilidades e ganho de experiência no agir e no pensar ancorado no ambiente social e cultural no qual se está inserido. Para esclarecer o cunho holístico das práticas humanas, rompendo o âmbito social, os autores se apropriam do pensamento de Clot (2007), o qual defende que a práxis não se sustenta na reprodução das condições externas compiladas e reproduzidas por meio da atividade intelectual. O indivíduo transforma o contexto. Torna-se livre das situações reais e vincula-se a uma situação contemporânea, apesar da possibilidade de desacerto.

Tenório e Lopes (2011), citando Chizzotti (2006), Tenório e Vieira (2009) e Tenório e Lopes (2010), apontam o ato de avaliar como recolher informações fidedignas para ancorar a

tomada de decisão, com vistas à melhoria de um processo. Os autores entendem que a avaliação, como instrumento para a tomada de decisão, perpassa por três momentos. O primeiro se refere ao diagnóstico; o segundo, à análise dos dados obtidos, com foco na decisão a ser tomada, e o terceiro corresponde à decisão com objetivo de melhoria do processo avaliado.

No que tange à fidelidade das informações da avaliação, Barlow (2006, p. 12) alerta que, muitas vezes, a depender do objeto e de quem avalia, a avaliação pode ser impregnada de subjetivismo e intuição, uma carga psicológica do avaliador em relação ao avaliado. Logo, conclui que “avaliar é emitir um julgamento preciso ou não sobre uma realidade quantificável ou não depois de ter avaliado ou não uma medição”.

Ristoff (2003, apud PAIXÃO, 2012) faz uma retrospectiva mais detalhada da definição do termo avaliação. Para ele, o conceito do termo é subdividido em treze definições, iniciado na década de 1950 até a década de 1990, como descrito no Quadro 1.

Quadro 1 – Evolução da definição do termo avaliação

Ano	Definição
1950	Tyler define avaliação centrada nos objetivos.
1963	Cronbach relaciona a avaliação ao processo decisório.
1969	Stake afirma que avaliar transcende a relação causa e efeito. A avaliação deve contribuir para a identificação da substância, função e valor.
1981	O Joint Committe on Standards for Evaluation incorpora ao processo avaliativo a investigação, a natureza sistêmica e o reconhecimento do valor de todos os objetos.
1983	Stufflebeam relacionou a atribuição de valor da avaliação à melhoria dos processos para a obtenção de resultados diferenciados.
Década de 80	Kemmis destaca a organização dos dados da avaliação para sua transformação em informação e em argumentos.
1989	Guba e Lincoln asseguram que o termo avaliação não carece de uma definição acabada, ao contrário, sua existência poderia engessar seus procedimentos e objetivos do processo.
Início da década de 90	Scriven destaca a diferença entre avaliação e mensuração. A importância da avaliação está na ação construída a partir dela.
1993	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) se responsabiliza pela avaliação dessas instituições. Acrescenta a perenidade na avaliação às definições anteriores.
1995	Sobrinho destaca o cunho político do processo avaliativo, assim como as diferenças institucionais, e as articulações entre suas funções.
1995	Belloni salienta na avaliação a preocupação com a tomada de consciência sobre a instituição; a instrumentalização do processo avaliativo com fins de tomada de decisão; o caráter formativo e de aperfeiçoamento e a participação coletiva no processo.
1997	Patton releva a avaliação negociada entre os grupos de interesses e o público interessado. Os resultados da avaliação devem observar o seu contexto.
1998	Gray enfatiza que autoavaliação é mais importante que a avaliação externa, na ótica do empoderamento institucional.

Fonte: Baseado em PAIXÃO, 2012.

Já Tenório e Lopes (2011) apresentam a perspectiva histórica da conceituação de avaliação em cinco dimensões, a partir de Guba e Lincoln (1989). A primeira, do início do século XX, detinha-se à vertente quantitativa da avaliação; a segunda, década de 1950, adicionou o cunho qualitativo à avaliação; na década de 1970, terceira dimensão, a avaliação imprime aspectos de julgamento para tomada de decisão, é centrada no avaliador. A quarta dimensão data dos anos 1990, na qual avaliador e avaliados têm interesses ponderados para tomada de decisão a partir da avaliação. A derradeira dimensão da avaliação traz um conceito mais contemporâneo, no qual todos os *stakeholders* comungam do interesse da melhoria do processo avaliado.

O julgamento, ou avaliação, acontece de formas distintas, oficialmente instituídas sob técnicas (formal) ou sem regras definidas (informal). Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) definem avaliação informal como sendo a avaliação feita a partir das impressões pessoais do avaliador e a avaliação formal aquela estruturada que objetiva conclusões apuradas. Os autores asseguram que os dois tipos de avaliação (formal ou informal) podem subsidiar decisões certas ou equivocadas e mesmo sem haver uma estrutura rígida a avaliação informal possui critérios.

A avaliação pode ser classificada em formativa ou formadora e somativa. A avaliação formativa objetiva intervir no processo em busca de melhoramentos (BARLOW, 2006; PERRENOUD, 1999; WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004). Já a somativa é realizada no final da atividade (BARLOW, 2006; WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) destacam que a avaliação formativa é focada nos agentes da ação enquanto que a somativa é direcionada aos tomadores de decisão ou interessados no julgamento de valor ou mérito da ação avaliada. Apesar de a avaliação somativa ser mais corriqueira, os autores destacam a importância da coexistência das duas modalidades de avaliação. Segundo estes autores, na prática, a distinção entre os dois tipos não é fácil de ser feita e, na possibilidade de continuação do projeto, a avaliação somativa assume a função de uma avaliação formativa.

No que se refere ao avaliador, a avaliação pode se designar interna, externa ou híbrida. A avaliação é denominada interna quando os membros da equipe participam das atividades da instituição ou programa; é externa quando os avaliadores não pertencem à instituição ou

programa e a avaliação se diz híbrida quando a equipe é composta pelas duas categorias de profissionais, internos e externos, ou do ponto de vista do órgão central que designou a formação da equipe. Cada dimensão possui características benéficas e desfavoráveis, dependendo da sua finalidade (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

As classificações somativa e formativa podem ser combinadas com as do tipo interna e externa. Não obstante, são mais frequentes as combinações formativa/interna e somativa/externa (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

Figura 2 – Combinação dos papéis da avaliação

	INTERNA	EXTERNA
FORMATIVA	1 Formativa interna	2 Formativa externa
SOMATIVA	3 Somativa interna	4 Somativa externa

Fonte: WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 53

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) destacam as dimensões de avaliação centrada em objetivos – focada em verificar se os propósitos do projeto foram alcançados; centrada na administração – com finalidade o provimento de informação como suporte para tomada de decisão; centrada nos consumidores – essencialmente somativa, verifica a satisfação dos usuários/consumidores; centrada em especialistas – fundamenta-se na opinião e conhecimentos profissionais experientes acerca do objeto em análise; centrada em adversários – sustenta-se na explanação de opiniões contrárias e sua defesa pelos avaliadores; e centrada nos participantes – considera determinante a opinião dos participantes da atividade.

Os autores listam Stake (1967) como o primeiro teórico a usar essa abordagem avaliativa na área de educação. Dentre as várias avaliações centradas nos participantes, os autores destacam o quadro de referência das fases da avaliação proposto por Stake (1967) – tem a descrição e o julgamento como pilares da avaliação; a avaliação iluminadora – proposta por Parlett e Hamilton (1976), centra-se na descrição e interpretação, descreve o ambiente real

e busca a compreensão do avaliador; a avaliação responsiva – também proposta por Stake (1972), visa dar respostas às demandas dos membros do programa; e a avaliação naturalista – baseia-se na experiência do público alvo.

Jorro (2012), ao discutir os processos avaliativos no âmbito do ofício da educação, destaca que a avaliação, a partir do aumento de pesquisas acerca da temática, ganhou uma nova funcionalidade voltada ao desenvolvimento profissional. Para a autora sua nova empregabilidade a direciona para um cunho crítico-reflexivo, ampliando o poder de ação do profissional, balizado na construção de referências, da análise de suas ideias e a eficácia de suas atitudes. Completa sua argumentação ao pronunciar que a mudança do seu foco para o desenvolvimento profissional, isto é, para o ator, em detrimento da ação, reafirma a potencialidade de mudança do sujeito, sua capacidade de iniciativa a partir da leitura do ambiente.

Não obstante, a autora lança sua atenção para a atitude ambivalente, positiva ou negativa, que a avaliação pode motivar. Divide os reflexos da avaliação no desenvolvimento da carreira em três modalidades: como alavanca do desenvolvimento profissional, como freio ao desenvolvimento profissional e, por derradeiro, como ruptura com o desenvolvimento profissional.

A avaliação como alavanca do desenvolvimento profissional é a modalidade na qual se concentra a maioria das pesquisas. O progresso profissional por meio da avaliação é assegurado quando o instrumento cumpre o objetivo para o qual foi proposto, é confiável e legítimo. Para tanto, necessário se faz a satisfação de algumas condições, ilustradas o Quadro 2.

Quadro 2 – Condições para avaliação alcançar o desenvolvimento profissional

Condição	Característica
Do esclarecimento dos sistemas de valores	A publicidade dos juízos institucionais fornece os ditames que regiram a ação dos profissionais, rompendo com o agir intuitivo. Constrói o vínculo entre a avaliação e o desenvolvimento profissional por meio da explicitação, da negociação e da legitimação.
Da incorporação nos gestos avaliativos do pensamento desejável	Desmitifica a perfeição imaginária e aproxima a realidade do realizável.
Da abordagem complexa das práticas profissionais	A prática profissional se volta para entender a complexidade da situação vivenciada, do <i>locus</i> .
Da construção de um projeto de profissionalização que permita ao avaliado em formação lançar um olhar crítico sobre suas aprendizagens e identificar as competências e seus níveis de apropriação	O desenvolvimento profissional se ancora, para o novato, na reflexão de suas ações propiciada pela avaliação. Já o experiente, mantém-se cauteloso com sua prática. Nessa meditação, encontra o ensejo para sua melhora e ampliação de seu repertório.
Da consideração das inter-relações ‘contextos-atores-instituições’	O desenvolvimento profissional e a atitude crítica em relação ao ofício são favorecidos pela heterogeneidade de participantes, de valores e de contextos.
De uma concepção da responsabilidade diferente daquela que prevalece nas práticas de judicialização	A responsabilidade ultrapassa os ditames prescritivos. A avaliação, fundamentada na ética, na sociedade e no saber, é apropriada como reflexo de seu pertencimento ao grupo.
Da necessária consideração da certificação no processo de desenvolvimento profissional	O processo avaliativo é inerente ao mundo do trabalho e a avaliação um elemento formador e reconhecedor do desenvolvimento profissional.
Política	Imparcialidade nas ocasiões formativas.
Coletivas	Cooperação entre os pares e, no caso da docência, a participação dos pais no progresso do professor.
Relacionais	A avaliação como instrumento de <i>feedback</i> harmonioso das ações.
Instrumentais	Mecanismos de avaliação produzidos de maneira participativa.

Fonte: Baseado em JORRO, 2012.

A avaliação como freio ao desenvolvimento profissional, essa situação reversa, ou paralisante, da avaliação no desenvolvimento de um ofício é vivenciada quando as condições enumeradas no Quadro 2 estão debilitadas. Jorro (2012) enumera quatro fatores que desfavorecem a relação promissora entre avaliação e desenvolvimento profissional, sintetizadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Fatores da avaliação como freio do desenvolvimento profissional

Fator	Característica
Cultura profissional desigual	A desvalorização ou ausência avaliativa dos saberes tácitos, informais, em detrimento à reputação atribuída aos saberes formais. A relação do sujeito com a prática profissional está pautada na autoestima, na construção da ética e os hábitos da profissão, no sentimento de realização e eficácia.
O não domínio do ato avaliativo	A competência em avaliar mostra-se em processo de desenvolvimento e os avaliadores se deparam com a dificuldade no desempenho desse papel. Podendo levar o mecanismo ao fracasso caso a benevolência sobreponha a exigência e o parecer centrado nos especialistas.
A incompatibilidade dos procedimentos avaliativos com os desafios de desenvolvimento profissional	Consiste no uso de artifícios para simular o desenvolvimento profissional; a inabilitação do cunho formativo em virtude da ausência de indicadores que estimulem o desenvolvimento de competências e o foco nos indicadores de avaliação em prejuízo ao aprendizado.
Contextos organizacionais ou institucionais pouco promissores	A cultura organizacional, o clima institucional e o uma gestão autoritária se revelam contrárias ao desenvolvimento profissional a partir de um instrumento avaliativo que aflorarem as atitudes reversas e estratégias de esquivamento.

Fonte: Baseado em JORRO, 2012.

A avaliação como ruptura é vivida quando pressões externas, econômicas e políticas, geram a falta de sentido no fazer profissional. Essa intromissão de fora afasta a subjetividade do profissional que se volta ao atendimento de regras impostas, propiciando a tensão entre o envolvimento profissional e a imposição de indicadores de desempenho, do julgamento social e o reconhecimento profissional (JORRO, 2012).

Bourgeois (2012) entende que o desenvolvimento profissional opera a partir de processos em curso no sujeito, o propósito, as maneiras de intervenção nesses processos capazes de produzirem mudança no sujeito. O autor destaca que desenvolvimento integra as vertentes da cognição, da emoção e do comportamento, sem desprezar o contexto organizacional, e, culturalmente, desenvolvimento profissional é caminhar rumo ao melhoramento. É o que separa o concreto do pretendido. A avaliação se insere nesse contexto como sinalizadora desse percurso.

A utilidade da avaliação para o desenvolvimento profissional é percebida em nível de incremento cognitivo, na feição motivacional e psicossocial. Na cognição por promover a reflexão e aprendizagem de seu fazer laboral, ativando a memória, a compreensão do problema e a manifestação e equilíbrio dos conflitos cognitivos. Na feição motivacional, pode contribuir para a ressignificação de sua carreira, da sua importância individual e coletiva e, por último, sob o cunho psicossocial, a avaliação pode contribuir para a interação social entre

os membros da equipe. Não obstante, o potencial salutar da avaliação no desenvolvimento profissional do sujeito pode se tornar danoso a depender das condições particulares e ambientais da organização (BOURGEOIS, 2012).

Perrenoud (2012) reconhece a pressuposição de efeito positivo entre avaliação e desenvolvimento profissional. Contudo, aponta que aquela não garante tal implicação sobre este, que o efeito não é aceito automaticamente, ocorre se houver a identificação, mobilização e transformação de competência em situações profissionais.

2.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: “CONHECE-TE A TI MESMO”¹

À prática avaliativa inscrita dentro de uma organização, incluindo avaliados e avaliadores, é denominada por Pelletier (1998 apud PERRENOUD, 2012) como avaliação institucional. Para o autor, abdicar de tal processo é abdicar de pertencer à organização.

De acordo com Dias Sobrinho (2003 apud AUGUSTO, 2007; MORAES, 2008) a terminologia ‘avaliação institucional’ surgiu nos trabalhos do pesquisador americano Ralph Tyler, datados de 1934, centrado na conduta do discente, “a avaliação institucional constituía-se, também, um instrumento para diagnosticar de maneira quantitativa a rentabilidade e a eficiência da escola, dos procedimentos administrativos e pedagógicos.” (MORAES, 2008, p. 80)

Belloni (1998 apud TAHIM, 2011) vê na avaliação institucional a disposição de consideração da realidade institucional. É um processo burocrático, no entanto democrático, envolvendo todos os segmentos da organização e que carece de tempo para sua construção (BALZAN, 2008 apud RAMPAZZO, 2009).

Santos, Sadala e Borges (2012) veem a avaliação institucional como um movimento perene sob o qual a realidade é edificada, pautado nas mudanças sociais, organizacionais e científico-tecnológicas ocorridas com frequência e em ritmo acelerado.

A avaliação institucional pode ser caracterizada como avaliação externa ou avaliação interna, tendo como foco para essa classificação a natureza, o vínculo existente entre os componentes da equipe diretora do processo e a instituição avaliada (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004; ARGOLLO, 2010).

¹ Sócrates

A avaliação interna também é nomeada pela literatura científica como autoavaliação (ARGOLLO, 2010; BRASIL, 2004 apud LEAL, 2008; TAHIM, 2011).

Perrenoud (2012, p. 49) imagina a autoavaliação como “um exercício de lucidez que todo profissional e toda organização deveria admitir”. O autor declara as vantagens do artifício destinado a uma organização sem fins lucrativos e atenta que tais proveitos não devem ser ignorados por nenhuma organização, independente da finalidade lucrativa:

- identificar melhor suas prioridades bem como suas lacunas profissionais;
- aumentar a eficácia na realização de sua missão;
- repensar e rever a eficácia de seu plano estratégico;
- otimizar sua documentação e assegurar a continuidade do progresso institucional em relação a *benchmarks*;
- identificar os domínios nos quais seus membros devem se formar e se aperfeiçoar;
- aumentar sua capacidade de estabelecer alianças estratégicas;
- conseguir que seu pessoal e seus voluntários adotem uma postura mais proativa.

Para o autor, no processo de avaliação institucional, a autoavaliação deve ser a etapa inicial para que o avaliador externo possua dados primários. Se bem concebida, a avaliação externa operará na correção da autoavaliação, poupando retrabalho.

Nesse mesmo prisma, Dias Sobrinho (2002 apud ARGOLLO, 2010; LEAL, 2008) vê na avaliação externa a complementação da avaliação interna.

Pelletier (1998 apud PERRENOUD, 2012) visualiza a prática da avaliação desde a avaliação de aprendizagem dos alunos, perpassando pela avaliação de professores e funcionários, estendendo-se à avaliação do sistema educacional e seus estabelecimentos, às reformas e às políticas públicas.

Moraes (2008) promove uma distinção entre avaliação institucional e avaliação educacional.

Fundamentado nas concepções de Belloni, Magalhães e Sousa (2000), Fernandes e Belloni (2004) e Leite (2005), Moraes (2008) define a avaliação da aprendizagem do aluno e do currículo como avaliação educacional, o centro é a relação ensino-aprendizagem, e avaliação institucional como a avaliação das políticas e projetos da escola, seu alvo são os processos e as ações da escola ou do sistema educacional. Não obstante, declara que esta deve agrupar os resultados aferidos pela outra.

Moraes (2008) utiliza a definição de avaliação educacional dada por Nevo, na qual é percebida como um instrumento de coleta de dados sistemático ponderando a natureza e a qualidade de objetos educacionais. Para o autor, essa acepção conjuga preceitos de descrição e julgamento. A aliança da descrição (cunho objetivo) e o julgamento (nota subjetiva,

impregnada de valores sociais e pessoais) amplia sua utilidade para diferentes finalidades e tipos de avaliadores.

Tahim (2011) declara que o foco da autoavaliação é a participação de toda a comunidade acadêmica: alunos, professores, funcionários, gestores e a sociedade. Contudo, ressalta a possibilidade do instrumento ser desvirtuado haja vista a proximidade emocional dos envolvidos, promovendo a autojustificativa e a perda de objetividade.

De acordo com os ensinamentos de Santos, Sadala e Borges (2012), historicamente, a avaliação institucional dos órgãos de ensino superior brasileiros segue duas vertentes. A primeira da emancipação – iniciado nos anos de 1980, refletia ato autônomo das universidades de prestação de contas à sociedade e de ferramenta gerencial para tomada de decisão. A segunda, de cunho regulatório – baseia-se nos preceitos neoliberais de que o papel do Estado em relação aos órgãos de ensino é o de promover sua avaliação.

O pensamento de Santos, Sadala e Borges (2012) vai ao encontro do posicionamento de Argollo (2010). Esta autora define duas finalidades das avaliações institucionais. A primeira seria a de regulação – com objetivo centrado no resultado, e a segunda a formativa – almeja o aprendizado institucional. Nos dois casos há contribuição “para o amadurecimento da noção de avaliação institucional de forma sistemática, global e contínua que favoreça a participação de todos os atores.” (ARGOLLO, 2010, p. 35).

O discurso da eficácia e da regulação expandiu o exercício avaliativo das organizações. O neoliberalismo, a crise econômica, a tecnocracia e o princípio administrativo da qualidade total são as origens da ampliação. Na educação, além das causas mencionadas, pode-se adicionar a sua visão economicista (PERRENOUD, 2012; RAMPAZZO, 2009; SANTOS, SADALA, BORGES, 2012).

Tomando como guia o profissional/sujeito, a imposição avaliativa ocorre em virtude da descrença da gerência e experts na consciência crítica e autorregulação do profissional acerca de suas competências (PERRENOUD, 2012).

Paixão (2012) e Moraes (2008) imprimem o posicionamento de Afonso (2005) no qual, a partir da década de 1980, em virtude da absorção pelo poder público de práticas do modelo privado de gestão, com foco nos resultados e na produtividade, alicerçado na lógica neoliberal de avaliação, é cunhado o termo ‘Estado avaliador’. Sousa e Oliveira (2003, apud ARGOLLO, 2010) apontam que o Estado avaliador imprime suas ações da educação básica à educação superior.

Oliveira (2010 apud RODRIGUES et al., 2012) aponta para a insuficiência do planejamento. À vista da melhoria organizacional faz-se necessária a análise dos processos por meio de avaliações sistemáticas internas e externas dotadas de indicadores.

Entretanto, nas palavras de Perrenoud (2012), o pressuposto otimista da avaliação institucional como ferramenta capaz de fomentar a reflexão e aprendizagem humanas pode ser comprometido se os sujeitos a perceberem como violação do seu anseio de autossuperação, da autoestima, de poder, de responsabilidade e de iniciativa.

