

# O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARANAENSES E AS POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

THE EVALUATION PROCESS IN UNIVERSITY OF PARANÁ AND POSSILIDADES FOR PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT

EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y PARANÁ  
POSSILIDADES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE ENSEÑANZA

**Marielda Ferreira Pryjma<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente. Email: marielda@utfpr.edu.br

**Jamile Cristina Ajud Bridi<sup>2</sup>**

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pedagoga do Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente. Email: jamilebridi@utfpr.edu.br

**Neuci Schoten<sup>3</sup>**

<sup>3</sup>Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pedagoga do Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente. Email: neuci@utfpr.edu.br

## RESUMO

A avaliação do trabalho docente tem sido uma prática bastante utilizada pelas instituições de ensino para qualificar e analisar o desempenho profissional do professor. Esta ocorre por meio do uso de diferentes instrumentos e intencionalidades. Na educação superior, desde a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), estabelecida pela lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, o processo de avaliação das instituições de educação superior passou a criar uma variedade de instrumentos e procedimentos, incluindo avaliações internas, externas e a autoavaliação. Nas avaliações institucionais também se examina a qualidade do ensino a partir da atuação docente, no que se refere ao desempenho em sala de aula, produtividade, atividades de investigação e extensão, entre outros fatores. Independentemente das condições para a atuação na docência da educação superior (formação inicial e continuada), este docente é avaliado por uma variedade de quesitos e critérios. Compreendendo a importância deste tema, o presente estudo se propôs a analisar os processos de avaliação utilizados pelas universidades, para identificar quais são os quesitos utilizados pelas Instituições de Educação Superior (IES) em relação ao trabalho docente, especificamente com o intuito de entender como a avaliação qualifica ou desqualifica essa atuação profissional. Participam deste estudo dez universidades públicas localizadas no Estado do Paraná e foram utilizados como fonte de pesquisa os documentos produzidos e disponibilizados nos sítios destas IES participantes e que estão vinculados às Comissões Próprias de Avaliação. Os resultados indicam que todas as instituições envolvidas realizam avaliação do trabalho docente e divulgam seus relatórios para a

## O processo de avaliação nas instituições de ensino superior paranaenses e as possibilidades para o desenvolvimento profissional docente

comunidade acadêmica; a avaliação não é processo contínuo, pois prende-se em sua realização e divulgação, sem propor políticas de acompanhamento e formação docentes em busca de melhoria das condições de trabalho e desenvolvimento profissional; o desempenho do professor é valorizado pela titulação, publicação e postura profissional em detrimento da qualidade da ação pedagógica; o domínio dos conhecimentos da área específica permanecem caracterizando o professor da educação superior; o uso e o domínio das tecnologias não é condição para atuação profissional do professor da educação superior; as CPAs tem autonomia para propor os critérios para a avaliação do trabalho docente e estas não privilegiam os aspectos pedagógicos da atuação profissional.

**Palavras-chave:** Avaliação institucional. Avaliação do trabalho docente. Tecnologias.

### ABSTRACT

The teaching work evaluation has been a practice widely used by educational institutions to qualify and analyze the teacher's job performance. It occurs through the use of different instruments and purposes. In higher education, since the creation of the National System of Evaluation of Higher Education (SINAES), established by the Law No. 10,861 of April 14, 2004, the process of assessment of higher education institutions went on to create a variety of instruments and procedures, including internal, external evaluations and self-evaluation. Institutional evaluations also examine the quality of teaching through teaching activities, regarding classroom performance, productivity, and research and extension activities, among other factors. Regardless the conditions of teaching performance in the higher education (initial and continuing training) it evaluate a variety of requirements and criteria. Considering the subject's importance, the present study aim to examine the evaluation processes used by universities to identify what are the main queries used by higher education institutions (HEI) regarding the teaching work. The intention is to understand how the assessment qualifies or disqualifies this professional performance. Ten Public Universities located in the State of Paraná had participated in this study. For the research source it was considered the documents available on the HEI websites – from each university - and that are bound to the Private Assessment Commissions. The results indicated that all involved institutions conduct evaluation of teaching work and disseminate its reports to the academic community. The assessment is not a continuous process, mainly because it relates to its implementation and dissemination, and does not propose flanking policies and teachers training aiming to the improvement of working conditions and professional development. The teacher's performance is valued by titration, publishing and professional attitude to the detriment of the quality of pedagogical action. The knowledge field of specific area remains featuring professor of higher education. The technology is not a condition for a Higher Education's professional activity. The CPAs have the autonomy to propose the criteria for the evaluation of the teaching work and they do not favor the pedagogical aspects of professional performance.