Para o estudioso, a sequela traiçoeira da avaliação institucional não se reverbera de forma ampla ou ordenada para entravar o desenvolvimento profissional, está agregada à forma como acontece e como é associada aos interessados. Contudo, o efeito progressista da avaliação institucional, mesmo que não aconteça homogeneamente, pode ser afetado por várias demandas, como ilustra o Quadro 4.

Quadro 4 – Demandas de como a avaliação institucional bloqueia o desenvolvimento profissional

Demanda	Característica
Trabalhar para provar que se trabalha	Parte da jornada de trabalho é dispensada no preenchimento de relatórios burocráticos nos quais a coleta de informação e seu tratamento não sinalizam seus objetivos. Contorno no qual a hierarquia se faz percebida.
A organização do trabalho: ponto cego da avaliação	A avaliação institucional se baseia no axioma da organização e divisão do trabalho, instituída pela alta diretoria, como a melhor e mais racional, não sendo objeto de análise. Desse modo, figura como forma de responsabilizar os escalões inferiores a culpabilidade dos problemas organizacionais.
Não confesse jamais	A inibição do diálogo organizacional e a ignorância da racionalidade limitada do sujeito acarreta o emprego de estratégias que formatem a utópica perfeição. O posicionamento real na avaliação institucional pode acarretar prejuízo ao sujeito.
A autoavaliação confiscada	A estima da avaliação externa e o julgamento de ser desnecessária a autoavaliação pode desencorajar a manifestação autêntica dos atores por acreditarem que o avaliador externo é incapaz, ou não pode, reconhecer seus pontos de vista.
Cada um por si	O segredo de sua melhor prática garante ao profissional segurança e estabilidade na organização. Diante disso, não se sente encorajado e/ou premiado em revelar suas habilidades, mascarando a avaliação institucional e emperrando o compartilhamento do aprendizado e desenvolvimento profissional dos demais.
O desenvolvimento profissional avaliado	A imposição da avaliação institucional pela direção pode desvirtuar o seu objetivo de desenvolvimento profissional quando o avaliado a identifica como amarra de controle, tornando-o indiferente a ela e vestindo condutas de isolamento, cinismo e dissimulação.

Fonte: Baseado em PERRENOUD, 2012.

Tahim (2011) lembra que a avaliação se constrói a partir do subjetivismo dos atores-avaliadores. Contudo, só por meio da sua empregabilidade sistemática e análise crítica é possível extrair seus sentimentos e melhor aproveitá-los.

2.2 AVALIAÇÃO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO BRASILEIRAS

Os mecanismos de avaliação da educação nacional alcançaram avanços significativos no decorrer de sua história, independente da motivação de sua implantação, tinham como plano de fundo o uníssono da possibilidade de promoção da qualidade de ensino (CASTRO, 2009).

Os dois tópicos que se seguem tratam do histórico da avaliação do sistema educativo nacional nas esferas superior e básica.

2.2.1 Avaliação da educação superior

Amorim (1992 apud LEAL, 2008) avaliza que as primeiras intenções em avaliar o ensino superior no Brasil datam entre os anos 1950 e 1960. No entanto, o marco inicial do processo aconteceu em 1965 com a imposição pelo Governo Militar dos modelos de avaliação Plano Atcon e Relatório da Comissão Meira Matos. Seus intuitos eram manter o controle autoritário das instituições e conter os movimentos contestatórios organizados no seio acadêmico.

Ainda nas palavras de Leal (2008), o alvo do Relatório Meira Matos era alinhar a universidade brasileira aos propósitos do Estado a partir do diagnóstico do setor estudantil, indicando assuntos críticos e soluções. Conclui pela necessidade de reformulação da legislação educacional brasileira. Para Fávero (1980 apud LEAL, 2008), o Relatório Meira de Matos incentivou a primeira reforma universitária e as ações educacionais do Governo Militar e reverberou um benefício duradouro visto que acentuava a educação como promotora do desenvolvimento econômico e da integração nacional.

A primeira Reforma Universitária foi organizada pela Lei nº 5.540/1968. A citada lei instituiu as normas para organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média (BRASIL, 1968).

Por sua vez, Argollo (2010) e Augusto (2007) apontam que as iniciativas avaliativas do ensino no Brasil aconteceram nos anos de 1970. Para Leal (2008) essa data indica a evolução da avaliação, impulsionada pela implantação da Reforma Universitária.

Argollo (2010), Augusto (2007) e Moraes (2008) indicam que a primeira avaliação institucional brasileira ocorreu no ano de 1976, promovida pela Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação (MEC), e contemplou a pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, a quem compete, até a atualidade, a avaliação desses programas.

No ano 1983 desponta a primeira iniciativa de avaliação institucional dos cursos de graduação, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru). Motivado pela expansão do ensino superior no país nos últimos anos, o Programa objetivava traçar um panorama acerca das condições de funcionamento das instituições, da qualidade, produção e disseminação do conhecimento científico. Suas pesquisas contemplavam a comunidade acadêmica pública e privada: discentes, docentes e dirigentes, assim como outros setores da sociedade. As atividades do programa foram finalizadas no ano de 1984² (ARGOLLO, 2010; AUGUSTO, 2007; LEAL, 2008; MORAES, 2008; SANCHES, 2007).

Para Leal (2008), mesmo que interrompido prematuramente, em virtudes das suas atividades não alcançarem a etapa avaliativa, conseguindo, apenas, na coleta de dados, o Paru foi a origem para o nascimento de uma cultura avaliativa nas universidades.

A investida seguinte na promoção de avaliação das instituições de ensino superior é presenciada com a criação do Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior (Geres), datada de 1986. A proposta do grupo vinculava o repasse do financiamento público às instituições de excelência, a partir dos resultados do seu modelo de aferição do desempenho institucional e a qualidade dos cursos ofertados (ARGOLLO, 2010; AUGUSTO, 2007; SANCHES, 2007).

O artifício de avaliação do Geres repercutiu na discussão acerca da avaliação nas instituições e fomentou estudos, publicações e eventos nacionais e internacionais sobre o assunto na década de 1990, impulsionado pelo cunho neoliberal que ditava as regras da reforma e das políticas públicas educacionais (AUGUSTO, 2007; SANCHES, 2007).

² Alguns estudiosos, a exemplo de Augusto (2007) e Sanches (2007), datam de 1986 o ano de término do Paru.

Idealizado a partir de 1993, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) veio acalantar uma perspectiva emancipatória e formativa da avaliação institucional do ensino superior. Com uma proposta democrática e participativa, a adesão ao Programa era voluntária, apesar disso, presenciou-se um número expressivo de instituições a ele filiadas. Seu alvo era garantir a qualidade do ensino, do projeto acadêmico, planejamento e gestão das universidades e prestar conta à sociedade. Apesar de formalmente existir até 2004, a partir de 1995 o Paiub se fragilizou e suas propostas iniciais foram alteradas (ARGOLLO, 2010; AUGUSTO, 2007; LEAL, 2008; MORAES, 2008; SANCHES, 2007).

A Medida Provisória nº 1.159/1995, convertida na Lei nº 9.131/1995, imputou ao MEC a competência periódica de avaliação dos cursos de graduação no país e instituiu o Exame Nacional de Cursos (ENC), o “Provão” como popularmente conhecido, o seu mecanismo único de aferição. A avaliação dos cursos de graduação se dava por meio da participação compulsória dos alunos concluintes nos testes, segundo sua filosofia, instrumento capaz de identificar deficiência e prescrever melhorias (ARGOLLO, 2010; AUGUSTO, 2007; LEAL, 2008; MORAES, 2008; SANCHES, 2007).

Alvo de severas críticas por focalizar seus empenhos nas performances, *assessment*, dos alunos, desconsiderando o processo sistêmico e formativo da instituição, o ENC encorajou a visão economicista e mercadológica da educação por promover o ranking entre as instituições, amplamente empregado em suas publicidades como chamariz para os alunos consumidores. O “Provão” vigorou entre os anos de 1996 a 2003 (ARGOLLO, 2010; AUGUSTO, 2007; LEAL, 2008; SANCHES, 2007).

Ancorada em Belloni (1996), Sinaes (2004a) e Sordi (2004), Augusto (2007) avoluma o entendimento de que o ENC não pode ser considerado como uma avaliação institucional plena, visto que sua metodologia não contempla o holístico organizacional.

Com fulcro na Lei nº 9.394/1996 e o Decreto nº 2.026/1996, concomitante ao ENC, foram implementados outros mecanismos de avaliação de cursos e instituições de ensino superior, com indicadores de desempenho global: Questionário referente às condições socioeconômicas do discente e opinião acerca do ensino do curso, Análise das Condições de Ensino (ACE), Avaliação das Condições de Oferta (ACO) e Avaliação Institucional dos Centros Universitários (ARGOLLO, 2010; AUGUSTO, 2007; LEAL, 2008; MORAES, 2008; SANCHES, 2007).

O artigo 2º do Decreto nº 2.026/1996 preceitua que “Os procedimentos estabelecidos no artigo anterior [citados no parágrafo precedente] são complementares, porém independentes, podendo ser conduzidos em momentos diferentes e fazendo uso de métodos e técnicas apropriados a cada um.” (BRASIL, 1996).

A Lei nº 10.861/2004, conversão da Medida Provisória nº 147/2003, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Propõe a avaliação institucional de maneira que atenda ao princípio da qualidade das instituições de ensino superior sem desprezar sua autonomia, individualidade e as diferenças particulares e, ainda, promover ferramentas para tomada de decisão político-administrativo-pedagógica e responsabilidade social (ARGOLLO, 2010; AUGUSTO, 2007; LEAL, 2008).

O Sinaes é um sistema avaliativo híbrido com características emancipatória, formativa e de regulação e que articula as experiências pretéritas do Paiub e ENC. As funções emancipatória e formativa garantem às instituições sua participação na ação avaliativa. Contudo, a regulação é presente ao promover o credenciamento e reconhecimento dos cursos e desempenho dos estudantes (ARGOLLO, 2010; AUGUSTO, 2007; MAROSINI, 2006 apud LEAL, 2008; MORAES, 2008).

O mérito global e integrado das atuações acadêmicas e administrativas das instituições de ensino superior se organiza por meio da articulação dos três mecanismos, ilustrado na Figura 3: Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies); Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) (AUGUSTO, 2007; ARGOLLO, 2010).

Figura 3 – Modalidades de avaliação do Sinaes



Realizado no início e no final do curso, o Enade busca avaliar o incremento de saberes, competências e habilidades alcançadas pelo discente no decorrer do curso. Composto por um questionário socioeconômico – investiga o perfil do estudante, e uma prova de conhecimentos específicos – averigua o conteúdo do curso, seu principal objetivo é identificar aspectos que precisam ser aperfeiçoados ou alterados, transportando seus resultados para o processo formativo da autoavaliação e adaptação dos cursos e políticas educacionais para as novas exigências profissionais e científicas (ARGOLLO, 2010; AUGUSTO, 2007; LEAL, 2008; SANCHES, 2007).

As autoras supracitadas apontam avanços do “Provão” para o Enade. Enquanto aquele visava apenas a aferição quantitativa do desempenho do aluno, o segundo julga “o processo e não apenas do produto”, voltado ao trabalho pedagógico e à responsabilidade social e profissional. Não obstante, Sanches tece críticas ao novo mecanismo por não visualizar nitidamente a pretensão de atender as dificuldades individuais ou apenas propalar os aspectos de boa qualidade.

De Bem (2004) vê na avaliação de aprendizagem dos alunos uma fonte de informação eficaz e utilizável em benefício da avaliação formativa ou somativa do professor universitário.

A ACG aprecia as condições de ensino disponibilizadas pela instituição com base no perfil do corpo docente, das instalações físicas, com destaque para a biblioteca, e organização didático-pedagógica. Além da garantia da qualidade do ensino, sua periodicidade está atrelada ao processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos e é imprescindível para a emissão de diplomas (AUGUSTO, 2007; LEAL, 2008).

A Avalies busca identificar a realidade da organização e a sua importância para a comunidade na qual está inserida, acatando suas particularidades e especificidades. É o centro de referência e articulação entre os mecanismos da avaliação institucional (ARGOLLO, 2010; AUGUSTO, 2007; LEAL, 2008).

No ensinamento das autoras sobreditas, a Avalies é composta por duas etapas: a Avaliação Interna – comandada pela própria instituição e coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) deve primar pela participação de toda comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada; e a Avaliação Externa – executada por comissão designada pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa (Inep), aspira contribuir para o autoconhecimento e aperfeiçoamento das instituições avaliadas, corrigir equívocos da autoavaliação e aponta

providências a serem realizadas, além de contribuir para a regulação e formação de políticas educacionais.

Leal (2008), referenciando-se em Dias Sobrinho (1995), declara o caráter educativo da avaliação institucional, de construção a expertise. Consequentemente, avaliação institucional não se constitui de ações isoladas ou desarticuladas dos sujeitos, nem deve servir para apontar publicamente fragilidades ou ineficiência particulares.

Pensamento também situado em Tyler (1992 apud TAHIM, 2011), para quem a avaliação institucional deve primar como instrumento de análise crítica, capaz de fomentar a discussão do currículo educacional, pautado na realidade e crenças locais e sociais, adequado a pensar a finalidade e atuação da instituição.

2.2.2 Avaliação da educação básica

Ao MEC é atribuída a competência na esfera federativa para avaliação da educação básica, constituída pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (MORAES, 2008).

Dedicado à aferição do desempenho dos estudantes e aos fatores associados à aprendizagem escolar, características da escola e perfil dos seus profissionais e alunos, nos seus primórdios, 1990, o Saeb era voltado a séries do ensino básico e fundamental da rede pública de ensino. A partir de 1995, dedicou-se as séries finais dessas modalidades (4^a e 8^a séries) e incluiu o 3^o ano do ensino médio, além de expandir sua atuação para a rede particular de educação (CASTRO, 2009; MORAES, 2008).

De acordo com Moraes (2008), a partir de 2005 o Saeb passou a ser formado pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) – destinado ao ensino fundamental e médio; e pela Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc) – dedicado à educação pública do ensino básico, conhecida como “Prova Brasil”.

A partir de 2007, a Aneb e a Anresc formam as bases para elaboração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), congregando em um indicador os conceitos de fluxo escolar e desempenho dos alunos nas avaliações (CASTRO, 2009; MORAES, 2008).

Criado em 1998, o Enem é formado por uma prova objetiva e uma redação, com caráter multidisciplinar, que busca avaliar o desempenho do aluno egresso do ensino médio. Tomou

relevância a partir dos anos 2000, quando instituições de ensino superior passaram a adotá-lo como exigência de ingresso e para a obtenção de bolsas de estudo ofertadas pelo MEC em instituições privadas de ensino superior do Programa Universidade para Todos (ProUni) (CASTRO, 2009; MORAES, 2008).

Moraes (2008) destaca a cautela de Fernandes (2002) de que os exames padronizados imponham a massificação dos valores socioculturais, emperrando a formação plural e heterogênea do cidadão e da escola.

As diferentes modalidades de avaliação do sistema educacional assinalam uma gama de possibilidades de formulação, implementação e ajustes da melhoria da educação. Todavia, como aponta Castro (2009), converter seus resultados na práxis cotidiana docente em sala de aula configura, ainda, uma etapa a ser transposta.

O ensinamento da estudiosa abraça diretamente a inquietação desta pesquisa.

2.3 DIDÁTICA: O JEITO DE ENSINAR

A intervenção docente, por intermédio de suas técnicas, eleição, organização e disposição de conteúdos com o propósito de dotar outro sujeito, o aluno, da assimilação do conhecimento humano pretérito, fruto do processo ensino-aprendizagem, é por Libâneo (2012) definida como didática.

Franco (2012) conceitua didática escolar como a ação planejada e intencional de ocasionar a aprendizagem dos alunos. Ainda, de acordo com a autora, o processo didático é instigante e contraditório. Instigante por não dotar o professor do controle das possibilidades de aprendizagem e contraditório em virtude de só existir o ensino se a aprendizagem for realizada.

Nesse caminho, o ofício do professor é caracterizado como o desenvolver de habilidades que transcendem o saber técnico-científico. É propagado na prática, pela prática e na convivência diária com o estudante, cujo diálogo entre os dois atores é imprescindível para a edificação de saberes, construção de significados, rumo à “emancipação fundada no ser social”, como pronuncia Tahim (2011, p. 30-31), fiada aos trabalhos de Sacristan (1991), Passos (2009), Therrien e Carvalho (2009).

Campanale e colaboradores (2012) compartilham o pensamento de que o saber profissional não é repassado pela prática nem pela pesquisa em educação. Formar-se-á pela introjeção crítica, inventiva e reflexiva dos contextos e a interação com a experiência.

Alves e Oliveira (2012) apontam para comunicação recíproca entre a prática e a teoria como inerente às ciências humanas e sociais. Segundo as autoras, as teorias são produto da prática e as práticas, do diálogo entre a teoria e as reclamações cotidianas, impresso em ações. Dessa maneira, indissociável, é impraticável dizer quem é cria e quem é criação, ou a superioridade de uma em detrimento da outra.

O conceito de qualidade proposto pelo sociólogo Demo (1996 apud TAHIM, 2011) recebe guarita nessa interatividade entre os entes na condução do “ser social”, ou seja, um sujeito construído a partir do intercâmbio e mudanças proporcionadas pelo convívio com outros sujeitos.

Tahim (2011) acautela, ainda, acerca da heterogeneidade econômico-político-social, afetiva, psíquico-cognitiva e ética amalgamadora dessa atmosfera de convívio, adubadora do desenvolvimento da sociedade. As diferenças existentes entre instantes, turmas e dentre os membros pertencentes a uma mesma sala de aula, requerem a necessidade “camaleônica” da prática docente, consistindo os relatos, trocas de experiências e a literatura ferramentas críveis de ajuda nesse empreendimento (CÔRREA, 2009; HADJI, 2001; PUNHAGUI, 2010 apud RIBEIRO, 2011).

Essa interatividade entre os assuntos tratados na escola e sua interatividade com o existir fora do ambiente escolar configura o reconhecimento da identidade cultural do educando na ação e na prática educativa do docente. A valoração e o reconhecimento dos saberes aprendidos fora do ambiente escolar, no dia a dia em comunidade, e por este levado à reflexão e criticidade, como advertem as palavras de Freire (1996).

Com o intuito de evidenciar a importância de reconhecer a diferença entre os sujeitos na atuação docente, Perrenoud (1999) converge para esse pensamento ao confiar na caracterização do método didático a partir da diversidade dos aprendizes, já que por mais seletos que sejam não há possibilidade de neutralizar a herança familiar e cultural do aluno. Assim, a multiplicidade de agentes exige procedimentos didáticos variados. Como realça Franco (2012, p. 180-181), a prática docente sem considerar as relações existentes dentro e fora da escola, ou seja, “A prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido.”

Reconhecendo esse viés social e emancipador, Libâneo (2012) recomenda a interação entre a didática e outros ramos do saber, para citar alguns: a psicologia, a antropologia, a política, a biologia. Acredita na didática em comunhão com as bases científicas da disciplina ensinada ao passo que sugere estudos relacionados à pedagogia teórico-investigativa; didática com foco no processo de ensino-aprendizagem, na escola, na sala de aula e relacionados ao seu contexto.

Díaz-Rodríguez (2011) compartilha dessa opinião ao defender nos currículos dos cursos de formação de professores a inserção, ou ampliação, de disciplinas relacionadas à psicologia, psicopedagogia, filosofia, história e política.

O conhecimento da matéria – apropriado para a organização e interligação do conteúdo com as capacidades do aluno de aprender; a metodologia de ensino – estratégias empregadas para desenvolver a aprendizagem; ciência das particularidades individuais e sociais do aluno – elo entre os conteúdos e o desenvolvimento da personalidade do educando; conhecer as práticas socioculturais e institucionais do aluno – impulsionador da motivação e aprendizagem; e, presente em todas as etapas anteriores, convicções ético-políticas – papel educativo do professor na formação emancipadora do aluno; são compartilhados por Libâneo (2012) como os requisitos essenciais na formação de professores.

Por sua vez, Díaz-Rodríguez (2011, p. 140), referindo-se à formação pedagógica dos professores, assenta como problemas habitualmente encontrados na preparação e exercício da docência:

1. insuficiências no plano instrutivo, ou seja, como ensinar? (didática geral-específica);
2. insuficiências no plano educativo, ou seja, como educar? (valores pessoais-sociais);
3. insuficiências no plano metodológico, ou seja, como mediar? (estratégias gerais-específicas).

O autor enxerga o aluno e o professor como os componentes pessoais diretos do processo ensino-aprendizagem. O aluno com a responsabilidade de aprender e o professor com o cargo de orientador para a obtenção bem sucedida e progressiva da responsabilidade pelo aluno. Para o autor, no alcance da supremacia da sua função, carece o docente de uma visão teórico-metodológica geral e flexível a respeito da educação e da psicopedagogia, considerando o contexto diversificado e inclusivo; um extenso conhecimento acerca das habilidades pedagógicas, que contemple as diferentes tipologias didáticas, desde a geral até as especiais; e uma consciência da atribuição de agentes na constituição de cidadãos em formação. Dentre os aspectos não pessoais, que vão desde a infraestrutura à tecnologia, é

destacado o papel do currículo na concretização das funções dos dois atores, do aluno – aprender e do docente – ensinar, merecedor de avaliação sistemática para nortear adequadamente o processo ensino-aprendizagem.