**Keywords:** Institutional assessment. Evaluation of teaching work. Technologies.

### RESUMEN

La evaluación del trabajo docente es una práctica ampliamente utilizada por instituciones educativas para calificar y analizar el desempeño profesional del profesor. Esto ocurre mediante el uso de diferentes instrumentos e intencionalidades. En la educación superior, desde la creación del *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* (SINAES), establecida por ley nº 10.861 de 14 de abril de 2004, el proceso de evaluación de instituciones de educación superior creó una variedad de instrumentos y procedimientos, incluyendo evaluaciones internas y externas y la autoevaluación. En las evaluaciones institucionales también se examina la calidad de la enseñanza desde la actuación docente, en cuanto a funcionamiento de aula, productividad, actividades de investigación y extensión, entre otros factores. Independientemente de las condiciones para actuar en la docencia de la educación superior (formación inicial y continua, este maestro es evaluado por una variedad de criterios. Comprender la importancia de este tema, el presente estudio se propuso a examinar los procesos de evaluación utilizados por las universidades, para identificar cuáles son los criterios usados por las instituciones de Educación Superior (IES) en relación con la labor docente, específicamente con el fin de entender cómo la evaluación califica o descalifica esta actuación profesional. Participan en este estudio diez universidades públicas ubicadas en el estado de Paraná y fueron utilizadas como

fuelle de investigación los documentos producidos y puestos a disposición en los sitios de estas instituciones de educación superior IES y que están vinculados a los Comités propios de Evaluación. Los resultados indican que todas las instituciones involucradas realizan evaluación del trabajo docente y divulgan sus informes a la comunidad académica; la evaluación es un proceso continuo, porque se detiene en la realización y difusión, sin proponer políticas de acompañamiento y capacitación de docentes en la búsqueda de la mejora de las condiciones de trabajo y desarrollo profesional; el desempeño del docente es valorado por titulación, publicaciones y postura profesional en detrimento de la calidad de la acción pedagógica; el campo de los conocimientos del área específica siguen caracterizando al profesor de la educación superior; el uso y el dominio de las tecnologías no es una condición para la actuación profesional del profesor de educación superior; las CPAs tienen autonomía para proponer los criterios para la evaluación de la labor docente y estos no favorecen los aspectos pedagógicos de la actuación profesional.

**Palabras-clave:** Evaluación institucional. Evaluación del trabajo docente. Tecnologías.

## INTRODUÇÃO

A avaliação do trabalho docente que atua na educação superior é o eixo deste estudo. Como ponto de partida buscou-se compreender a trajetória histórica da avaliação institucional e o seu desenvolvimento ao longo dos últimos quarenta anos. Percebeu-se que a educação superior tem sido foco de estudo e análise em relação aos seus propósitos, intencionalidades e, principalmente, qualidade nos últimos quarenta anos. Neste período ocorreu a promulgação de leis, pareceres, resoluções indicando como os processos avaliativos, deste nível de ensino, deveriam ser conduzidos, no entanto, não foi identificada uma política pública voltada para este fim, dificultando a compreensão da proposta para educação superior como um todo.

A graduação e a pós-graduação (ambas inseridas administrativamente na educação superior) tiveram movimentos diferentes neste período histórico no Brasil. A pós-graduação teve na Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação Superior – CAPES – o seu acompanhamento e avaliação, sendo condição para abertura e funcionamento dos programas, em nível *stricto sensu*, tornando este processo uma condição para a sua continuação. Já a graduação não se desenvolveu assim, as instituições de educação superior (IES) conviviam com os procedimentos avaliativos da pós-graduação, mas isto não significou que a avaliação sistematizada alcançasse o mesmo movimento. Somente em 2004 a promulgação da Lei 10.861 (BRASIL, 2004) define os parâmetros para a avaliação da educação superior e nos últimos dez anos ela vem se constituindo como um processo necessário no contexto das instituições de ensino.