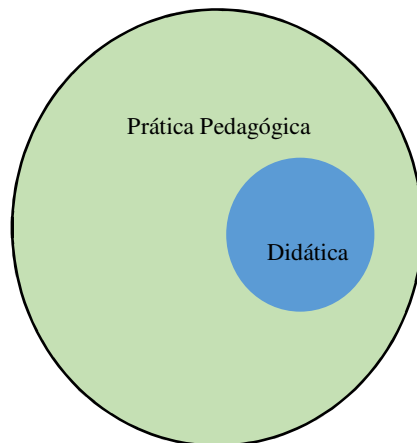
Freire (1996) advoga não existir transferência de conhecimento, assim como não existe o ensino sem o aprendizado. Há o estímulo e engenho da curiosidade crítica para a produção do saber pelos próprios sujeitos, com destaque para os papéis de ambos os atores. O docente, incentivador e semeador dessa capacidade, e do educando, construtor e reconstrutor do ato.

Libâneo (2012) se direciona para o mesmo entendimento de Díaz-Rodríguez (2011) e Freire (1996) ao acomodar o professor como profissional capaz de beneficiar o aluno da habilidade de acionar novos processos cognitivos ou alterar processos existentes, capazes de enriquecer sua personalidade. Para tanto, o aluno deve empreender o estudo e o professor a orientação didática, isto é, a intervenção proposital para essa mudança intelectual, promovendo a interdisciplinaridade entre os conteúdos, os métodos científicos e os artifícios de como ensinar.

Não há diferenciação entre um pedagogo e um professor, visto que o ato de ensinar se baseia nos conhecimentos da pedagogia, explicadora do processo ensino-aprendizagem, como coloca Díaz-Rodríguez (2011). Na visão de Franco (2012), práticas pedagógicas são quaisquer processos político-sociais de cunho educacional, imprevisível e difuso. Enquanto que a ação docente, ou didática, interesse dessa pesquisa, é a práxis do educador em sala de aula, com foco na educação formal, escolar, planejada e direcionada ao aprender do aluno, mesmo que considere a relação “*foradentrofora*” da “*escolavida*”, o ser político e social intrínseco ao aluno como ser humano.

Libâneo (2012) vai ao encontro de Franco (2012) ao registrar que didática e prática pedagógica não são análogas, apesar de comporem uma unidade, a didática integra a pedagogia. Para o autor, as práticas educativas que extrapolam o ambiente escolar são práticas pedagógicas, porém, não podem ser denominadas didáticas. O contrário se faz verdade. Toda didática se configura numa prática pedagógica. Melhor esclarecendo, a didática se conforma em um subconjunto do conjunto prática pedagógica, como ilustra a Figura 4.

Figura 4 – Representação do conjunto prática pedagógica e subconjunto didática



Fonte: Elaborado pelo autor.

Matuichuk e Silva (2013) asseguram que a didática vai além da teoria e do saber fazer. Entrelaça a comunicação, a interdisciplinaridade e a relação professor-disciplina, desembocando no aprender do discente.

A comunicação instaurada entre os atores professor e aluno, indutora da construção do raciocínio pelo educando, pode ser relevante para a compreensão dos assuntos abordados em sala de aula e elevação do nível conceitual ou, de forma antagônica, dificultar a sua assimilação (GALIAN, 2012).

Tendo como referencial os estudos de Bernstein (1996), a autora expõe a seleção – escolha de temas, tarefas, materiais e os questionamentos empregados em sala de aula; a sequência – ordem na qual os itens selecionados são utilizados na aula, incluindo, o momento oportuno para a intervenção docente; o compassamento – tempo empregado e oportunidade na realização de cada tarefa, ponderando a seleção e a sequência; e os critérios de avaliação – definição quanto o grau de detalhamento dos conteúdos e os procedimentos de fixação e verificação de desempenho; além das normas institucionais, como formadores do contexto pedagógico da sala de aula.

Franco (2012) declara que o professor que tem consciência das suas ações em sala de aula, do seu poder transformador na aprendizagem, que mantém a dialética, testa e reflete sobre os efeitos dos seus atos, esse profissional possui “uma prática docente pedagogicamente fundamentada”, ou como diz a autora, uma atitude de ‘*vigilância crítica*’.

Nesse contexto de ‘*vigilância crítica*’ e de diálogo entre os partícipes da ação educativa, incluindo professor, aluno e a organização escolar em toda sua extensão, a avaliação

institucional é vista por Cronbach (1982 apud TAHIM, 2011) como capaz de indicar a eficiência dos métodos e material de ensino e as necessidades e deficiências do estudante.

2.4 AVALIAÇÃO DO ALUNO COMO INSTRUMENTO PARA MELHORIA DA PRÁTICA DOCENTE

Os estudos acerca da relação professor-aluno começaram a desviar do discente o papel determinante das dificuldades de seu comportamento e não adaptação escolar, a partir dos anos 1980. Nesse novo panorama, o processo de escolarização procurou ser compreendido com suporte nas afinidades político-sociais existentes entre professores, alunos e gestores escolares, formadoras do ambiente escolar em construção perene e influentes na relação professor-aluno (SOUZA; VIÉGAS, 2012).

A tensão da dialética, muitas vezes, conflituosa nos interesses, mas rica em produtividade, entre o professor e o aluno, alargado para a escola e o currículo, é intrínseca à convivência desses sujeitos. Contudo, cabem ao professor o zelo e o acompanhamento dos reflexos que suas ações reproduzirão como incitadora de novas aprendizagens, permitindo, quando necessária, a reformulação de sua prática docente rumo ao alvo cobiçado, a partir do retorno de seus educandos (FRANCO, 2012).

Oliveira (1996) denuncia ser vã a ação pedagógica, mesmo que competente, se for inabalável e não se permita mudar.

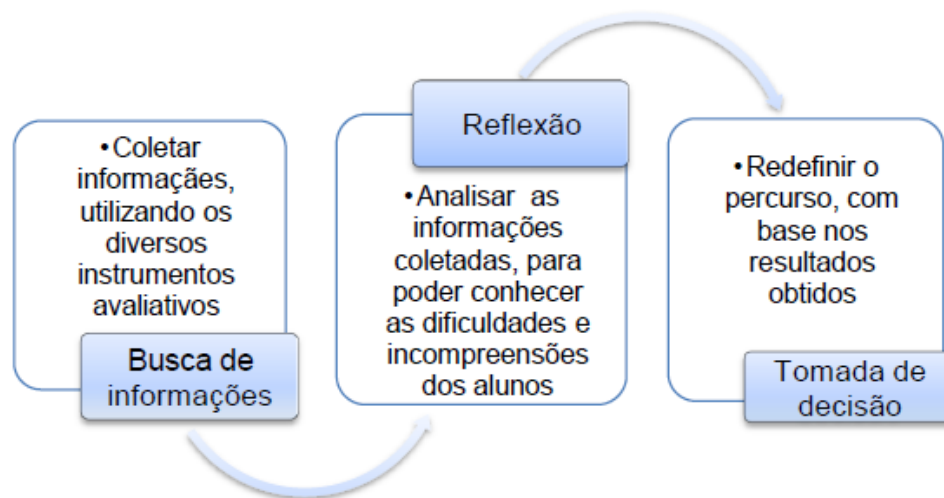
Tahim (2011), ajuizada nos estudos de Masetto (1999) e Esteban (2001), reconhece que a desordem entre a teoria e a prática, pedagogia ou didática docente e, conseqüentemente, as propostas resolutivas, poderá ser percebida a partir do uso da avaliação institucional, na qual está inserida a avaliação feita pelo discente a respeito da prática de seus professores, por permitir a formação continuada de seu corpo de educadores e a procura constante rumo à qualificação dos serviços prestados.

Ao tratar acerca da participação do aluno no processo ensino-aprendizagem-avaliação, Ribeiro (2011) entende ser indispensável e decisivo o seu envolvimento para que se sinta interessado em aprender. Não obstante, a autora alerta que essa participação do estudante não minimiza a função do professor, afinal, ao último cabe avaliar as respostas dos alunos aos estímulos por ele provocados com o intuito de promover a ação educativa.

Ainda nas palavras de Ribeiro (2011, p. 94), a percepção da avaliação que o aluno oferece das práticas docentes e para que essas avaliações surtam efeitos nas ações pedagógicas de sala de aula não carece o emprego de instrumentos formais. Pode acontecer naturalmente, espontaneamente, na mediação do processo, como quando é passada uma tarefa e a partir da reação de um aluno, de um grupo de alunos ou da turma, o professor oferece um repertório não planejado para que o objetivo educacional seja satisfeito. Ensinar e avaliar não devem constituir movimentos díspares, “essa separação não existe, pelo menos, não deveria existir.”

Nesse processo avaliativo espontâneo, sem a utilização de instrumentos formais, instintivo e sem planejamento precedente, baseado no contexto, na experiência profissional e no conhecimento de técnicas e práticas pedagógicas, é possível constatar as etapas do processo avaliativo formal, ilustrado na Figura 5.

Figura 5 – Etapas do processo avaliativo



Fonte: RIBEIRO, 2011.

Alinhados com a avaliação e ação interativa descrita nos parágrafos anteriores, Campanale e colaboradores (2012) elucidam a experiência de uma docente na qual a partir de um acontecimento em sala de aula reconfigurou sua prática pedagógica. Baseada numa avaliação verbalizada pela turma, a professora deixou de empregar o método dedutivo e passou a utilizar o método indutivo nas atividades com seus alunos. Como recompensa, ao ajustar sua conduta, balizada em seu saber profissional e no contexto de sala de aula, a educadora recebeu a validação de sua atuação pelos alunos por verem suas opiniões valorizadas e recuperou a relação antes desgastada.

Freire (1996) escora o entendimento no qual a capacidade de mudança é produção da criticidade sobre a prática do docente, e da prática sobre a teoria.

Apesar da repercussão instintiva da avaliação do aluno na prática docente, como descrito alhures, é presente no âmbito acadêmico o mito ingênuo que o aluno não possui maturidade para a avaliação da prática docente, capacitando-se para essa atuação, unicamente após sua formação e inserção no mundo do trabalho (DE BEM, 2004; MACEDO, 2001; MOREIRA, 1981; PERES-DOS-SANTOS, LAROS, 2007).

Contrariando esse raciocínio, Rippey (1975 apud MACEDO, 2001) enxerga na inocência do aluno em formação o ponto forte de sua avaliação da prática do docente, visto que a falta de saber do aluno acerca da matéria é o balizador para julgar se o assunto foi instruído no nível de sua compreensão.

Albergado nos estudos de Overall e Marsh (1980), Howard e outros (1985), Castro (1992), Scriven (1995), De Bem (2004) mostra-se enérgico ao afiançar que, mesmo durante sua formação, o aluno é tenaz ao emitir opinião acerca do desempenho de seus professores quanto à pontualidade, dedicação, motivação, excelência didática, e relacionamento, características preponderantes no alcance da qualidade do ensino institucionalizado. Macedo (2001), esposado nas pesquisas de Drucker e Remmers (1950), Miller (1972) e Centra (1974), comunga semelhante opinião de que durante o curso ou após seu egresso a avaliação do professor feita pelo aluno é alvo de pouca ou nenhuma alteração.

Segundo Moreira (1986 apud MACEDO, 2001) a avaliação do professor realizada pelo aluno é preponderante na sua escolha tanto do curso como da sua grade de disciplinas semestrais.

Em pesquisa para doutoramento, De Bem (2004) investigou a confiabilidade e validade estatísticas da avaliação docente pelo discente na Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) e concluiu, para o caso estudado, que a avaliação em pauta se mostrou confiável e válida como insumo de relevância possível de empregabilidade e auxílio em busca do melhoramento da qualidade do ensino.

Entretanto, como ponderam Moreira (1981) e Tejedor (1996 apud DE BEM, 2004), é necessário o intercâmbio de informações entre as avaliações feitas pelos alunos e as avaliações realizadas por outros entes, incluindo a avaliação feita pelo próprio docente.

Lopez e Allal (2012) denominam a intersecção de avaliações como triangulação, podendo existir no cruzamento de diferentes amostras – abarcando pessoas, lugares e

momentos, forma descrita no parágrafo antecessor; métodos, pesquisadores e teorias, com o objetivo de minimizar os vieses avaliativos, corroborando para sua validação, confiabilidade e melhor compreensão do fenômeno avaliado.

Barlow (2006), assim como Lopez e Allal (2012), também utiliza a metáfora de uma figura geométrica (um quadrado) para evidenciar as vantagens da avaliação realizada por sujeitos distintos. Nesse caso, explicita o emprego do artifício para avaliação escolar, contudo, o resultado salutar do princípio pode ser empregado para os diversos cenários avaliativos, com as devidas adequações, incluindo a avaliação feita pelo aluno da prática docente.

Na técnica do autor, a intersecção ou triangulação avaliativa, na expressão dada por Lopez e Allal (2012), é capaz de conduzir três processos avaliativos: a heteroavaliação – avaliação realizada por outro ator, professor avalia o aluno ou vice-e-versa; a avaliação mútua ou co-avaliação – avaliação simultânea efetivada pelos pares; e, por derradeiro, a autoavaliação – o agente avalia seu próprio trabalho. Admissível, também, é a associação dos processos: a autoavaliação com a heteroavaliação resultando na autoavaliação assistida – ideal para apurar a impregnação afetiva do agente com relação ao seu trabalho; e a co-avaliação com a heteroavaliação derivando a sondagem de opinião – empregado para ajustar seu julgamento próprio, nesse caso a heteroavaliação é realizada por agentes distintos do que se pretende avaliar.

Em toda e qualquer avaliação que busque a melhoria do processo e das atitudes profissionais dos sujeitos envolvidos o avaliador deve exercer o papel de ‘amigo crítico’ do avaliado, como definido por De Ketele e colaboradores (2012). Segundo os autores, o ‘amigo crítico’ exerce, com relação ao avaliado, atitudes de reconhecimento da particularidade e identidade, do contexto ao qual está inserido, da motivação dos atos e das suas potencialidades, propiciando ao avaliado o reconhecimento de seus pontos fortes e criatividade no fazer profissional.

3 ARCABOUÇO METODOLÓGICO

As pesquisas em administração buscam imprimir a relação existente entre a realidade organizacional e ações práticas cotidianas, ou compreender o ponto de vista dos atores acerca dos fatos. Para tanto, faz-se necessário o emprego de métodos: experimental ou racional, e procedimentos científicos: as regras intelectuais ou técnicas de execução da pesquisa, com a finalidade de atingir o seu propósito (HAIR JUNIOR et al., 2005; LONGARAY; BEUREN, 2004; QUIVY, CAMPNHOUDT, 1998) .

Diferente do método experimental, no qual os fatos estudados podem ser comprovados experimentalmente, o método racional se caracteriza por empregar a indução ou dedução a partir da lógica e racionalidade da observação do objeto estudado, configurando o mais empregado nos estudos realizados pelos pesquisadores das ciências sociais (LONGARAY; BEUREN, 2004).

Este capítulo ambienta acerca da instituição pesquisada, seus aparelhos de autoavaliação, o processo de construção da ferramenta de pesquisa e as técnicas estatísticas empregadas para a análise dos dados coletados.

3.1 O IFBA E SEUS INSTRUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO

Inaugurado em 02 de junho de 1910, a então Escola de Aprendizes Artífices da Bahia foi fruto da ação do governo federal que criou nas capitais dos estados brasileiros as Escolas de Aprendizes Artífices, refletindo o novo paradigma ao qual se propunha os novos moldes da sociedade brasileira da época, ansiosa pelos ventos de modernidade e civilidade que se tinham notícia dos países europeus e dos Estados Unidos (BRASIL, 1909; MOREIRA, 2009; ROCHA, 2009).

Inicialmente recebeu a matrícula de 40 alunos. Apregoava o assistencialismo social, por essa razão ficou conhecida popularmente como Escola do Mingau, referência à merenda escolar que servia aos seus alunos, e, em conformidade com o documento legal que a criou, propunha-se a oportunizar aos filhos menores dos mais pobres a possibilidade de fugirem da vulnerabilidade social por meio de um ofício. Reverberando o pensamento socioeconômico e político, o ensino profissional brasileiro sofreu transformações ao longo dos anos. Por

consequente, a instituição baiana foi atingida por essas mudanças ideológicas, tendo, inclusive, a alteração do seu nome social, como mostra o Quadro 5 (BRASIL, 1909; MOREIRA, 2009; ROCHA, 2009, SAMPAIO; ALMEIDA, 2009).

Quadro 5 – Mudanças da nomenclatura do Ifba de 1909 até 2009

Nome Institucional		Decreto/Lei
Anterior	Atual	
–	Escola de Aprendizes Artífices da Bahia	Decreto nº 7.566/1909
Escola de Aprendizes Artífices da Bahia	Liceu Industrial de Salvador	Lei nº 378/1937
Liceu Industrial de Salvador	Escola Técnica de Salvador	Decreto-Lei nº 4.127/1942
Escola Técnica de Salvador	Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA)	Lei nº 4.759/1965
Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA)	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA)	Lei nº 8.711/93
Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA)	Instituto Federal da Bahia (IFBA)	Lei nº 11.892/2008

Fonte: SAMPAIO; ALMEIDA, 2009

A Lei nº 8.711/1993 incorporou o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (Centec) à Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) e a transformou no Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (Cefet-BA) (BRASIL, 1993).

Não obstante sua gênese assistencialista, nas décadas de 60 e 70 presenciou o crescimento vertiginoso da demanda de matrículas por oportunidade da criação do Centro Industrial de Aratu e do Polo Petroquímico de Camaçari, alcançando destaque na formação do ensino técnico-profissionalizante do estado baiano (MOREIRA, 2009; ROCHA, 2009; SAMPAIO; ALMEIDA, 2009).

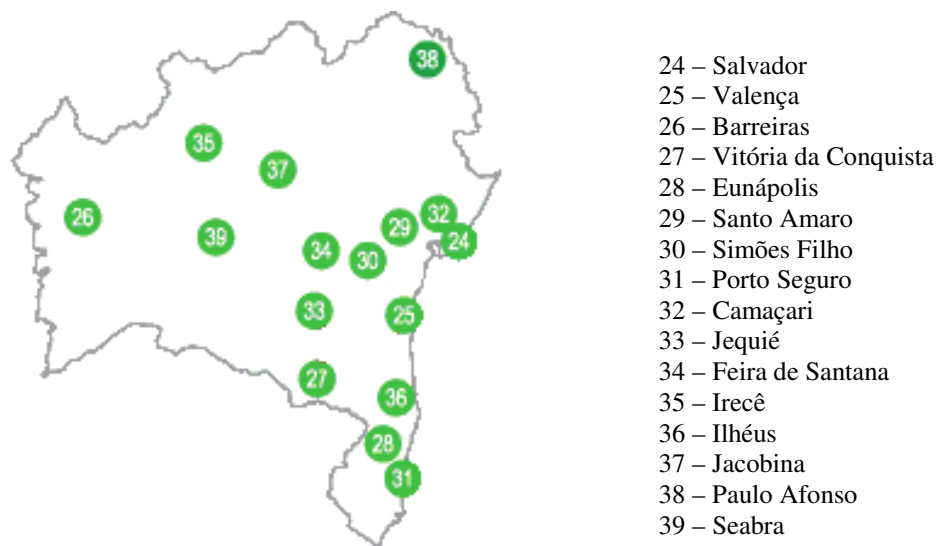
A Lei nº 11.892/2008 transformou o então Cefet-BA no Ifba conferindo-lhe status comparado ao de universidade, diferenciando-se dessa por apresentar cursos de formação básica – nas modalidades do ensino técnico subsequente (para alunos que possuem o nível médio concluído) e integrado (destinados a alunos que concluíram o ensino fundamental e cursarão o nível médio aliado a um curso técnico), educação de jovens e adultos (EJA). Com tal Lei, a Instituição alarga sua atuação por ministrar cursos superiores de graduação – formações tecnológicas, bacharelados, engenharias e licenciaturas, e pós-graduação *lato sensu* (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, [201?]).

No primeiro semestre do ano letivo de 2013 a autarquia contou com o total de 15.167 alunos matriculados, atendendo todas as modalidades de cursos descritas no parágrafo precedente (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, [201?]).

Presente em todas as regiões do estado, como ilustra a Figura 6, conta com uma estrutura *multicampi* e pluricurricular, hoje, composta por 16 *campi* e cinco núcleos avançados nas cidades de Barreiras, Camaçari/núcleo avançado em Dias D'Ávila, Eunápolis, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso/núcleo avançado em Euclides da Cunha e Juazeiro, Porto Seguro, Salvador/núcleo avançado em Salinas da Margarida, Santo Amaro, Simões Filho, Valença, Vitória da Conquista/núcleo avançado em Brumado e Seabra (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, [201?]).

Consoante com a política federal de expansão da Rede Federal de Ensino Superior, núcleos avançados como o de Brumado, Euclides da Cunha e Juazeiro serão transformados em novos *campi* e haverá a instalação de *campi* nas cidades de Lauro de Freitas e Santo Antônio de Jesus (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, [201?]).

Figura 6 – Distribuição geográfica dos *campi* do Ifba



Fonte: Adaptado de EXPANSÃO..., [201?]

Em 2004, instituiu a Comissão Própria de Avaliação (CPA) com o objetivo de implantar a avaliação institucional requerida pelo Sinaes. Anteriormente, em virtude de sua participação no Paiub, a instituição já havia desenvolvido ações de avaliação interna, contudo, não possuía a cultura de avaliação (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, [201?]).

Cada *campus* possui uma Comissão Setorial de Avaliação (CSA) responsável pelo processo de autoavaliação institucional local, nos moldes da CPA.

A autoavaliação institucional contempla a participação da comunidade interna: servidores e alunos das modalidades de ensino de nível médio, superior e pós-graduação, e da comunidade externa: egressos e empresas. Sua realização constitui na aplicação de sete questionários, descritos no Quadro 6.

Quadro 6 – Instrumentos da autoavaliação do Ifba

INSTRUMENTO	QUEM AVALIA	O QUE AVALIA
A1	Aluno	Instituição
		Curso
		Coordenação
		Setores de apoio
		Infraestrutura
		Autoavaliação
A2	Aluno	Disciplina
		Professor
		Autoavaliação
D1	Docente	Instituição
		Órgãos de apoio
		Infraestrutura
		Departamento
D2	Docente	Curso
		Disciplina
		Coordenação
		Autoavaliação
B	Técnico-Administrativo	Instituição
		Infraestrutura
		Autoavaliação
E	Egresso	Instituição
		Curso
		Perfil Profissional
		Infraestrutura
C	Comunidade Externa	Instituição
		Mercado de Trabalho

Fonte: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, [201?]

O Instrumento A2 – Avaliação Disciplina/Competência e Professor, Anexo A, respondido pelo discente é o norte dos estudos desta pesquisa e busca a avaliação das

dimensões do Sinaes no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão, organização e gestão e infraestrutura organizacional (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA, 2006a; 2006b).

O Instrumento A2, além dos dados de identificação do respondente, é composto por 28 questões fechadas, divididas em três seções que buscam avaliar a disciplina e sua competência, a atuação do professor e, na derradeira seção de questões fechadas o discente promove sua autoavaliação. Acrescida às questões fechadas há um espaço reservado para comentários, críticas e sugestões do respondente.

No que tange às questões fechadas, sua resposta se dar por meio de uma escala tipo *likert*, como mostra o Quadro 7, cujo objetivo é aferir quantitativamente a satisfação do aluno. Seus resultados foram apresentados por média aritmética e quando o item avaliado atinge a satisfação acima de 75% dos respondentes é considerado como pronto forte, entre 75% e 50% ponto intermediário e abaixo de 50% ponto fraco (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA, 2006a; 2006b).

Quadro 7 – Escala do grau de satisfação dos instrumentos

0	Não atendido
1	Atendido em até 25%
2	Atendido em até 50%
3	Atendido em até 75%
4	Atendido em até 100%
NA	Não se aplica

Fonte: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA, 2006a; 2006b

Constata-se no sítio institucional a ausência de continuação de publicação de seus relatórios e a descontinuidade procedimental, em alguns anos a construção do documento acontece de maneira coletiva e em outros dispersa, por *campus*. Não obstante, o artigo 13 do Regimento da CPA do Ifba, aprovado na Resolução Consup nº 29/2010 propalar a manutenção dos arquivos virtuais (BRASIL, 2010).

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E DO INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO

No que tange aos seus objetivos, este estudo é emoldurado como uma pesquisa descritiva. Pesquisas descritivas se caracterizam por detalhar atributos de determinada

população, fenômeno ou estabelecer relação entre variáveis, por meio de medidas de atividades ou evento. Estudos acerca de opinião, atitudes e crenças de uma população se enquadram nesta tipologia (GIL, 2002; HAIR JUNIOR et al., 2005; VERGARA, 1998).

As técnicas de estatística descritiva, como medidas de quantidade e de tendência central, além da escolha da população, da amostra, hipóteses, objetivos de pesquisa e emprego de técnicas padronizadas de coletas de dados, são caracterizadores da pesquisa descritiva (GIL, 2002; HAIR JUNIOR et al., 2005; RAUPP; BEUREN, 2005).

Consoante com o enquadramento da pesquisa no que se refere aos objetivos, quanto à abordagem este estudo se classifica como pesquisa quantitativa. Ricardson (1999 apud RAUPP; BEUREN, 2005) destaca para esse modelo de pesquisa a utilização de técnicas de quantificação desde a coleta de dados até o seu tratamento estatístico, podendo ser utilizada técnicas descritivas ou inferenciais.

Quanto ao modo de condução da pesquisa, o estudo é classificado como levantamento ou *survey*. Pesquisas de levantamento se distinguem pela capacidade de coleta de dados acerca de um problema investigado diretamente a uma população (censo) ou a uma amostra dessa população. Ponderadas quantitativamente, são amplamente empregadas em estudos acerca de características da população e de opinião e ação (GIL, 2002; HAIR JUNIOR et al., 2005; RAUPP; BEUREN, 2005).

No tocante à pesquisa amostral, considerando inexistir amostra perfeita, oportuno se faz destacar a possibilidade de incorrer em um grau de erro ou viés quando da inferência, ou generalização, do resultado da pesquisa amostral para a população (DANCEY; REIDY, 2006; GIL, 2002; RAUPP; BEUREN, 2005).

O instrumento de observação empregado neste estudo foi o questionário. Questionário é definido como uma ferramenta de coleta de dados composta por perguntas ou medidas previamente formuladas e respostas excludentes, registradas pelo entrevistado/respondente na ausência do pesquisador (GIL, 2002; HAIR JUNIOR et al., 2005; COLAUTO; BEUREN, 2005).

O questionário (Apêndice A) foi concebido em três seções, todas com perguntas fechadas. A primeira seção é formada por sete perguntas e buscou-se evidenciar o perfil do respondente, inclui-se nessa procura o item 8.4, Questão 8, Seção 2, do instrumento de pesquisa. Na segunda seção, esquadrinhou-se, com base em uma escala *likert* de sete pontos, a percepção de utilização ideal do docente acerca da avaliação do professor realizada pelo

aluno. Suas questões estão subdivididas em dois grupos, o primeiro grupo formado por quatro itens e o segundo constituído por 18 itens. Na terceira seção, investigou-se a percepção de utilização efetiva do respondente a partir da avaliação que seus alunos realizam. Sua disposição se assemelha ao arranjo da segunda seção, que investigou a percepção de utilização ideal, com exceção do primeiro grupo de itens (9.1 a 9.3) que se distingue pela subtração de um item de pesquisa (8.4), que compõe as perguntas de investigação do perfil do respondente.

A marca diferencial entre a percepção de utilização ideal (Seção 2) e a percepção de utilização efetiva (Seção 3) é alcançada através da adequação verbal, por exemplo: “8.1 – As avaliações feitas pelos alunos sobre os professores podem ser utilizadas como instrumento de melhoria das práticas pedagógicas” (Seção 2) e “9.1 – Eu utilizo as avaliações realizadas pelos alunos como instrumento de melhoria das minhas práticas pedagógicas” (Seção 3).

As questões das seções Quanto à Disciplina/Competência e Quanto à Atuação do Professor, presentes no Instrumento A2 – Avaliação Disciplina/Competência e Professor, respondida pelo discente na autoavaliação institucional regulamentada pelo Ifba, foram reformuladas e constituem os itens presentes nas Questões 9 e 11 do instrumento de observação. Além das balizas do Instrumento A2, como exposto no parágrafo anterior, ainda serviu de mote na elaboração da ferramenta de observação a revisão de literatura, exibida no Capítulo 2.

O objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa são as guaritas fundamentais das perguntas formuladas, como demonstrado no Quadro 8.

Quadro 8 – Inter-relação entre os objetivos e as questões do instrumento de pesquisa

Objetivo	Itens de Pesquisa
Analisar a percepção de utilização ideal e a percepção de utilização efetiva dos professores do Ifba acerca da avaliação do docente pelos discentes como fonte informacional utilizável na melhoria de suas práticas pedagógicas.	Item 8.1 e 10.1
Analisar como os docentes percebem a utilização ideal da avaliação do docente pelos discentes para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas.	Itens de 9.1 a 9.18
Analisar como os docentes percebem a utilização efetiva da avaliação do docente pelos discentes para a melhoria da qualidade de suas práticas pedagógicas.	Itens de 10.1 a 10.18
Descrever barreiras sobre a possível não utilização da avaliação do docente feita pelo discente como ferramenta de melhoria das práticas pedagógicas docentes.	Itens de 8.2; 8.3; 9.2 e 9.3

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando o objetivo deste estudo, a Seção Auto-avaliação³, do Instrumento A2 – Avaliação Disciplina/Competência e Professor, foi ignorada por se referir ao ponto de vista que aluno respondente tem em relação à sua própria atuação. Como dito antes, visão não contemplada nesta pesquisa.

O subcapítulo vindouro apresentará os caminhos adotados para aplicação do questionário de pesquisa e a formatação de seu banco de dados.

3.3 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

Após a construção do questionário, tendo em vista a pulverização de localização entre os *campi* do Ifba, visto que abrange todas as regiões do estado da Bahia, optou-se pelo uso do envio do questionário por meio da *survey* eletrônica. Para Hair Junior e colaboradores (2005) esse método garante maior possibilidade de manejo dos dados pelo pesquisador, endereçamento ao público alvo específico, é rápido e presta dados de alta qualidade.

O software utilizado para coleta de dados foi o SurveyMonkey[®]. O questionário foi transferido para a plataforma do software e enviado, inicialmente a dois especialistas no assunto com o desígnio de promover a sua validação. A validação corresponde ao pré-teste para confirmar se o questionário é capaz de aferir aquilo que se propôs, sendo imperativo que seja realizado por profissionais qualificados e experientes (GIL, 2002; HAIR JUNIOR et al., 2005).

Posteriormente ao recebimento da opinião dos avaliadores do questionário, reviu-se os itens propostos e simulou-se mais um pré-teste, com outro especialista, a fim de verificar possíveis inadequações na plataforma do SurveyMonkey[®].

Nos ensinamentos de Hair Junior e colaboradores (2005) e de Dancey e Reidy (2006), o conglomerado de membros singulares possuidores de informações relevantes ao objeto de estudo é denominado de população. Por sua vez, os membros selecionados dessa população são chamados de unidade amostral ou amostra.

³ Optou-se pela grafia idêntica à utilizada no Instrumento A2.

A técnica de amostragem adotada neste estudo é a amostragem não-probabilística por conveniência. Hair Junior e colaboradores (2005) advogam que esse método de amostragem se baseia na oportunidade do pesquisador na seleção de sujeitos detentores de informações necessárias ao estudo e alertam não existir métodos para aferição dos erros de amostragem e para o risco da inferência dos resultados da amostra para a população.

Da população de docentes detentores de cargos efetivos do Ifba, 1.286 docentes, a qual contempla docentes da carreira de magistério superior e da carreira de professor de ensino básico, técnico e tecnológico, coletou-se, por meio do extrator de dados do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (Siape), todos os sujeitos que possuíam endereço eletrônico cadastrado no sistema.

O total de docentes aptos a serem pesquisados integrou 1.170 sujeitos.

Em 15 de maio de 2014, foi encaminhado, por e-mail, o primeiro convite aos potenciais respondentes para participarem da pesquisa. A correspondência eletrônica, além da apresentação da pesquisa e identificação dos pesquisadores, continha o *link* que direcionava o pesquisado ao sítio e o habilitava a responder o questionário de observação.

No dia 20 do mesmo mês e ano, nos mesmos moldes do primeiro convite, foi encaminhado um lembrete aos sujeitos cujos e-mails não tinham sido reconhecidos pelo SurveyMonkey® como partícipe da pesquisa, totalizando 1.031 correspondências remetidas.

No dia 02 de junho de 2014 a coleta de dados de pesquisa foi encerrada e contou com 275 participantes. Destes, 240 responderam o questionário completo e 28 responderam o questionário parcialmente. Sete participantes, ou seja, 2,55%, não concordaram em responder o questionário e encerraram sua participação.

Os dados coletados por intermédio do questionário repousado no SurveyMonkey® foram exportados para o programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 20, a fim de receberem o tratamento estatístico.

3.4 TÉCNICAS ESTATÍSTICAS UTILIZADAS PARA ANÁLISE DOS DADOS

As técnicas estatísticas empregadas na análise dos dados estão intimamente relacionadas com o planejamento do estudo (DANCEY; REIDY, 2005). Colauto e Beuren (2005), esposados nos entendimentos de Kerlinger (1980) e Marconi e Lakatos (2002), defendem que

a estatística é a teoria e o método de investigar características de um grupo pertencente a uma população e através desse grupo decidir se alarga ou distancia seus atributos aos demais integrantes da população.

Como descrito alhures, o presente estudo se caracteriza, quanto aos objetivos, de uma pesquisa quantitativa, logo, na análise de seus dados empregar-se-á técnicas da estatística descritiva.

Primeiramente, lançará mão de usos de medidas de tendência central. Dancey e Reidy (2005) definem medidas de tendência central como um valor típico de um conjunto. Para Bruni (2009) as medidas de tendência central se preocupam com o ponto central dos dados, resumindo as informações dos dados mais que tabelas ou gráficos.

A média e a mediana são as duas medidas de tendência central utilizadas neste estudo. Bruni (2009, p. 64) define média ou média aritmética como “o somatório dos dados dividido pela quantidade de números da série”. O autor conceitua mediana como valor localizado no centro exato da série ordenada.

A análise estatística dos dados utilizará, também, de medida de dispersão. As medidas de dispersão, segundo Hair Junior e colaboradores (2005, p. 271), “descrevem a tendência das respostas da amostra partirem da tendência central.” A medida de dispersão utilizada é o desvio-padrão. Dancey e Reidy (2005) asseveram ser o desvio padrão a medida de dispersão mais informativa por prestar subsídios a respeito do que acontece entre os extremos dos valores, ou seja, entre o valor mínimo e o valor máximo, por indicar o quanto os valores se distanciam da média.

Repercutindo as particularidades apresentadas pelos dados que não satisfizeram as condições paramétricas, necessitou-se o emprego de teste não-paramétrico: o teste dos postos com sinais de Wilcoxon.

Dancey e Reidy (2005) afiançam que para o emprego de alguns testes estatísticos é necessário que a população, ou os dados coletados, satisfaçam certos parâmetros: população normalmente distribuída, variâncias aproximadamente iguais e a não existência de escores extremos. Esses testes são denominados de testes paramétricos.

Por sua vez, ainda na lição desses autores, os testes que não exigem que a população ou seus dados coletados satisfaçam parâmetros são definidos como testes não-paramétricos ou de distribuição livre. Orientam-se pela frequência de ocorrência dos dados e não nos dados propriamente ditos.

O teste dos postos com sinais de Wilcoxon verifica a existência de diferenças estatísticas entre as escores de duas condições. No entanto, é imprescindível que os mesmos sujeitos participem das duas condições (DANCEY; REIDY, 2005).

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo objetiva a exposição dos dados coletados na pesquisa e, a partir das técnicas estatísticas apresentadas no capítulo anterior, a análise e interpretação desses dados, relacionando-os com o aporte teórico, as justificativas, os objetivos e hipóteses do estudo.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra pesquisada está caracterizada como não-probabilística por conveniência. A coleta dos dados da pesquisa se deu entre os docentes do Ifba que possuíam endereços eletrônicos cadastrados no Siape, como descrito no Capítulo 3.

Sua caracterização, ou seja, o perfil dos respondentes, foi atingida por meio das questões que compõem a primeira seção do questionário. Composta também pelo quarto item da Questão 8, pertencente à segunda seção do questionário.

Do total de respondentes validados pelo SPSS, 42,8% são compostos por docentes do sexo feminino e 57,2% por pessoas do sexo masculino, conforme descrito na Tabela 1. Estes dados mostram que, apesar dos percentuais se mostrarem aproximados, o Ifba conserva a maioria masculina de seus docentes. Uma explicação possível pode ser ancorada na função tecnicista da instituição e de seus cursos, que influencia os profissionais de determinadas áreas do conhecimento e cursos, com destaque aos ligados às engenharias.

Tabela 1 – Composição da amostra por gênero

Gênero	Frequência	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Feminino	113	42,8	42,8
Masculino	151	57,2	100
Total	264	100	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dos dados apresentados na Tabela 2 é demonstrado que a maioria dos respondentes possui idade entre 30 e 40, isto é 47,7%. Considerando o artigo 40 da Constituição Federal de 1988 que propala o requisito mínimo de idade para aposentação voluntária da mulher de 55 anos e do o homem 60, ressalvado o benefício de redução de cinco anos neste requisito para os professores que comprovarem exclusividade no tempo de

contribuição para a aposentadoria nas carreiras do ensino infantil, fundamental e médio, 83,0% dos respondentes tendem a permanecer na instituição por um período, no mínimo, igual ou superior à meia década. Por outro lado, ainda levando em conta o mesmo fundamento legal da Carta Magna que anuncia 70 anos a idade para a aposentadoria compulsória do servidor ou servidora pública, o percentual de 2,7% de professores respondentes com idade acima de 60 anos, ou seja, uma década para alcance do marco legal, pode caracterizar ausência de políticas de incentivo à permanência desses profissionais no desempenho da docência na instituição (BRASIL, 1988).

A constatação temporal de permanência estimada dos docentes na Instituição, descrita no parágrafo precedente, ainda, está consoante com as razões pelas quais se fundamentou a importância do presente estudo e com os ensinamentos de De Bem (2004), Castro (2009) e Tahim (2011). Para os autores, a avaliação institucional é peça capital para subsidiar a organização nos investimentos em formação continuada dos profissionais e, também, para que os professores possam refletir a respeito de sua atuação e adiram a esses programas que, por meio dessa “ação-reflexão-ação”, possa munir o docente de competência para dar significado ao instrumento avaliativo e melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Tabela 2 – Composição da amostra por idade

Idade (em anos)	Frequência	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Menos de 30	32	12,1	12,1
Entre 30 e 40	126	47,7	59,8
Entre 41 e 50	61	23,1	83,0
Entre 51 e 60	38	14,4	97,3
Acima de 60	7	2,7	100
Total	264	100	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados da Tabela 3 mostram que 19,3% dos respondentes afirmaram possuírem menos de cinco anos de exercício no magistério. Segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008) e Souza (2009), embora outros aspectos devam ser relacionados, os primeiros cinco anos correspondem à fase de início da carreira, na qual as tensões relacionadas à nova profissão estão mais latentes. Apontam seus reflexos na prática pedagógica docente e na aprendizagem do aluno e que ações institucionais podem ajudar esse recém-professor a romper essa fase. Logo, de acordo com os dados da mesma tabela, aproximadamente, 1/5 dos respondentes aderem ao perfil de professor iniciante.

Tabela 3 – Composição da amostra por tempo de exercício no magistério

Tempo de Exercício no Magistério (em anos)	Frequência	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Menos de 05	51	19,3	19,3
Entre 05 e 10	84	31,8	51,1
Entre 11 e 15	43	16,3	67,4
Entre 16 e 20	33	12,5	79,9
Entre 21 e 25	27	10,2	90,2
Acima de 25	26	9,8	100
Total	264	100	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Tabela 4 contempla a modalidade da formação superior no nível de graduação dos respondentes. De acordo com a tabela em comento, pouco mais da metade dos professores do Ifba, 50,8%, frequentaram na graduação cursos que inclui no currículo disciplinas relacionadas à formação de professores, ligadas à didática e pedagogia.

Tabela 4 – Composição da amostra por tipologia de curso de graduação

Tempo de Exercício no Magistério (em anos)	Frequência	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Licenciatura	100	37,9	37,9
Bacharelado	130	49,2	87,1
Ambos	34	12,9	100
Total	264	100	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Não obstante, quando questionada a frequência em disciplinas de didática ou metodologia do ensino, conforme Tabela 5, a amostra fica mais vigorosa visto que 79,5% dos respondentes afirmaram a participação. O avanço deste percentual pode ser explicado pela aquisição de titulações superiores à graduação, uma vez que a maioria absoluta dos entrevistados, 97,0% (Tabela 6), afirmou possuir titulação superior à graduação. O que significa a valorização dos docentes pertencentes à amostra ao exercício de aprendizagem continuada, como demonstra a Tabela 6.

Tabela 5 – Composição da amostra que cursou disciplina de didática ou metodologia do ensino

Frequência em Disciplina de Didática ou Metodologia do Ensino	Frequência	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Sim	210	79,5	79,5
Não	54	20,5	100
Total	264	100	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 6 – Composição da amostra por maior titulação concluída

Maior Titulação Concluída	Frequência	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Graduação	8	3,0	3,0
Especialização	62	23,5	26,5
Mestrado	145	54,9	81,4
Doutorado	49	18,6	100
Total	264	100	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os resultados da Tabela 7 abordam o conhecimento de didática e metodologia do ensino, na percepção dos respondentes. Na escala oferecida, o ponto médio corresponde ao número 4 e os valores do percentual válido estão aproximados para uma casa decimal o que justifica o total do percentual válido levemente inferior ou superior a 100%. O mesmo pode ocorrer em tabelas subsequentes.

Tabela 7 – Percepção do respondente acerca de conhecimento sobre didática/metodologia do ensino

Percepção acerca de conhecimento sobre didática / metodologia do ensino	1 – Discordo Totalmente	2	3	4	5	6	7 – Concordo Totalmente	Total	Menor 4	Maior 4
Frequência	3	5	18	41	61	60	76	264	26	197
Percentual Válido	1,1	1,9	6,8	15,5	23,1	22,7	28,8	100	9,8	74,6

Fonte: Elaborado pelo autor.

Corroborando com os resultados acerca da frequência dos respondentes em disciplinas de didática/metodologia do ensino, 79,5%, demonstrado na Tabela 6, a maioria dos respondentes, 74,6%, apontaram valores da escala superior ao ponto médio.

Por sua vez, a Tabela 8 apresenta as medidas de tendência central e de dispersão sobre a mesma dimensão analisada. A média desponta valor superior ao ponto médio (5,4), isto é, a percepção dos respondentes acerca do conhecimento sobre didática/metodologia do ensino é robusta, com característica de uma conduta homogênea, com fulcro no valor do desvio padrão relativamente baixo (1,41).

Tabela 8 – Estatística descritiva da percepção dos respondentes acerca de conhecimento sobre didática / metodologia do ensino

Dimensão	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Percepção acerca de conhecimento sobre didática/metodologia do ensino	5,4	6,0	1,41	1	7

Fonte: Elaborado pelo autor.

As Tabelas 9 e 10 apresentam os resultados dos dados acerca da percepção dos docentes do Ifba quanto à capacidade dos alunos em avaliar a prática pedagógica docente. De natureza similar à Tabela 7, o ponto médio da Tabela 9 corresponde ao número 4 e os valores do percentual válido estão aproximados para uma casa decimal. Importa destacar que esta dimensão alcançou o número mais elevado de questionários não respondidos (*missing value* ou valores ausentes = 27).

Essa dimensão apontou que menos da metade dos respondentes, 47,1%, assinaram valores da escala superior ao ponto médio. Considerando a frequência, apenas 117 dos 248 mostram-se concordância nos níveis 5 a 7, como demonstra a Tabela 9.

Tabela 9 – Percepção do respondente acerca da capacidade do aluno em avaliar a prática docente

Percepção da Capacidade do Aluno em Avaliar a Prática Docente	1 – Discordo Totalmente	2	3	4	5	6	7 – Concordo Totalmente	Total	Menor 4	Maior 4
Frequência	10	17	25	79	53	36	28	248	52	117
Percentual Válido	4,0	6,9	10,1	31,9	21,4	14,5	11,2	100	21	47,1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao observar o valor da média, percebe-se uma diferença pequena entre seu valor e o valor do ponto médio e dispersão de dados de 1,52, Tabela 10.

Tabela 10 – Estatística descritiva da percepção do respondente acerca da capacidade do aluno em avaliar a prática docente

Dimensão	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Percepção acerca da Capacidade do Aluno em Avaliar a Prática Docente	4,48	4,0	1,52	1	7

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa informação pode caracterizar uma dimensão de obstrução à utilização da avaliação da prática docente feita pelo aluno como instrumento de melhoria da sua prática pedagógica.

Os estudos de Moreira (1981), Macedo (2001), De Bem (2004), Peres-dos-Santos e Laros (2007) vão ao encontro dessa perspectiva ao advogarem ser presente no âmbito

acadêmico o pensamento de que só após a formação e inserção no mundo do trabalho o aluno possuiria capacidade de avaliar às práticas docentes.

Não obstante esse pensamento, De Bem (2004), preconizado nos trabalhos de Overall e Marsh (1980), Howard e outros (1985), Castro (1992), Scriven (1995), conclui que mesmo durante a sua formação acadêmica o aluno é eficaz no seu juízo quanto às práticas pedagógicas dos seus professores e inexistirem alterações significativas das avaliações dos professores feitas pelos alunos durante ou ao término do curso. Macedo (2001), albergado em Drucker e Remmers (1950), Miller (1972) e Centra (1974), dirige-se ao encontro da opinião defendida por De Bem (2004).

4.2 ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DA PERCEPÇÃO DE UTILIZAÇÃO IDEAL

Este tópico analisa as perguntas formadoras da segunda seção, Questões 8 e 9, do instrumento de pesquisa que almejou verificar a percepção de utilização ideal dos professores do Ifba acerca das avaliações dos docentes feitas pelos discentes, como instrumento de melhoria da prática pedagógica docente.

Na escala oferecida, o ponto médio corresponde ao número 4 e os valores do percentual válido estão aproximados para uma casa decimal, o que justifica o total do percentual válido ligeiramente distinto a 100%, inferior ou superior, em alguns tópicos investigados.

Na Questão 8 os três primeiros itens espelharam mais diretamente o objetivo específico relacionado a possíveis barreiras na utilização das avaliações feitas pelos alunos como instrumento de melhoria da prática docente e a primeira hipótese, ao rezar que, na percepção dos professores do Ifba, a avaliação do docente pelo discente é uma fonte significativa de informação para a melhoria da prática pedagógica docente.

Nos três itens discutidos, constatou-se que todos auferiram média acima do ponto médio (4), como demonstra a Tabela 11. No entanto, vale destacar que o item acerca da percepção de utilização ideal das avaliações feitas pelos alunos como instrumento de melhoria da prática docente foi a que recebeu menor média (5,76) e maior valor de desvio padrão (1,45), o que demonstra que entre os três itens é o tópico que apresenta maior dispersão.

Tabela 11 – Estatística descritiva da percepção de utilização ideal quanto ao emprego da avaliação do docente como instrumento de melhoria da prática docente e possíveis barreiras à sua utilização

Dimensão	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
As avaliações feitas pelos alunos podem ser utilizadas como instrumento de melhoria da prática pedagógica	5,76	6,00	1,45	1	7
O docente deve receber <i>feedback</i> (retorno) da instituição acerca da avaliação oficial dos docentes realizada pelos alunos	6,52	7,00	1,13	1	7
O professor deve compreender plenamente o instrumento de autoavaliação institucional relacionado à avaliação do docente respondido pelos alunos	6,40	7,00	1,12	1	7

Fonte: Elaborado pelo autor.

As dimensões “O docente deve receber *feedback* (retorno) da instituição acerca da avaliação oficial dos docentes realizada pelos alunos” e “O professor deve compreender plenamente o instrumento de autoavaliação institucional relacionado à avaliação do docente respondido pelos alunos” alcançaram, simultaneamente, médias 6,52 e 6,40 e desvios padrão 1,13 e 1,12. Logo, os três itens da amostra revelaram comportamento homogêneo, visto os valores de dispersão relativamente baixos.

Ainda em relação aos três itens de pesquisa, suas frequências auferiram valores significativos, muito superior à metade dos respondentes, acima do ponto médio 4, como demonstra a Tabela 12, corroborando com os dados apresentados na Tabela 11. Frise-se que o item “As avaliações feitas pelos alunos podem ser utilizadas como instrumento de melhoria da prática pedagógica” foi a que recebeu menor percentual acima do ponto médio, 80,6%.

A dimensão “O docente deve receber *feedback* (retorno) da instituição acerca da avaliação oficial dos docentes realizada pelos alunos” obteve 93,1% de respostas com valores que denotam concordância significativa e a dimensão “O professor deve compreender plenamente o instrumento de autoavaliação institucional relacionado à avaliação do docente respondido pelos alunos”, 92% de concordância acima do ponto médio.

Tabela 12 – Descritivas da percepção de utilização ideal quanto ao emprego da avaliação do docente como instrumento de melhoria da prática docente e possíveis barreiras à sua utilização

Dimensão		1	2	3	4	5	6	7	Total	Menor 4	Maior 4
As avaliações feitas pelos alunos podem ser utilizadas como instrumento de melhoria da prática pedagógica	Frequência	4	3	13	28	46	41	113	248	20	200
	Percentual Válido	1,6	1,2	5,2	11,3	18,5	16,5	45,6	100	8	80,6
O docente deve receber <i>feedback</i> (retorno) da instituição acerca da avaliação oficial dos docentes realizada pelos alunos	Frequência	3	2	5	7	11	29	191	248	10	231
	Percentual Válido	1,2	0,8	2,0	2,8	4,4	11,7	77,0	100	4	93,1
O professor deve compreender plenamente o instrumento de autoavaliação institucional relacionado à avaliação do docente respondido pelos alunos	Frequência	1	2	6	11	20	36	172	248	9	228
	Percentual Válido	0,4	0,8	2,4	4,4	8,1	14,5	69,4	100	3,6	92

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os resultados comungam com os ensinamentos dos autores discutidos no referencial teórico, exposto no Capítulo 2.

De acordo com os ensinamentos de Ribeiro (2011), nos quais a avaliação feita pelo aluno das práticas docentes pode coexistir de maneira formal e informal, a autora apregoa que o professor utiliza das avaliações feitas pelo docente de forma instintiva. Franco (2012) corrobora com esse ensinamento ao afirmar que cabe ao professor customizar sua prática a partir do retorno de seus alunos e direcionar o ensino almejado.

Masetto (1999) e Esteban (2001), referenciados por Tahim (2011), atestam que a avaliação realizada pelo aluno acerca da prática docente pode impulsionar, inclusive, a necessidade de formação continuada do profissional, objetivando a melhor promoção de seus serviços. É a reflexão da prática promovida pela convivência entre o professor e o aluno, como apontam Campanale e colaboradores (2012) e Tahim (2011), a partir dos estudos de Sacristan (1991), Passos (2009), Therrien e Carvalho (2009).

Jorro (2012) aponta a compreensão do instrumento de avaliação, refletido na sua construção participativa, e o *feedback* das avaliações, em sentido amplo, o que inclui a

avaliação externa e a autoavaliação, nesta última está contida a avaliação do docente pelo discente, como artifícios, entre outros, ensejadores do emprego da avaliação para o desenvolvimento profissional dos avaliados.

A Tabela 13 apresenta os resultados das estatísticas descritivas acerca da percepção de utilização ideal das práticas pedagógicas pelos respondentes como possíveis de melhoria a partir das avaliações do docente realizadas pelos discentes. Os itens em análise espelham os mesmos temas avaliados pelos alunos do Ifba por meio do Instrumento A2, que compõe a autoavaliação institucional.

De acordo com os respondentes da amostra, as dimensões “Para melhoria de assiduidade do professor” e “Para melhoria da adequação da carga horária da disciplina” formam os itens com menor média (5,02) e desvios padrão relativamente próximos, 2,04 e 1,86, respectivamente. Em sequência, a dimensão “Para melhoria da pontualidade do professor” é o item de média mais baixa (5,04), com dispersão dos dados, relativamente, significativa, desvio padrão 2,10, porém, para os itens aqui avaliados, há um comportamento mais heterogêneo dos dados da amostra.

As dimensões relacionadas à “Para melhoria na reorientação de possíveis deficiências na avaliação da aprendizagem” e à “Para melhoria na orientação no desenvolvimento de atividades propostas” foram as que obtiveram maior média, 5,87 e 5,86, respectivamente. As duas dimensões também exibiram, dentre os itens pesquisados, dispersão de dados correspondente aos menores valores de desvio padrão, 1,34 e 1,35, respectivamente. Comparado com os demais itens, possuem um comportamento amostral mais homogêneo.

As dimensões “Para melhoria do alcance dos objetivos da disciplina” e “Para melhoria do relacionamento entre o professor e a turma” são, na sequência, as que oferecem maior score, ambas com média de 5,80. As duas dimensões, ainda, apresentam desvios padrão praticamente idênticos, 1,45 e 1,47, respectivamente.

Para os itens hachurados da Tabela 13, ao considerarmos os desvios padrão, os escores podem ser iguais ou inferiores ao ponto médio (4). Para tais itens, em que as médias dos respondentes estão próximas ao ponto médio, é fundamental a análise descritiva das frequências das respostas apresentadas na sequência desta análise.

Tabela 13 – Estatística descritiva da percepção de utilização ideal das práticas pedagógicas influenciáveis pela avaliação do docente realizada pelo discente

Dimensão	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Para melhoria da assiduidade do professor	5,02	6,00	2,04	1	7
Para melhoria da pontualidade do professor	5,04	6,00	2,10	1	7
Para melhoria dos recursos didáticos	5,65	6,00	1,34	1	7
Para melhoria do alcance dos objetivos da disciplina	5,80	6,00	1,45	1	7
Para melhor adequação da carga horária da disciplina	5,02	5,00	1,86	1	7
Para atualização dos conteúdos trabalhados na disciplina	5,52	6,00	1,68	1	7
Para melhoria do relacionamento entre o professor e a turma	5,80	6,00	1,47	1	7
Para melhoria do plano de ensino e sua apresentação aos alunos	5,57	6,00	1,56	1	7
Para melhoria da disponibilidade do material para os alunos	5,52	6,00	1,54	1	7
Para adequação do uso dos recursos físicos e equipamento nas aulas	5,44	6,00	1,56	1	7
Para melhoria dos no cumprimento de prazos para entrega das avaliações	5,18	5,00	1,76	1	7
Para melhoria dos incentivos para a participação dos alunos nas aulas	5,78	6,00	1,43	1	7
Para melhoria na orientação no desenvolvimento de atividades propostas	5,86	6,00	1,35	1	7
Para melhoria da contribuição da disciplina para a formação profissional do aluno	5,71	6,00	1,46	1	7
Para melhoria dos mecanismos de avaliação em relação aos conteúdos trabalhados	5,69	6,00	1,44	1	7
Para melhoria da coerência entre os objetivos da disciplina e a formação proposta pelo curso	5,53	6,00	1,66	1	7
Para melhoria da sequência dada aos conteúdos da disciplina em relação à sua aprendizagem	5,56	6,00	1,63	1	7
Para melhoria na reorientação de possíveis deficiências na avaliação da aprendizagem	5,87	6,00	1,34	1	7

Fonte: Elaborado pelo autor.

Permanecendo a análise estatística descritiva da Tabela 13, a dimensão “Para melhoria dos recursos didáticos”, obteve média 5,65 e desvio padrão 1,34; a dimensão “Para atualização dos conteúdos trabalhados na disciplina” auferiu média 5,52 e desvio padrão 1,68; a dimensão “Para melhoria do plano de ensino e sua apresentação aos alunos” média 5,57 e desvio padrão 1,56; a dimensão “Para melhoria da disponibilidade do material para os alunos” média 5,52 e desvio padrão 1,54; “Para adequação do uso dos recursos físicos e equipamento nas aulas” média 5,44 e desvio padrão 1,56; “Para melhoria dos no cumprimento de prazos para entrega das avaliações” média 5,18 e desvio padrão 1,76; “Para melhoria dos incentivos para a participação dos alunos nas aulas” média 5,78 e desvio padrão 1,43; “Para melhoria da contribuição da disciplina para a formação profissional do aluno” média 5,71 e desvio padrão

1,46; “Para melhoria dos mecanismos de avaliação em relação aos conteúdos trabalhados” média 5,69 e desvio padrão 1,44; “Para melhoria da coerência entre os objetivos da disciplina e a formação proposta pelo curso” média 5,53 e desvio padrão 1,66 e, por derradeiro, a dimensão “Para melhoria da sequência dada aos conteúdos da disciplina em relação à sua aprendizagem” obteve média 5,56 e desvio padrão de 1,63.

Destarte, todos os itens analisados obtiveram média acima de 5,0, ou seja, superior ao ponto médio 4. É importante analisar conjuntamente a média e o desvio padrão dos dados. Em alguns casos, embora a média seja maior que o ponto médio, ao subtrair o desvio padrão em relação à média, encontram-se situações em que a média passa a ser inferior ao ponto médio. Algo que compromete, em parte, a confiabilidade dos resultados.

Todas as dimensões estudadas obtiveram frequências superiores à metade dos respondentes acima do ponto médio 4, como demonstra a Tabela 14. Isto significa que em todos os itens apresentados a maioria dos respondentes concorda (marcou escores entre 5 a 7), ou seja, possui a percepção de utilização ideal de que a avaliação dos docentes feitas pelos discentes deve ser empregada como instrumento de melhoria dessas práticas pedagógicas.

O item “Para melhoria na orientação no desenvolvimento de atividades propostas” foi o que obteve maior concentração de concordância, com 212 (85,4%) dos 248 respondentes assinalando a escala correspondente ou superior ao número 5. Em seguida, o item “Para melhoria na reorientação de possíveis deficiências na avaliação da aprendizagem” obteve 209 (84,2%) de concordância, acompanhado das dimensões “Para melhoria do alcance dos objetivos da disciplina” e “Para melhoria do relacionamento entre o professor e a turma”, ambas com 208 (83,8%) dos partícipes válidos da pesquisa.

A dimensão “Para melhoria dos incentivos para a participação dos alunos nas aulas” auferiu 83% de frequência de concordância, a dimensão “Para melhoria do plano de ensino e sua apresentação aos alunos” obteve frequência de concordância de 80,7%, seguida das dimensões “Para melhoria dos mecanismos de avaliação em relação aos conteúdos trabalhados” e “Para melhoria da contribuição da disciplina para a formação profissional do aluno”, ambas com 80,6% de frequência de concordância. As dimensões “Para melhoria dos recursos didáticos”, “Para melhoria da sequência dada aos conteúdos da disciplina em relação à sua aprendizagem”, “Para atualização dos conteúdos trabalhados na disciplina”, “Para melhoria da coerência entre os objetivos da disciplina e a formação proposta pelo curso”, “Para melhoria da disponibilidade do material para os alunos” e “Para adequação do uso dos

recursos físicos e equipamento nas aulas” alcançaram frequência de concordância de 79,9%; 79%; 77,8%; 77,4%; 76,6% e 76,3%, respectivamente.

Não obstante alcançarem índices de concordância superiores à metade dos respondentes, as dimensões “Para melhoria da assiduidade do professor”, “Para melhoria da pontualidade do professor”, “Para melhoria no cumprimento de prazos para entrega das avaliações” e “Para melhor adequação da carga horária da disciplina” foram as que obtiveram, dentre os itens avaliados, os menores índices de concordância: 61,3% (152); 64,9% (161); 66,5% (165) e 67,0% (166), respectivamente.

Tabela 14 – Análise das descritivas da percepção de utilização ideal das práticas pedagógicas influenciáveis pela avaliação do docente realizada pelo discente

(continua)

Dimensão		1	2	3	4	5	6	7	Total	Menor 4	Maior 4
Para melhoria da assiduidade do professor	Frequência	27	13	8	48	26	36	90	248	48	152
	Percentual Válido	10,9	5,2	3,2	19,4	10,5	14,5	36,3	100	19,3	61,3
Para melhoria da pontualidade do professor	Frequência	28	14	18	27	29	38	94	248	60	161
	Percentual Válido	11,3	5,6	7,3	10,9	11,7	15,3	37,9	100	24,2	64,9
Para melhoria dos recursos didáticos	Frequência	3	1	13	33	49	63	86	248	17	198
	Percentual Válido	1,2	0,4	5,2	13,3	19,8	25,4	34,7	100	6,8	79,9
Para melhoria do alcance dos objetivos da disciplina	Frequência	5	7	8	20	37	66	105	248	20	208
	Percentual Válido	2,0	2,8	3,2	8,1	14,9	26,6	42,3	100	8	83,8
Para melhor adequação da carga horária da disciplina	Frequência	19	14	16	33	49	47	70	248	49	166
	Percentual Válido	7,7	5,6	6,5	13,3	19,8	19,0	28,2	100	19,8	67,0
Para atualização dos conteúdos trabalhados na disciplina	Frequência	8	12	15	20	47	45	101	248	35	193
	Percentual Válido	3,2	4,8	6,0	8,1	19,0	18,1	40,7	100	14	77,8
Para melhoria do relacionamento entre o professor e a turma	Frequência	8	4	5	23	38	64	106	248	17	208
	Percentual Válido	3,2	1,6	2,0	9,3	15,3	25,8	42,7	100	6,8	83,8

Tabela 14 – Análise das descritivas da percepção de utilização ideal das práticas pedagógicas influenciáveis pela avaliação do docente realizada pelo discente

(conclusão)

Dimensão		1	2	3	4	5	6	7	Total	Menor 4	Maior 4
Para melhoria do plano de ensino e sua apresentação aos alunos	Frequência	7	10	11	20	48	63	89	248	28	200
	Percentual Válido	2,8	4,0	4,4	8,1	19,4	25,4	35,9	100	11,2	80,7
Para melhoria da disponibilidade do material para os alunos	Frequência	6	4	19	29	52	44	94	248	29	190
	Percentual Válido	2,4	1,6	7,7	11,7	21,0	17,7	37,9	100	11,7	76,6
Para adequação do uso dos recursos físicos e equipamento nas aulas	Frequência	9	5	13	32	51	58	80	248	27	189
	Percentual Válido	3,6	2,0	5,2	12,9	20,6	23,4	32,3	100	10,8	76,3
Para melhoria no cumprimento de prazos para entrega das avaliações	Frequência	12	12	16	43	42	43	80	248	40	165
	Percentual Válido	4,8	4,8	6,5	17,3	16,9	17,3	32,3	100	16,1	66,5
Para melhoria dos incentivos para a participação dos alunos nas aulas	Frequência	7	2	8	25	38	67	101	248	17	206
	Percentual Válido	2,8	0,8	3,2	10,1	15,3	27,0	40,7	100	6,8	83
Para melhoria na orientação no desenvolvimento de atividades propostas	Frequência	4	3	7	22	45	59	108	248	14	212
	Percentual Válido	1,6	1,2	2,8	8,9	18,1	23,8	43,5	100	5,6	85,4
Para melhoria da contribuição da disciplina para a formação profissional do aluno	Frequência	5	4	11	28	43	55	102	248	20	200
	Percentual Válido	2,0	1,6	4,4	11,3	17,3	22,2	41,1	100	8	80,6
Para melhoria dos mecanismos de avaliação em relação aos conteúdos trabalhados	Frequência	4	7	7	30	45	58	97	248	18	200
	Percentual Válido	1,6	2,8	2,8	12,1	18,1	23,4	39,1	100	7,2	80,6
Para melhoria da coerência entre os objetivos da disciplina e a formação proposta pelo curso	Frequência	11	6	16	23	37	62	93	248	33	192
	Percentual Válido	4,4	2,4	6,5	9,3	14,9	25,0	37,5	100	13,3	77,4
Para melhoria da sequência dada aos conteúdos da disciplina em relação à sua aprendizagem	Frequência	10	10	7	25	40	64	92	248	27	196
	Percentual Válido	4,0	4,0	2,8	10,1	16,1	25,8	37,1	100	10,8	79
Para melhoria na reorientação de possíveis deficiências na avaliação da aprendizagem	Frequência	3	5	6	25	34	71	104	248	14	209
	Percentual Válido	1,2	2,0	2,4	10,1	13,7	28,6	41,9	100	5,6	84,2

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os resultados alcançam guarita nos ensinamentos de Nardeau (1988 apud MACEDO, 2001), Macedo (2001), De Bem (2004), Ribeiro (2011), Campanale e colaboradores (2012) e Galian (2012) ao demonstrarem a importância da avaliação das práticas docentes realizadas pelos alunos para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, adequação das práticas pedagógicas com essa finalidade e a manutenção do diálogo entre os sujeitos.

Os itens analisados, correspondentes às práticas pedagógicas, são atribuídos por Bernstein (1996 apud GALIAN, 2012) ao professor, uma vez que a comunicação entre os dois atores (professor e aluno) influencia o docente desde a escolha do assunto, do material a ser utilizado em sala de aula, as atividades desenvolvidas, sequência, ordem, tempo empregado na discussão e critérios de avaliação. De Bem (2004) enxerga o discente como um sujeito vigoroso ao emitir opinião acerca do desempenho, pontualidade, dedicação, motivação, excelência didática e relacionamento com a turma dos seus professores, itens igualmente aferidos.

Ainda sobre a comunicação estabelecida entre educando e educador, que desemboca na pedagogia docente, Galian (2012) aponta ser decisiva na compreensão e elevação do nível da discussão em sala de aula. Moreira (1986 apud MACEDO, 2001) adverte que o juízo do aluno acerca do docente influencia sua decisão ao escolher um curso ou grade curricular.

4.3 DESCRITIVAS DA PERCEPÇÃO DE UTILIZAÇÃO EFETIVA

Investigada a percepção de utilização ideal pelo professor participante da pesquisa acerca da empregabilidade da avaliação do docente realizada pelo discente como ferramenta de melhoria da prática docente (subcapítulo 4.2), neste subcapítulo, analisar-se-á a percepção de utilização efetiva do docente dessa avaliação na melhoria de sua prática pedagógica.

As Questões 10 e 11, da Seção 3, do instrumento de pesquisa contemplam esse intuito e segue a mesma metodologia e objetivos utilizados nas questões que compõem a Seção 2, com as adaptações necessárias a fim de permitir a personalização das respostas, agora, centrada no “eu” do respondente.

Com linha de raciocínio idêntica ao subcapítulo precedente, na escala oferecida, o ponto médio corresponde ao número 4 e os valores do percentual válido estão aproximados para

uma casa decimal, o que justifica o total do percentual válido divergir levemente para maior ou menor de 100%, em alguns tópicos investigados.

A Questão 10 buscou averiguar o objetivo específico relacionado a possíveis barreiras na utilização das avaliações feitas pelos alunos como instrumento de melhoria da prática docente e a primeira hipótese da pesquisa, que admite que na visão do professor do Ifba a avaliação do docente pelo discente é uma fonte significativa de informação para a melhoria da prática pedagógica docente.

Nos três itens discutidos, demonstrado na Tabela 15, constatou-se que, apenas, a dimensão “Utilizo as avaliações feitas pelos alunos como instrumento de melhoria da minha prática pedagógica” obteve média superior ao ponto médio (4). No entanto, a dispersão dos dados atinge nível relativamente significativa, desvio padrão igual a 1,94. Mesmo se tratando da mesma amostra, esses dados apresentam características heterogêneas para a grandeza pesquisada.

A dimensão “Recebo *feedback* (retorno) da instituição acerca da avaliação oficial realizada pelos alunos” foi a que apresentou menor valor de média (3,10), inferior ao ponto médio 4. Quando perguntado acerca da compreensão do instrumento de autoavaliação institucional da avaliação do docente pelo discente, as respostas centraram-se em um valor um pouco superior ao ponto médio (4,05). Nos dois casos, a dispersão é relativamente alta, medida pelo desvio padrão 2,19 e 2,16, respectivamente.

Tabela 15 – Estatística descritiva da percepção de utilização efetiva da avaliação do docente como instrumento de melhoria da sua prática docente e possíveis barreiras à sua utilização

Dimensão	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Utilizo as avaliações feitas pelos alunos como instrumento de melhoria da minha prática pedagógica	5,16	6,00	1,94	1	7
Recebo <i>feedback</i> (retorno) da instituição acerca da avaliação oficial realizada pelos alunos	3,10	2,00	2,19	1	7
Compreendo plenamente o instrumento de autoavaliação institucional relacionado à avaliação do docente respondido pelos alunos	4,05	4,00	2,16	1	7

Fonte: Elaborado pelo autor.

As frequências de concordância de respostas expostas na Tabela 16 corroboram essa constatação. Apenas o item “Utilizo as avaliações feitas pelos alunos como instrumento de melhoria da minha prática pedagógica” alcançou percentual acima da metade dos

respondentes (172), caracterizando que 71,8% assinalaram valores igual ou superior a 5 na escala de concordância. O item “Recebo *feedback* (retorno) da instituição acerca da avaliação oficial realizada pelos alunos” e “Compreendo plenamente o instrumento de autoavaliação institucional relacionado à avaliação do docente respondido pelos alunos” somente 74 (30,9%) e 110 (45,8%), respectivamente, ou seja, menos da metade dos respondentes, assinalaram valores acima da escala de concordância. Dos partícipes da pesquisa, 24 (10%) assinalaram o valor de neutralidade da escala de concordância (valor igual a 4) para o primeiro item; o segundo item conservou esses mesmos valores e o derradeiro item alcançou maior escore de neutralidade, 39 partícipes (16,3%).

Tabela 16 – Descritivas da percepção de utilização efetiva da avaliação do docente como instrumento de melhoria da sua prática docente e possíveis barreiras à sua utilização

Dimensão		1	2	3	4	5	6	7	Total	Menor 4	Maior 4
Utilizo as avaliações feitas pelos alunos como instrumento de melhoria da minha prática pedagógica	Frequência	24	9	11	24	46	45	81	240	44	172
	Percentual Válido	10,0	3,8	4,6	10,0	19,2	18,8	33,8	100	18,4	71,8
Recebo <i>feedback</i> (retorno) da instituição acerca da avaliação oficial realizada pelos alunos	Frequência	97	27	18	24	27	21	26	240	142	74
	Percentual Válido	40,4	11,3	7,5	10,0	11,3	8,8	10,8	100	59,2	30,9
Compreendo plenamente o instrumento de autoavaliação institucional relacionado à avaliação do docente respondido pelos alunos	Frequência	54	17	20	39	32	38	40	240	91	110
	Percentual Válido	22,5	7,1	8,3	16,3	13,3	15,8	16,7	100	37,9	45,8

Fonte: Elaborado pelo autor.

Jorro (2012) apadrinha a possibilidade de rompimento desses artifícios, compreensão dos instrumentos de avaliação e retorno acerca da avaliação institucional, entre outros, como uma provável peça paralisante do desenvolvimento profissional dos avaliados.

Partindo da premissa de que a avaliação sirva de subsídio de melhoria da qualidade dos serviços prestados, presente na visão de Álvarez Méndez (2002), Paquay; Wouters e Neuwenhoven (2012), no caso em voga, em se tratando da missão da autarquia, a qualidade

do ensino, como referencia Castro (2009), conseqüentemente, a aprendizagem, nesse prisma, a ausência de *feedback* institucional acerca da avaliação do docente realizada pelo aluno e a incompreensão do instrumento da autoavaliação institucional podem reverberar na sua utilização como instrumento de melhoria das práticas pedagógicas e o alcance da almejada qualidade educacional.

Segundo Demo (1996 apud TAHIM, 2011) a melhoria da qualidade se dá com a interação social entre os sujeitos. Moreira (1981) vê como nítida a empregabilidade da avaliação do aluno como melhoria das práticas pedagógicas e da qualidade do ensino. Peres-dos-Santos e Laros (2007) caminham para direção similar de juízo.

A Tabela 17 apresenta os resultados das estatísticas descritivas acerca das práticas pedagógicas percebidas pelos respondentes efetivamente como aprimoradas a partir da avaliação realizadas pelos discentes das suas práticas pedagógicas. Análogo à Questão 9, Seção 2, do instrumento de pesquisa, os itens em análise espelham os mesmos temas avaliados pelos alunos do Ifba por meio do Instrumento A2, que compõe a autoavaliação institucional.

As dimensões relacionadas à “Para melhoria do relacionamento entre o professor e a turma” e à “Para melhoria na reorientação de possíveis deficiências na avaliação da aprendizagem” foram as que obtiveram maior média, 4,74 para ambas, superior ao ponto médio. Não obstante, as duas dimensões exibiram dispersão de dados relativamente consideráveis, 2,23 e 2,21, respectivamente, caracterizando um comportamento amostral heterogêneo.

A dimensão “Para melhoria na orientação no desenvolvimento de atividades propostas” obteve média 4,66 e desvio padrão 2,21; a dimensão “Para melhoria na orientação no desenvolvimento de atividades propostas” média 4,66 e desvio padrão 2,21; a dimensão “Para melhoria da contribuição da disciplina para a formação profissional do aluno” obteve média igual a 4,59 e desvio padrão 2,25. Por sua vez, a dimensão “Para melhoria dos incentivos para a participação dos alunos nas aulas” e “Para melhoria dos mecanismos de avaliação em relação aos conteúdos trabalhados” obtiveram médias idênticas (4,57), diferenciando-se quanto ao desvio padrão 2,24 e 2,25, respectivamente.

A dimensão “Para melhoria do alcance dos objetivos da disciplina” auferiu média 4,56 e desvio padrão 2,24; a dimensão “Para melhoria da sequência dada aos conteúdos da disciplina em relação à sua aprendizagem” obteve média 4,47 e desvio padrão 2,23. Já as dimensões

“Para melhoria do plano de ensino e sua apresentação aos alunos” e “Para melhoria dos recursos didáticos” se assemelharam quando ao desvio padrão (2,19), no entanto, divergiram quanto à média, 4,41 e 4,39, respectivamente.

A dimensão “Para atualização dos conteúdos trabalhados na disciplina” obteve média 4,39 e desvio padrão 2,26, seguida da dimensão “Para melhoria da coerência entre os objetivos da disciplina e a formação proposta pelo curso” com média 4,38 e desvio padrão 2,25; “Para melhoria da disponibilidade do material para os alunos” com média 4,33 e desvio padrão 2,18 e “Para adequação do uso dos recursos físicos e equipamento nas aulas” com média 4,13 e desvio padrão 2,17.

As dimensões “Para melhoria da assiduidade do professor”, “Para melhoria da pontualidade do professor”, “Para melhor adequação da carga horária da disciplina” e “Para melhoria no cumprimento de prazos para entrega das avaliações” são as que se apresentam com médias abaixo do ponto médio (4); 3,51; 3,56; 3,88 e 3,96, sequencialmente, e desvios padrão 2,40; 2,41; 2,27; 2,25, na mesma ordem.

Tabela 17 – Estatística descritiva da percepção de utilização efetiva da avaliação do docente realizada pelo discente na melhoria das práticas pedagógicas

(continua)

Dimensão	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Para melhoria da assiduidade do professor	3,51	3,50	2,40	1	7
Para melhoria da pontualidade do professor	3,56	4,00	2,41	1	7
Para melhoria dos recursos didáticos	4,39	5,00	2,19	1	7
Para melhoria do alcance dos objetivos da disciplina	4,56	5,00	2,24	1	7
Para melhor adequação da carga horária da disciplina	3,88	4,00	2,27	1	7
Para atualização dos conteúdos trabalhados na disciplina	4,39	5,00	2,26	1	7
Para melhoria do relacionamento entre o professor e a turma	4,74	6,00	2,23	1	7
Para melhoria do plano de ensino e sua apresentação aos alunos	4,41	5,00	2,19	1	7
Para melhoria da disponibilidade do material para os alunos	4,33	5,00	2,18	1	7
Para adequação do uso dos recursos físicos e equipamento nas aulas	4,13	5,00	2,17	1	7
Para melhoria no cumprimento de prazos para entrega das avaliações	3,96	4,00	2,25	1	7
Para melhoria dos incentivos para a participação dos alunos nas aulas	4,57	5,00	2,24	1	7
Para melhoria na orientação no desenvolvimento de atividades propostas	4,66	5,00	2,21	1	7
Para melhoria da contribuição da disciplina para a formação profissional do aluno	4,59	5,00	2,25	1	7
Para melhoria dos mecanismos de avaliação em relação aos conteúdos trabalhados	4,57	5,00	2,25	1	7

Tabela 17 – Estatística descritiva da percepção de utilização efetiva da avaliação do docente realizada pelo discente na melhoria das práticas pedagógicas

(conclusão)

Dimensão	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Para melhoria da coerência entre os objetivos da disciplina e a formação proposta pelo curso	4,38	5,00	2,25	1	7
Para melhoria da sequência dada aos conteúdos da disciplina em relação à sua aprendizagem	4,47	5,00	2,23	1	7
Para melhoria na reorientação de possíveis deficiências na avaliação da aprendizagem	4,74	5,00	2,21	1	7

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise das frequências dessas dimensões é exposta na Tabela 18. Para todos os itens constantes na tabela a escala 1 configura a discordância total quando à sua utilização efetiva da avaliação dos docentes pelos discentes realizada pela instituição, ao passo que a escala 7 representa sua concordância total. Dessa forma o ponto médio da escala está presente em 4.

Tabela 18 – Análise das descritivas da percepção de utilização efetiva da avaliação do docente realizada pelo discente na melhoria das práticas pedagógicas

(continua)

Dimensão		1	2	3	4	5	6	7	Total	Menor 4	Maior 4
Para melhoria da assiduidade	Frequência	92	20	8	26	24	27	43	240	120	94
	Percentual Válido	38,3	8,3	3,3	10,8	10,0	11,3	17,9	100	49,9	39,2
Para melhoria da pontualidade	Frequência	89	20	10	26	25	23	47	240	119	95
	Percentual Válido	37,1	8,3	4,2	10,8	10,4	9,6	19,6	100	49,6	39,6
Para melhoria dos recursos didáticos	Frequência	53	8	10	34	40	45	50	240	71	135
	Percentual Válido	22,1	3,3	4,2	14,2	16,7	18,8	20,8	100	29,6	56,3
Para melhoria do alcance dos objetivos da disciplina	Frequência	50	9	12	26	31	53	59	240	71	143
	Percentual Válido	20,8	3,8	5,0	10,8	12,9	22,1	24,6	100	29,6	59,6
Para melhor adequação da carga horária da disciplina	Frequência	68	17	14	34	31	35	41	240	99	107
	Percentual Válido	28,3	7,1	5,8	14,2	12,9	14,6	17,1	100	41,2	44,6
Para atualização dos conteúdos trabalhados na disciplina	Frequência	56	11	10	23	39	49	52	240	77	140
	Percentual Válido	23,3	4,6	4,2	9,6	16,3	20,4	21,7	100	32,1	58,4
Para melhoria do relacionamento entre o professor e a turma	Frequência	46	9	7	29	26	54	69	240	62	149
	Percentual Válido	19,2	3,8	2,9	12,1	10,8	22,5	28,8	100	25,9	62,1

Tabela 18 – Análise das descritivas da percepção de utilização efetiva da avaliação do docente realizada pelo discente na melhoria das práticas pedagógicas

(conclusão)

Dimensão		1	2	3	4	5	6	7	Total	Menor 4	Maior 4
Para melhoria do plano de ensino e sua apresentação aos alunos	Frequência	50	11	13	31	35	51	49	240	74	135
	Percentual Válido	20,8	4,6	5,4	12,9	14,6	21,3	20,4	100	30,8	56,3
Para melhoria da disponibilidade do material para os alunos	Frequência	51	12	13	32	42	42	48	240	76	132
	Percentual Válido	21,3	5,0	5,4	13,3	17,5	17,5	20,0	100	31,7	55
Para adequação do uso dos recursos físicos e equipamento nas aulas	Frequência	57	13	13	32	50	34	41	240	83	125
	Percentual Válido	23,8	5,4	5,4	13,3	20,8	14,2	17,1	100	34,6	52,1
Para melhoria dos no cumprimento de prazos para entrega das avaliações	Frequência	64	16	15	33	40	27	45	240	95	112
	Percentual Válido	26,7	6,7	6,3	13,8	16,7	11,3	18,8	100	39,7	46,8
Para melhoria dos incentivos para a participação dos alunos nas aulas	Frequência	52	5	14	25	32	52	60	240	71	144
	Percentual Válido	21,7	2,1	5,8	10,4	13,3	21,7	25,0	100	29,6	60
Para melhoria na orientação no desenvolvimento de atividades propostas	Frequência	48	8	9	23	41	50	61	240	65	152
	Percentual Válido	20,0	3,3	3,8	9,6	17,1	20,8	25,4	100	27,1	63,3
Para melhoria da contribuição da disciplina para a formação profissional do aluno	Frequência	52	6	11	24	36	49	62	240	69	147
	Percentual Válido	21,7	2,5	4,6	10,0	15,0	20,4	25,8	100	28,8	61,2
Para melhoria dos mecanismos de avaliação em relação aos conteúdos trabalhados	Frequência	50	11	8	25	35	50	61	240	69	146
	Percentual Válido	20,8	4,6	3,3	10,4	14,6	20,8	25,4	100	28,7	60,8
Para melhoria da coerência entre os objetivos da disciplina e a formação proposta pelo curso	Frequência	53	15	8	28	38	44	54	240	76	136
	Percentual Válido	22,1	6,3	3,3	11,7	15,8	18,3	22,5	100	31,7	56,6
Para melhoria da sequência dada aos conteúdos da disciplina em relação à sua aprendizagem	Frequência	53	11	4	29	41	48	54	240	68	143
	Percentual Válido	22,1	4,6	1,7	12,1	17,1	20,0	22,5	100	28,4	59,6
Para melhoria na reorientação de possíveis deficiências na avaliação da aprendizagem	Frequência	47	7	6	26	36	52	66	240	60	154
	Percentual Válido	19,6	2,9	2,5	10,8	15,0	21,7	27,5	100	25	64,2

Fonte: Elaborado pelo autor.

Verifica-se na Tabela 18 que a dimensão de percepção de utilização efetiva da avaliação do discente “Para melhoria na reorientação de possíveis deficiências na avaliação da aprendizagem” foi a que apresentou maior nível de concordância entre os participantes da pesquisa, em que 154 dos 240 respondentes válidos assinalaram nível de concordância igual ou superior a 5. Em suma, 64,2% dos respondentes concordaram que percebem que utilizam a avaliação do docente feita pelo aluno como propulsora de melhoria dessa prática pedagógica.

Quanto à percepção de utilização efetiva da avaliação “Para melhoria na orientação no desenvolvimento de atividades propostas”, 152 (63,3%) dos respondentes afirmaram valores de concordância superior ao ponto médio 4 e 149 (62,1%) assinalaram escore semelhante na escala de concordância no item “Para melhoria do relacionamento entre o professor e a turma”.

Em se tratando da percepção de utilização efetiva da avaliação realizada pelo discente “Para melhoria da contribuição da disciplina para a formação profissional do aluno”, 147 (61,2%) dos respondentes assinalaram valores acima de 4 na escala de concordância. O emprego das avaliações feitas pelos discentes influenciaram, segundo a percepção de utilização efetiva dos respondentes, 146 (60,8%) partícipes no item “Para melhoria dos mecanismos de avaliação em relação aos conteúdos trabalhados”.

Ainda consubstanciado nos dados apresentados na Tabela 18, a avaliação promovida pelos discentes foi percebida como efetivamente empregada no item “Para melhoria dos incentivos para a participação dos alunos nas aulas” por 144 (60%) dos respondentes com valores compreendido entre 5 e 7 na escala de concordância. Ao passo que “Para melhoria do alcance dos objetivos da disciplina” e “Para melhoria da sequência dada aos conteúdos da disciplina em relação à sua aprendizagem” foram percebidas, ambas, como utilizada efetivamente por 140 (59,6%) respondentes na escala de concordância com valores superiores ao ponto médio.

No que se refere à percepção de utilização efetiva “Para atualização dos conteúdos trabalhados na disciplina” e “Para melhoria da coerência entre os objetivos da disciplina e a formação proposta pelo curso” 140 (58,4%) e 136 (56,6%) partícipes assinalaram frequência de concordância entre 5 e 7 da escala de concordância, lembrando que 7 representa concordar totalmente.

“Para melhoria dos recursos didáticos” e “Para melhoria do plano de ensino e sua apresentação aos alunos” auferiram mesmos número de partícipes que perceberam a utilização

da avaliação realizada pelos discentes, 135 (56,3%), com frequências de concordância entre 5 e 7, seguida da percepção de utilização “Para melhoria da disponibilidade do material para os alunos” e “Para adequação do uso dos recursos físicos e equipamento nas aulas”, com, respectivamente, 132 (55%) e 125 (52,1%) respondentes na escala de concordância superior ao ponto médio 4.

As frequências de concordâncias dessas percepções de utilização efetiva da avaliação realizadas pelos discentes como melhoria pelos docentes de suas práticas pedagógicas são albergadas pelos trabalhos de Nardeau (1988 apud MACEDO, 2001), Macedo (2001), De Bem (2004), Ribeiro (2011), Campanale e colaboradores (2012) e Galian (2012) que asseveram serem as avaliações dos docentes realizadas pelos discentes a gênese do refinamento da prática docente e melhoria do ensino ministrado.

Em direção contrária à lição desses estudiosos, menos da metade dos respondentes assinalaram valores superiores ao ponto médio para sua percepção de utilização efetiva da avaliação realizada pelos discentes “Para melhoria da assiduidade”; “Para melhoria da pontualidade”; “Para melhor adequação da carga horária da disciplina” e “Para melhoria dos no cumprimento de prazos para entrega das avaliações”, respectivamente, 94 (39,2%); 95 (39,6%); 107 (44,7%) e 112 (46,8%). O que demonstra baixo nível de concordância dos participantes da pesquisa acerca desses tópicos, como confirmado na Tabela 18.

Apesar da maioria dos itens (14) apresentarem frequência de concordância superior à metade dos respondentes acima do nível de concordância, a Tabela 18, ainda demonstra não haver concordância acentuada entre os participantes da pesquisa com relação a sua percepção de utilização efetiva da avaliação do docente feita pelo discente como instrumento de melhoria de suas práticas pedagógicas.

4.4 COMPARAÇÃO ENTRE AS DESCRITICAS DA PERCEPÇÃO DE UTILIZAÇÃO IDEAL E DA PERCEPÇÃO DE UTILIZAÇÃO EFETIVA

A comparação relacionada corresponde à percepção de utilização ideal dos participantes e à percepção de utilização efetiva, dos mesmos participantes, referente à avaliação dos docentes realizadas pelos discentes como ferramenta para melhoria da prática pedagógica do professor foi realizada por meio do teste dos postos com sinais de Wilcoxon.

A percepção de utilização efetiva foi denominada Variável 1 e a percepção de utilização ideal denominada Variável 2. A Tabela 19 exibe os dados das diferenças dos resultados dos pares emparelhados que, por meio do instrumento de pesquisa, tornou-se admissível identificar possíveis barreiras na utilização das avaliações feitas pelos alunos como instrumento de melhoria da prática docente e a primeira hipótese que admite que na percepção dos professores do Ifba, a avaliação do docente pelo discente é uma fonte significativa de informação para a melhoria da prática pedagógica docente.

As diferenças entre os dados, Tabela 19, são esboçados por meio de três possibilidades de postos: negativa, positiva e empates. Na mesma tabela, também, são listados os valores de Z e de significância da análise pareada desses dados.

Tabela 19 – Análise comparativa entre as descritivas de percepção de utilização efetiva e de percepção de utilização ideal da avaliação do docente como instrumento de melhoria da prática pedagógica docente e possíveis barreiras à sua utilização empregando o teste de Wilcoxon

Dimensão	Negativa	Positiva	Empate	Total	Z	Significância
Utilização das avaliações realizadas pelo aluno como instrumento de melhoria da prática pedagógica	92	52	96	240	-3,997	0,000
Recebimento de <i>feedback</i> (retorno) da instituição acerca da avaliação oficial dos docentes realizada pelos alunos	203	6	31	240	-12,396	0,000
Compreensão plena do instrumento de autoavaliação institucional relacionado à avaliação do docente respondido pelos alunos	170	12	58	240	-11,026	0,000

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisar a percepção dos docentes respondentes da pesquisa das avaliações realizadas pelos alunos como instrumento de melhoria da prática pedagógica, o número de postos negativos, partícipes cujo escore da percepção de utilização ideal é maior que o escore da percepção de utilização efetiva, foi 92. O número de respondentes que consideram o inverso, ou seja, o escore de percepção de utilização ideal é menor que o escore da percepção de utilização efetiva, postos positivos, foi 52 e a quantidade de escores de empate, respondentes que não divergiram quanto ao escore da percepção de utilização ideal e o escore da percepção de utilização efetiva, foi 96, e nível de significância inferior a 0,001. Dessa forma, o teste de Wilcoxon demonstrou diferença significativa entre a percepção de utilização efetiva e a percepção de utilização ideal, apresentando maior concordância da percepção de utilização ideal comparada com a percepção de utilização efetiva.

A percepção “Recebimento de *feedback* (retorno) da instituição acerca da avaliação oficial dos docentes realizada pelos alunos”, quando comparada com as outras duas dimensões, foi a que mostrou maior número de diferenças negativas (203) entre os postos pareados, comparado com o número de diferenças positivas (6) ou empates (31), com nível de significância dos resultados inferiores a 0,001. Portanto, o teste de Wilcoxon evidenciou diferença significativa entre a percepção de utilização ideal do retorno da instituição acerca da avaliação institucional realizada pelos alunos e a percepção de utilização efetiva. Os partícipes da pesquisa manifestaram maior magnitude na percepção de utilização ideal da melhoria dessa prática pedagógica com base nas avaliações realizadas pelos discentes.

Em se tratando da percepção de “Compreensão plena do instrumento de autoavaliação institucional relacionado à avaliação do docente respondido pelos alunos”, o teste de Wilcoxon apontou, novamente, diferenças significativas entre a percepção de utilização efetiva de compreensão do instrumento da autoavaliação e a percepção de utilização ideal. Considerando o nível de significância inferior a 0,001 e que o número de diferenças negativas (170) é superior ao número de diferenças positivas (12) ou empates (58), os respondentes percebem com mais solidez a percepção de utilização ideal que a percepção utilização efetiva da avaliação realizada pelos discentes na melhoria dessa prática pedagógica.

De acordo com esses resultados, a hipótese de que não existe diferença entre a percepção de utilização efetiva e a percepção de utilização ideal, nos três itens analisados, foi rejeitada. O que contradiz os ensinamentos de Moreira (1981), Sacristan (1991 apud Tahim, 2011), Masetto (1999 apud Tahim, 2011), Esteban (2001 apud Tahim, 2011), De Bem (2004), Peres-dos-Santos e Laros (2007), Castro (2009), Passos (2009 apud Tahim, 2011), Therrien e Carvalho (2009 apud Tahim, 2011), Tahim (2011), Campanale e colaboradores (2012), Franco (2012), Jorro (2012), que creem que a sua utilização promove a melhoria da prática pedagógica do docente, sendo intermediadora da promoção de melhoria da qualidade educacional.

A Tabela 20 propala os dados das diferenças dos resultados dos postos pareados sobre as percepções de utilização efetiva e de percepção de utilização ideal das práticas pedagógicas nas quais as avaliações dos docentes feitas pelos discentes são críveis de aprimoramento empregando o teste não-paramétrico de Wilcoxon.

As diferenças entre os dados emparelhados da Tabela 20 são expostos por meio de três possibilidades de postos: negativa, positiva e empates. Na mesma tabela, também, são listados os valores de Z e de significância da análise pareada desses dados. A percepção de utilização

efetiva foi denominada Variável 1 e a percepção de utilização ideal denominada Variável 2. Portanto, os postos da percepção de utilização efetiva menos o número dos postos da percepção de utilização ideal dará o resultado das diferenças dos postos pareados.

No que tange à percepção da “Melhoria da assiduidade do professor” por meio do teste de Wilcoxon se observou que o número de diferenças negativas (128) entre os postos emparelhados foi maior que o número de diferenças positivas (23) ou empates, valor de significância inferior a 0,001. Dessa forma, há evidências significativas de diferenças entre as duas percepções. Os respondentes manifestaram maior concordância acerca da percepção de utilização ideal do que a percepção de utilização efetiva da avaliação do docente como melhoria dessa prática pedagógica.

Na análise da percepção da “Melhoria da pontualidade do professor” a quantidade de diferenças negativas (127) entre os postos pareados foi superior às quantidades das frequências positivas (20) ou empates (93), o nível de significância encontrado para essa percepção foi inferior a 0,001, caracterizando diferenças significativas entre a percepção de utilização ideal e a percepção de utilização efetiva da avaliação feita pelo docente para melhoria dessa prática pedagógica.

Nessa mesma direção, a percepção da “Melhoria da utilização dos recursos didáticos” e da “Melhoria do alcance dos objetivos da disciplina”, ambas com valor de significância inferior a 0,001, apontaram diferenças entre a percepção de utilização efetiva e a percepção de utilização ideal. Os valores, respectivamente, das diferenças negativas (117 e 111) são maiores que os valores das diferenças positivas (38 e 30) ou empate (85 e 99).

Os resultados em relação à percepção da “Melhoria da adequação da carga horária da disciplina” mostraram número das diferenças negativas (107) excedentes, se comparado ao quantitativo das diferenças positivas (35) ou empates (98), expressando maior percepção dos respondentes no que tange à percepção de utilização ideal sobre a empregabilidade (percepção de utilização efetiva) da avaliação do discente na melhoria dessa prática.

Na abordagem da percepção de “Atualização dos conteúdos trabalhados na disciplina”, o teste de Wilcoxon apontou diferenças significativas entre a percepção de utilização efetiva e a percepção de utilização ideal. Considerando o nível de significância de inferior 0,001 e que o número de diferenças negativas (110) é superior ao número de diferenças positivas (37) ou empate (93) os respondentes percebem com mais robustez a percepção de utilização ideal que

a percepção de utilização efetiva do aprimoramento dessa prática pedagógica a partir das avaliações realizadas pelos discentes.

Tabela 20 – Análise comparativa entre as descritivas de percepção de utilização efetiva e de percepção de utilização ideal da avaliação do docente como instrumento de melhoria de prática pedagógica docente utilizando o teste de Wilcoxon

Dimensão	Negativa	Positiva	Empate	Total	Z	Significância
Melhoria da assiduidade do professor	128	23	89	240	-8,692	0,000
Melhoria da pontualidade do professor	127	20	93	240	-8,578	0,000
Melhoria da contribuição da disciplina para a formação profissional do aluno	107	38	95	240	-8,26	0,000
Adequação do uso de recursos físicos e equipamentos nas aulas	111	33	96	240	-7,853	0,000
Melhoria na orientação no desenvolvimento de atividades propostas	108	27	105	240	-7,652	0,000
Melhoria da utilização dos recursos didáticos	117	38	85	240	-7,564	0,000
Melhoria no cumprimento de prazos para entrega das avaliações	114	26	100	240	-7,497	0,000
Melhoria do alcance dos objetivos da disciplina	111	30	99	240	-7,367	0,000
Melhoria da adequação da carga horária da disciplina	107	35	98	240	-7,244	0,000
Melhoria dos incentivos para a participação dos alunos nas aulas	104	36	100	240	-7,240	0,000
Melhoria da disponibilidade do material para os alunos	113	31	96	240	-7,203	0,000
Melhoria do plano de ensino e sua apresentação aos alunos	112	41	87	240	-7,089	0,000
Melhoria do relacionamento professor e a turma	104	36	100	240	-6,716	0,000
Melhoria da coerência entre os objetivos da disciplina e a formação proposta pelo curso	113	41	86	240	-6,660	0,000
Melhoria na reorientação de possíveis deficiências detectadas na avaliação de aprendizagem	101	33	106	240	-6,624	0,000
Melhoria da sequência dada aos conteúdos da disciplina em relação à sua aprendizagem	100	38	102	240	-6,532	0,000
Atualização dos conteúdos trabalhados na disciplina	110	37	93	240	-6,521	0,000
Melhoria dos mecanismos de avaliação em relação aos conteúdos trabalhados	99	45	96	240	-6,370	0,000

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os partícipes da pesquisa, igualmente, manifestaram maior magnitude na percepção de utilização ideal da “Melhoria do relacionamento professor e a turma”, visto o seu número de diferenças negativas (104) entre os postos pareados, comparado com o número de diferenças positivas (36) ou empates (100), com nível de significância dos resultados inferior a 0,001. Portanto, o teste de Wilcoxon evidenciou diferença significativa entre a percepção de

utilização ideal no quesito de progresso do relacionamento entre o professor e a turma, com base avaliação institucional realizada pelos alunos, e a percepção de utilização efetiva.

O nível de significância dos resultados da percepção da “Melhoria do plano de ensino e sua apresentação aos alunos” foi inferior a 0,001, com valores de diferenças negativas de 112, positivas de 41 e empates de 87, imprimindo diferenças entre as percepções das Variáveis 1 e 2.

O teste de Wilcoxon confirmou distinções entre a percepção de utilização efetiva e a percepção de utilização ideal no que se refere à “Melhoria da disponibilidade do material para os alunos”. Essa assertiva se fundamenta na quantidade de diferenças negativas (113) em detrimento das diferenças positivas (31) ou empates (96), com nível de significância inferior a 0,001. Editando que os respondentes percebem com maior magnitude a percepção de utilização ideal das avaliações feitas pelos discentes para melhoria dessa prática.

Ainda sob a análise da Tabela 20, no que tange à “Adequação do uso de recursos físicos e equipamentos nas aulas”, é mostrado que 111 respondentes apresentaram escores de percepção de utilização efetiva menores que a percepção de utilização ideal, diferenças negativas. Foram auferidos 33 escores de partícipes com percepção de utilização efetiva maior que a percepção de utilização ideal e 96 escores empates. No que se refere à “Melhoria no cumprimento de prazos para entrega das avaliações”, 114 respondentes assinalaram escores da percepção de utilização efetiva menor que da percepção de utilização ideal, 26 escores da percepção de utilização efetiva maior que da percepção de utilização ideal e 100 empates. Ambos com valor de significância inferior a 0,001. Nas duas práticas em comento, pode-se concluir existir diferença entre a percepção de utilização efetiva e a percepção de utilização ideal, configurando que os respondentes imprimem maior percepção de utilização ideal quanto ao emprego efetivo da avaliação feita pelo discente para melhoria das duas práticas pedagógicas em tela.

No plano da “Melhoria dos incentivos para a participação dos alunos nas aulas” o teste de Wilcoxon evidenciou que para 104 dos 240 respondentes seus escores de percepção de utilização efetiva da avaliação feita pelos discentes acerca dessa prática docente são inferiores à percepção de utilização ideal da avaliação. Dos respondentes, 36 afirmaram perceber com maior intensidade a percepção de utilização efetiva da avaliação feita pelos discentes em detrimento à percepção de utilização ideal e 100 respondentes afirmaram não perceberem diferença entre as percepções de utilização efetiva e ideal, escores de empate. O nível de significância encontrado foi inferior a 0,001. Dessa feita, autentica-se haver diferenças

significativas entre às percepções de empregabilidade efetiva em relação à percepção de utilização ideal. Isto é, a percepção de utilização ideal foi a que imprimiu maior percepção entre os respondentes da pesquisa.

Ao considerar os cenários “Melhoria na orientação no desenvolvimento de atividades propostas” e “Melhoria da contribuição da disciplina para a formação profissional do aluno”, com base nos dados da Tabela 20, admite-se distinção entre a percepção de utilização efetiva e a percepção de utilização ideal para os dois cenários. A quantidade, respectivamente, de diferenças negativas é de 108 e 107 em detrimento das diferenças positivas de 27 e 38 ou empates, 105 e 95, com nível de significância inferior a 0,001 para ambos os casos. Editando que os respondentes percebem com maior magnitude a percepção de utilização ideal em detrimento da percepção de utilização efetiva das avaliações feitas pelos discentes para melhoria dessas práticas.

Propala-se, também, que os partícipes percebem com maior clareza a percepção de utilização ideal das avaliações feitas pelos discentes no concernente à “Melhoria dos mecanismos de avaliação em relação aos conteúdos trabalhados” e à “Melhoria da coerência entre os objetivos da disciplina e a formação proposta pelo curso”. A estatística teste de Wilcoxon apresentou nível de significância inferior a 0,001 para os dois casos, com valor, sequencial, de diferenças negativas 99 e 113 escores, de diferenças positivas de 45 e 41 escores e 96 e 86 escores de empates.

Sobre a percepção acerca da “Melhoria da sequência dada aos conteúdos da disciplina em relação à sua aprendizagem”, o nível de significância encontrado foi inferior a 0,001 e maior número de postos negativos. Logo, a percepção dos respondentes assinalou está mais associada à percepção de utilização ideal em detrimento à percepção de utilização efetiva.

Por sua vez, o plano “Melhoria na reorientação de possíveis deficiências detectadas na avaliação de aprendizagem”, pela análise do nível de significância inferior a 0,001, a quantidade de frequência de postos negativos (101) em comparação com o número de postos positivos (33) ou de empates (106), o teste de Wilcoxon indicou existência significativa de diferença entre às duas percepções, sendo que a maioria dos respondentes percebe com maior veemência a perspectiva de utilização ideal.

Baseado nos resultados estatísticos do teste de Wilcoxon, a hipótese de que não existe diferença entre a percepção de utilização efetiva e a percepção de utilização ideal é rechaçada em todos os cenários com dados formados na Tabela 20.

Essa constatação vai de encontro ao exposto na literatura. Ratificando, Bernstein (1996 apud GALIAN, 2012) e De Bem (2004) listam os cenários auferidos como práticas pedagógicas docentes, ao passo que Nardeau (1988 apud MACEDO, 2001), Macedo (2001), De Bem (2004), Ribeiro (2011), Campanale e colaboradores (2012) e Galian (2012) advogam a favor da importância do reconhecimento e emprego da avaliação do docente realizada pelo discente como melhoria das práticas pedagógicas dos professores.

A respeito do alcance de um desígnio projetado (ideal), Barlow (2006), ao escrever sobre avaliação escolar, argumenta ser inevitável a reflexão acerca das motivações da ação, com enfoque nas estratégias e decorrências. Para o autor, essas motivações são as molas propulsoras da atitude. O alvo idealizado (teórico) é impregnado pelas consequências da ação humana que determinará a realização do projeto, podendo, até mesmo, o resultado constatado diferenciar pouco ou totalmente do idealizado. O autor argumenta que, ainda que se refiram à avaliação escolar, essas reflexões estão presentes em quaisquer projetos. Nesse prisma, e considerando os resultados dessa pesquisa, vale indagar sobre quais motivações: políticas, sociais, ambientais, filosóficas, materiais ou de oportunidade, que levam os respondentes da pesquisa a distanciarem sua percepção de utilização ideal da avaliação realizada pelos alunos acerca dos docentes como ferramenta de melhoria de suas práticas pedagógicas das suas percepções de utilização efetiva ou emprego dessas avaliações.

5 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo focaliza as conclusões alcançadas e considerações acerca desta pesquisa de dissertação de mestrado que objetivou analisar a percepção de utilização ideal e de utilização efetiva dos professores do Ifba acerca da avaliação do docente feita pelos discentes como fonte informacional para a melhoria de práticas pedagógicas dos professores. Buscou-se, ainda, como um dos objetivos secundários, identificar possíveis obstruções para que o professor não faça emprego da avaliação feita pelo aluno como instrumento de melhoria de suas práticas.

Na contemporaneidade, o juízo acerca do sucesso ou insucesso acadêmico dos alunos desvia o olhar do discente como único responsável pelas demandas relativas à aprendizagem, associando-a, entre outros fatores, às afinidades sociais existentes entre a instituição, o professor e o aluno. Este estudo focaliza seus objetivos nos dois últimos sujeitos: o professor e o aluno.

Desse relacionamento interativo, a avaliação feita pelo aluno das práticas dos professores, apesar de não ser a única opinião a ser ouvida na análise da atuação do educador, representa uma das fontes informacionais mais expressivas quando se pretende averiguar se a prática pedagógica utilizada pelo docente cumpre seu papel de facilitar a compreensão do ouvinte sobre o assunto explanado, reverberando na qualidade do ensino-aprendizagem.

Não obstante a existência de instrumentos formais de avaliação, a exemplo do Instrumento A2 – Avaliação Disciplina/Competência e Professor, respondida pelo discente, pertencente à autoavaliação institucional do Ifba, que serviu de mote para escolha das práticas pedagógicas docentes alvo da análise pelo estudo, o processo avaliativo e interferência na ação docente acontecem, muitas vezes, intuitivamente e sem programação, no cotidiano comunicativo da sala de aula. Não obstante, constatam-se nessas avaliações informais as fases que compõe as avaliações estruturadas.

Concordaram em participar da pesquisa 264 docentes, com o preenchimento total do questionário, analisadas através das estatísticas descritivas. Contudo, destes respondentes, apenas 240 percepções puderam ser ponderadas por meio do teste estatístico de Wilcoxon, explicado pelo fato de 24 docentes não responderem o questionário por completo.

No que se refere aos três tópicos apresentados como possíveis barreiras para a utilização da avaliação do docente realizada pelo aluno como instrumento de melhoria da prática

docente: possibilidade de uso das avaliações realizadas pelos alunos para melhoria da prática pedagógica docentes; *feedback* institucional dos resultados das avaliações e compreensão da ferramenta institucional de avaliação, por meio dos resultados das frequências entre os postos pareados, foi possível constatar a existência de diferença estatisticamente significativa entre a percepção de utilização ideal dos respondentes a respeito da avaliação do docente realizada pelo discente como fonte de aprimoramento de sua prática pedagógica em detrimento à percepção de utilização efetiva dessas avaliações.

Quanto à investigação das práticas pedagógicas docentes, as mesmas práticas auferidas pelo Instrumento A2 do Ifba: plano de ensino e sua apresentação; objetivos da disciplina; sequência dos conteúdos; adequação da carga horária da disciplina; disponibilidade do material; relacionamento; reorientação de deficiências de aprendizagem; contribuição da disciplina para formação profissional; mecanismos de avaliação; cumprimento de prazos de entrega das avaliações; coerência entre os objetivos da disciplina e proposta do curso; utilização de recursos didáticos; orientação das atividades propostas; incentivo à participação; assiduidade docente; atualização dos conteúdos da disciplina; uso de recursos físicos e de equipamentos e da pontualidade do professor, o teste de Wilcoxon identificou diferenças significativas entre a percepção de utilização efetiva da avaliação do docente feita pelo discente como ferramenta de melhoria da prática pedagógica do professor e a percepção de utilização ideal dessas avaliações.

Ainda sobre a análise das abordagens de práticas pedagógicas estudadas, o teste de Wilcoxon mostrou em todos os panoramas as maiores frequências das diferenças dos postos estavam associadas a postos negativos. Ou seja, para todas as práticas pedagógicas investigadas o número de participantes que consideram o escore da percepção de utilização efetiva foi menor que o escore da percepção de utilização ideal. Todas as amostras apresentaram nível de significância inferior a 0,001.

Quanto ao postulado na primeira hipótese (H1), de que na percepção dos professores do Ifba, a avaliação do docente pelo discente é uma fonte significativa de informação para a melhoria da prática pedagógica docente, de acordo com o teste de Wilcoxon, chegou-se à conclusão de que existe diferença estatisticamente significativa entre a percepção de utilização ideal e a percepção de utilização efetiva, refutando-se a hipótese.

Com relação à segunda hipótese (H2), de que em virtude do conhecimento teórico sobre práticas pedagógicas dos professores do Ifba, não há diferença entre a percepção de utilização ideal e a percepção de utilização efetiva da avaliação do docente realizada pelo discente como

instrumento de melhoria das práticas pedagógicas dos professores, utilizando o mesmo teste estatístico de Wilcoxon, essa hipótese foi rejeitada.

Esse achado se associa ao posicionamento de Castro (2009), no qual táticas de empregabilidade dos resultados das avaliações institucionais permanecem como obstáculos a serem transpostos.

Embora a empregabilidade das avaliações do docente promovida pelos alunos na mudança das práticas docentes careça da vontade do professor, reconhece-se que, em alguns casos, faz-se necessária de intervenção exógena a esse profissional, a exemplo da instituição de ensino e definição de políticas públicas que levem em consideração o resultado das avaliações institucionais, externas ou internas. *Feedback* formativo para o professor e ferramenta de aperfeiçoamento do processo de gestão institucional. Entes igualmente interessados em alavancar a qualidade dos serviços educacionais prestados.

Não obstante a necessidade de recursos financeiros e materiais, como defende Pereira (2011), a aptidão humana se sobrepõe ao recurso produtivo e por meio da sua capacidade de adquirir e formar conhecimento valoriza a organização e fomenta o desenvolvimento organizacional.

No que se refere às limitações ao estudo, ficam, principalmente, a cargo da não homogeneidade sistêmica de seus relatórios de autoavaliação da instituição pesquisada. Minguando, em alguns casos, dados referentes a cursos ou disciplinas em virtude da insuficiência de respondentes à autoavaliação. Outra limitação é a ausência de informação de como se operacionaliza o *feedback* dessas avaliações, além da publicação descontinuada no sítio institucional, ao corpo docente.

Outras limitações seriam quanto a dados qualitativos que auxiliassem a entender como o professor faz uso das informações de avaliação docente pelo discente para a melhoria da prática pedagógica. Ou ainda dados longitudinais que auxiliassem a compreender melhor o fenômeno estudado.

Como principal contribuição desse estudo, destaca-se a contribuição para reflexão e possível melhoria dos instrumentos avaliativos, o desenvolvimento de políticas de capacitação relacionadas às práticas pedagógicas docentes e à construção de materiais didáticos que ajudem no entendimento dos instrumentos oficiais de avaliação e uso de seus resultados, tanto para a instituição pesquisada como para outras organizações que, em maior ou menor grau, possuam limitações semelhantes.

Como sugestões para pesquisas vindouras, poder-se-ia ampliar a amostra e a realização de pesquisas com enfoque local, por *campus*, possibilitando análise direcionada dos resultados e de intervenção, assim como o uso de outros testes estatísticos a fim de corroborarem, ou não, os resultados da investigação.

Propõe-se, ainda, que o exame seja realizado antes e depois da intervenção administrativa, com a finalidade de comparações espaciais e temporais, como estratégia de ratificar ou retificar seus mecanismos.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer**: examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002. 133 p.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ensinar e aprender/”aprenderensinar”: o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 61-73.
- ARGOLLO, Rivailda Silveira Nunes de. **Autoavaliação institucional na Rede Federal de Educação Tecnológica**: análise da implantação do Sinaes. 2010. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3588>. Acesso em: 30 mar. 2013.
- ATTIE, William. **Auditoria**: conceitos e aplicações. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1998.
- AUGUSTO, Rosana. **A autoavaliação institucional na visão dos coordenadores das comissões próprias de avaliação das instituições de ensino superior de Campinas**. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica, Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=282>. Acesso em: 1º abr.2014.
- BARLOW, Michel. **Avaliação escolar**: mitos e realidades. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006. 176 p.
- BEUREN, Ilse Maria. Trajetória da construção de trabalho monográfico em contabilidade. In: BEUREN, Ilse Maria (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004. p. 46-75.
- BOURGEOIS, Etienne. Posfácio: Avaliação e desenvolvimento profissional: um casamento possível? In: PAQUAY, Lèopold; WOUTERS, Pascale; NIEUWENHOVEN, Catherine Van (Org.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 270-275.
- BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 28 maio 2014.
- BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em: 02 abr. 2014.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 02 out.2013.

BRASIL. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm>. Acesso em: 26 abr.2014.

BRASIL. Lei Nº 8.711, de 28 de setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8711.htm>. Acesso em: 28 maio 2014.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Regimento da Comissão Própria de Avaliação do IFBA: Aprovado através da Resolução/CONSUP nº 29, de 13/08/2010. Disponível em: <www.ifba.edu.br>. Acesso em: 1º jun. 2014.

BRUNI, Adriano Leal. Calculando e interpretando medidas estatísticas. In: _____. SPSS aplicado à pesquisa acadêmica. São Paulo: Atlas, 2009. p. 63-81.

CAMPANALE, Françoise et al. Dispositivos de autoavaliação socializada em formação: uma imposição perversiva ou uma oportunidade transformadora? In: PAQUAY, Lèopold; WOUTERS, Pascale; NIEUWENHOVEN, Catherine Van (Org.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 198-211.

CARVALHO JÚNIOR, César Valentim de Oliveira. **Aprendizagem formal, controladoria e vieses cognitivos**: um estudo experimental. 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Faculdade de Ciências Contábeis, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <http://www.ppgcont.ufba.br/Dissert_Final_Cesar%5B1%5D.pdf>. Acesso em: 28 jul.2013.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf>. Acesso em: 25 abr.2013.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA. **Relatório de auto-avaliação institucional do Cefet-BA**: etapa educação profissional de nível técnico e ensino médio. Salvador: 2006a. 127 f. Disponível em: <http://portal.ifba.edu.br/component/option,com_phocadownload/Itemid,196/id,21/view,category/>>. Acesso em: 31 maio 2014.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA. **Relatório de auto-avaliação institucional do Cefet-BA**: etapa educação superior. Salvador, 2006b. 87 f. Disponível em: <http://portal.ifba.edu.br/component/option,com_phocadownload/Itemid,196/id,21/view,category/>>. Acesso em: 31 maio 2014.

COLAUTO, Romualdo Douglas; BEUREN, Ilse Maria. Coleta, análise e interpretação de dados. In: BEUREN, Ilse Maria (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004. p. 117-144.

CONTROLE. In. PRIBERAM Dicionário. Lisboa: Priberam Informática, 2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/control>>. Acesso em: 16 maio. 2014.

DANCEY, Christine P.; REIDY, John. Estatística descritiva. In: _____. **Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para Windows**. Tradução Lorí Vialí. 3. ed. Porto Alegre: Anmcd. 2006. p. 56-107.

DE BEM, Amilton Barreto. **Confiabilidade e validade estatísticas da avaliação docente pelo discente**: proposta metodológica e estudo de caso. 2004. 296 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal da Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87697/209071.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 set.2013.

DE KETELE, Jean-Marie et al. Uma avaliação tensa ente eficácia e transformação identitária? In: PAQUAY, Lèopold; WOUTERS, Pascale; NIEUWENHOVEN, Catherine Van (Org.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 55-71.

DIAZ-RODRÍGUEZ, Félix. Como “construir” um professor ótimo? In: SÁ, Maria Roseli Gomes de; FARTES, Vera Lúcia Bueno (Org.). **O saber e o trabalho docente: concepções e experiências**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 127-147.

EXPANSÃO da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Desenvolvido pelo Ministério da Educação. Apresenta dados históricos, expansão e reordenamento, identidade visual e instituições que compõe a rede. Brasília, [201?]. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 maio 2014.

FILION, Louis Jacques. Diferenças entre sistemas gerenciais de empreendedores e operadores de pequenos negócios. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 6-20, out./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v39n4/v39n4a02.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-188.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 168 p.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. A prática pedagógica e a criação de um contexto favorável para a aprendizagem de ciências no ensino fundamental. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 2, p. 419-433, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n2/a12v18n2.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

GERENCER, Pavel. Vida e obra de Taylor. In: TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios da científica**. Tradução Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 1990. p. 9-19.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAIR JUNIOR, Joseph F. et al. Abordagens de coleta de dados. In: _____. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Tradução Lene Belon Ribeiro. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 151-173.

HAIR, JUNIOR, Joseph F. et al. Fundamentos do plano de pesquisa. In: _____. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Tradução Lene Belon Ribeiro. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 75-107.

HORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jady L. **Avaliação e programas: concepções e práticas**. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gente, 2004. 730 p.

INSTITUTO Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Desenvolvido pelo Ifba. Apresenta informações, dados históricos e estatísticos da autarquia. Disponível em: <www.ifba.edu.br>. Acesso em: 03 fev. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Ifba em números: biênio 2012.2 e 2013.1**. Salvador, [2013]. Disponível em: <<http://ifba.edu.br/institucional/numeros.html>>. Acesso em: 31 maio 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Relatório de autoavaliação institucional: biênio 2007-2009**. Salvador, 2010. 96 f.

JORRO, Anne. O desenvolvimento profissional dos atores: uma nova função da avaliação. In: PAQUAY, Lèopold; WOUTERS, Pascale; NIEUWENHOVEN, Catherine Van (Org.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 258-269.

LEAL, Maria Gorete Abdo. **Avaliação institucional e gestão no curso de administração de empresas: desdobramentos para o projeto pedagógico**. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale de Itajaí, Itajaí (SC). Disponível em: <http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=629>. Acesso em: 02 abr.2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-60.

LONGARAY, André Andrade; BEUREN, Ilse Maria. Caracterização da pesquisa em contabilidade. In: BEUREN, Ilse Maria (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004. p. 21-45.

LOPEZ, Lucie Mottier; ALLAL, Linda. O julgamento profissional em avaliação: quais são as triangulações metodológicas e teóricas? In: PAQUAY, Lèopold; WOUTERS, Pascale; NIEUWENHOVEN, Catherine Van (Org.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 243-256.

MACEDO JÚNIOR, Jurandir Sell. **Teoria do prospecto**: uma investigação utilizando simulação de investimentos. 2003. 203 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<http://economylabs.googlecode.com/svn-history/r22/trunk/EconomyLabs/docs/6624.pdf>>. Acesso em: 27 ago.2013.

MACEDO, Sandré Granzotto. **Desempenho docente pela avaliação discente**: uma proposta metodológica para subsidiar a gestão universitária. 2001. 132 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/79474/179209.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 set.2013.

MATUICHUK, Miraldo; SILVA, Maclovia Corrêa da. Avaliação do docente pelo discente na melhoria do desempenho institucional: UTFPR/SIAVI. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 323-348, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/08.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2014.

MAYEN, Patrick; VANHULLE, Sabine. Quais são as referências de desenvolvimento nas situações de trabalho. In: PAQUAY, Lèopold; WOUTERS, Pascale; NIEUWENHOVEN, Catherine Van (Org.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 230-242.

MORAES, Sandro Ricardo Coelho de. **Auto-avaliação institucional numa escola pública básica da rede estadual de São Paulo**. 2008. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica, Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=526>. Acesso em: 1º abr.2014.

MOREIRA, Marco A. Avaliação do professor pelo aluno como instrumento de melhoria do ensino universitário. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.4, p.109-123, jul./dez. 1981. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/38.pdf>>. Acesso em: 02 set.2013.

MOREIRA, Virlene Cardoso. Escola de Aprendizes Artífices da Bahia: a educação profissional na Bahia entre 1909 e 1997. In: FARTES, Vera; MOREIRA, Virlene Cardoso (Org.). **Cem anos de educação profissional no Brasil**: história e memória do Instituto Federal da Bahia: 1909 – 2009. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 30-44.

OLIVEIRA, Edina Castro de. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 10-13.

PAIXÃO, Roberto Brasileiro. **Avaliação de impacto de mestrados profissionais**: contribuições a partir da multidimensionalidade e da negociação. 2012. 323 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <http://www.adm.ufba.br/sites/default/files/publicacao/arquivo/Tese_Brazileiro_v.5.2.pdf>. Acesso em: 02 set. 2013.

PAQUAY, Lèopold; WOUTERS, Pascale; NIEUWENHOVEN, Catherine Van. Introdução: a avaliação, freio ou alavanca do desenvolvimento profissional. In: _____ (Org.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 13-39.

PEREIRA, Antonio Gualberto. **Aspectos intuitivos, preferências intertemporais e decisões orçamentárias**: Um estudo quase-experimental envolvendo práticas de alocação de recursos. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Faculdade de Ciências Contábeis, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <http://www.contabeis.ufba.br/Site/arquivos/Editor/file/Mestrado/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2011/Dissertacao_Final_Antonio.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2014.

PERES-DOS-SANTOS, Luiz Francisco Bastos; LAROS, Jacob Arie. Avaliação da prática pedagógica do professor de ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 18, n. 36, p. 75-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1359/1359.pdf>>. Acesso em: 02 set.2013.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999. 183 p.

PERRENOUD, Philippe. E se a avaliação institucional paralisasse o desenvolvimento profissional? In: PAQUAY, Lèopold; WOUTERS, Pascale; NIEUWENHOVEN, Catherine Van (Org.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 42-54.

PETERS, Marcos R. S. **Controladoria internacional**: incluindo Sarbanes Oxley Act e USGAAP. 2. ed. São Paulo: DVS Editora, 2004. 92 p.

PORTON, Rosimere Alves de Bona; BEUREN, Ilse Maria. Formulação de hipóteses e caracterização de variáveis em pesquisa contábil. In: BEUREN, Ilse Maria (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004. p. 98-116.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998. 281 p.

RAMPAZZO, Wania Cristina Tedeschi. **Avaliação institucional na educação infantil**: limites e possibilidades. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica, Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=528>. Acesso em: 1º abr.2014.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, Ilse Maria (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004. p. 76-97.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a06v34n1.pdf>>. Acesso em: 16 Jun. 2014.

RIBEIRO, Elizabete Aparecida Garcia. **Avaliação formativa em foco:** concepção e características no discurso discente. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em:

<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_RIBEIRO_Elizabete_Aparecida_Garcia.pdf>. Acesso em: 1º abr.2014.

ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Escola Técnica da Bahia no contexto do ensino industrial de 1937 – 1970. In: FARTES, Vera; MOREIRA, Virilene Cardoso (Org.). **Cem anos de educação profissional no Brasil:** história e memória do Instituto Federal da Bahia: 1909 – 2009. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 45-56.

RODRIGUES, Marlene Kreutz et al. Autoavaliação Sinaes: uma estratégia de gestão de um hospital universitário. **Avaliação.** v. 19, n. 1, p. 111-119, mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n1/06.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

SAMPAIO, Romilson Lopes; ALMEIDA, Ana Rita Silva. Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal da Bahia: uma visão histórica da educação profissional. In: FARTES, Vera; MOREIRA, Virilene Cardoso (Org.). **Cem anos de educação profissional no Brasil:** história e memória do Instituto Federal da Bahia: 1909 – 2009. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 16-27.

SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. **Avaliação institucional e projeto pedagógico:** articulação imprescindível. 2007. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/sanches_rcf_dr_mar.pdf>. Acesso em: 1º abr.2014.

SANTOS, Eliane Gomes dos; SADALA, Maria da Glória Schwab; BORGES, Sônia Xavier de Almeida. Avaliação institucional: por que os atores silenciam? **Educação & Realidade.** v. 37, n. 2, p. 551-568, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/12.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Saber Acadêmico.** n. 8, p. 35-45, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.uniesp.edu.br/revista/revista8/pdf/artigos/04.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; VIÉGAS, Lygia de Sousa. As relações entre professores e alunos em sala de aula: algo mudou, muito permaneceu... In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 379-394.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia cognitiva.** Tradução Roberto Cataldo Costa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 583 p.

TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira. **Avaliação institucional:** desempenho docente na educação superior. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3018/1/2011_Dis_%20APVOTahim%20.pdf>. Acesso em: 1º abr.2014.

TENÓRIO, Robinson; FERREIRA, Rosilda Arruda (Org.). Introdução ao conceito e à importância da decisão em avaliação. In: _____. **Avaliação e decisão**: teorias, modelos e usos. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 9-21.

TENÓRIO, Robinson; LOPES, Uaçai de Magalhães. Avaliação como pesquisa e gestão: implicações no processo de tomada de decisão. In: TENÓRIO, Robinson; FERREIRA, Rosilda Arruda (Org.). **Avaliação e decisão**: teorias, modelos e usos. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 49-66.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1998.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jady L. **Avaliação e programas**: concepções e práticas. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gente, 2004. 730 p.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS DOCENTES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Docente,

Este questionário tem a finalidade de levantar dados para subsidiar a elaboração de uma Dissertação de Mestrado em Administração da Universidade Federal da Bahia, cujo objetivo geral é obter informações quanto à percepção dos professores do IFBA acerca da avaliação do docente feita pelos discentes.

Não existe resposta certa ou errada. Sempre escolha a alternativa mais apropriada para você.
Agradecemos pelo apoio!

Bonifácio Chaves de Almeida (Mestrando – NPGA/UFBA)

Roberto Brasileiro Paixão (Professor Orientador – NPGA/UFBA)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido-o (a) a participar da pesquisa “AVALIAÇÃO DO DOCENTE PELO DISCENTE”. Para isso, será necessária sua participação por meio do preenchimento do questionário apresentado a seguir. Sua participação é voluntária. As informações pessoais dos participantes não serão divulgadas sob nenhum pretexto e todos os dados serão armazenados sob a inteira responsabilidade do pesquisador Bonifácio Chaves, vinculado ao Mestrado Profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia e orientado pelo Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão.

Ao prosseguir neste questionário, você declara ter lido e entendido todas as informações aqui repassadas sobre o estudo, e indica que concorda em participar desta pesquisa.

Diante destes esclarecimentos, assinale uma das duas alternativas a seguir.

- Li e declaro minha ciência sobre os procedimentos desta pesquisa e minha condição voluntária de participante.
- Não concordo em participar. Neste caso, encerre sua participação nesta pesquisa.

ANEXO A – INSTRUMENTO DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO IFBA



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA-CEFET-BA
SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR-SINAES
COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO - CPA



AUTO – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INSTRUMENTO A2 - AVALIAÇÃO DISCIPLINA/COMPETÊNCIA E PROFESSOR (DISCENTE)

Prezado (a) Aluno (a),

O CEFET-BA realiza a Auto-Avaliação, que visa o contínuo aperfeiçoamento e melhoria da qualidade do ensino e da gestão. Contamos com a sua opinião sobre os diferentes aspectos das disciplinas/competências cursadas **no último semestre letivo** (Cursos Superiores e Técnicos) e **no último ano letivo** (Ensino Médio).

Sua participação é de fundamental importância!

A Comissão

Instruções

1. Escreva no espaço determinado: Unidade onde estuda; data de preenchimento; Curso; disciplinas/competências e professores que serão avaliados (último período cursado);
2. Escreva o semestre acadêmico cursado (Curso Superior) ou o n° da turma (Curso Técnico ou Ensino Médio);
3. Caso a mesma disciplina/competência seja ministrada por mais de um professor avalie-a separadamente;
4. Escreva ao final de cada item a resposta que melhor corresponde a sua avaliação de acordo com a escala abaixo:

4	3	2	1	0	NA	SO
Ótimo	Muito bom	Bom	Ruim	Péssimo	Não se aplica	Sem opinião

UNIDADE:	DATA:							
SEMESTRE ACADÊMICO/TURMA:	IDENTIFICAÇÃO (opcional):							
Escreva o nome do curso e marque o nível/modalidade CURSO	NÍVEL/ MODALIDADE	Técnico Integrado	Técnico Integrado EJA	Técnico Subseqüente	Graduação			Pós-Graduação
					Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura	

DISCIPLINA/COMPETÊNCIA	PROFESSOR	4	3	2	1	0	NA	SO
QUANTO À DISCIPLINA/COMPETÊNCIA								
1. Coerência dos objetivos e conteúdos da disciplina/competência e a formação proposta pelo curso								
2. Contribuição da disciplina/competência para sua formação profissional								
3. Disponibilidade do material para participação de todos								
4. Condições físicas e equipamentos								
5. Carga horária da disciplina /competência								
QUANTO À ATUAÇÃO DO PROFESSOR								
6. Apresentação do Plano de Ensino (objetivos, conteúdo, metodologia, critérios de avaliação e bibliografia)								
7. Seqüência dada aos conteúdos da disciplina/competência em relação à sua aprendizagem								

Continua no verso