Compreendendo a importância deste tema, o presente estudo se propôs a analisar os processos de avaliação utilizados pelas universidades, para identificar quais são os quesitos utilizados pelas Instituições de Educação Superior (IES) em relação ao trabalho docente, especificamente com o intuito de entender como esta avaliação qualifica ou desqualifica essa atuação profissional. O Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente está desenvolvendo um amplo estudo sobre avaliação institucional e avaliação do trabalho docente, para entender como este processo está se estruturando e se desenvolvendo nas instituições de educação superior públicas localizadas no Estado do Paraná.

Integram este estudo dez universidades públicas localizadas no Estado do Paraná. Os documentos que envolvem a avaliação do trabalho docente e que são disponibilizados nos sítios institucionais pelas Comissões Próprias de Avaliação – CPA – foram as fontes e constituíram os dados de investigação.

Metodologicamente elegeu-se a pesquisa documental como trajetória por considerar que tais informações esclarecem uma situação determinada, permitem avaliar adequada e criticamente a documentação a ser analisada e possibilita um exame do contexto social e global no qual foi produzido o documento (CELLARD, 2008).

A pesquisa com abordagem qualitativa possibilitou a análise dos dados, já que a construção do conhecimento ocorre a partir de processos interpretativos na medida em que permite descrever o contexto investigativo, desde o cenário onde os fenômenos ocorrem, considerando os seus significados para os sujeitos, em busca da compreensão da realidade (DÍAZ, 2012).

A análise de conteúdo, “por ser um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos o objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2008, p. 40) permitiu a definição de categorias e subcategorias. O estabelecimento de ligações, para a produção de uma interpretação coerente, foi constituído a partir da configuração de significados pertinentes, que puderam ser extraídos dos textos e comparados aos elementos contidos na documentação como um todo. A leitura deste material foi feita e refeita inúmeras vezes para o estabelecimento destes elementos de significação e a sua

articulação com o contexto estudado (CELLARD, 2008). A análise dos resultados considerou a qualidade da informação e a diversidade das fontes utilizadas como pano de fundo na tentativa de se obter uma interpretação global e diferenciada.

## **A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A AVALIAÇÃO DO DOCENTE**

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (BRASIL, 2004) preconiza que as Instituições de Educação Superior – IES – passem por processos de avaliações externos e internos para analisar a sua realidade, repensar os seus processos, conduzir a tomada de decisão e (re) direcionar o propósito de cada instituição. Para isto, a avaliação da educação superior pretende analisar, a partir de dimensões previamente determinadas, o diagnóstico da realidade institucional para a tomada de ação que levem a superação das fraquezas observadas (BELLONI, 1998).

O SINAES determinou algumas dimensões norteadoras desta avaliação, com o objetivo de respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes IES. Situações relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica devem ser mensurados por dados quantitativos e qualitativos, envolvendo, inclusive, às questões pedagógicas, que subsidiam os processos externos, realizadas por comissões designadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e os internos que se referem a auto avaliação.

A finalidade dos processos de avaliação das IES é o diagnóstico da realidade, dos pontos positivos e das fragilidades, que propiciam a reflexão e o planejamento de ações e metas apresentadas no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (BELLONI, 1998).

Nesse contexto se insere a avaliação do docente que deve ser realizada a partir de objetivos e critérios claros que buscam conhecer a realidade estudada, aprender com ela e transformá-la por meio de ações participativas e formativas, planejadas de acordo com as necessidades de cada docente buscando a formação e superando os princípios de punição e classificação.

Estudos evidenciam que a avaliação do docente precisa acontecer de forma articulada ao projeto pedagógico do curso o analisando processo de ensino-

aprendizagem sob diferentes prismas (BOCLIN, 2004). Nesta perspectiva a avaliação do docente adquire sentidos mais significativos que beneficia toda a comunidade acadêmica (EMBIRUÇU, FONTES, & ALMEIDA, 2010).

## FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

A exigência em relação à profissionalização docente desencadeou uma reivindicação de profissionalização acirrada, como nas demais áreas de atuação social, e a solicitação por professores capacitados tem merecido destaque no cenário nacional, visto que a exigência por uma melhor qualificação dos futuros trabalhadores da educação emerge num contexto de competitividade econômica.

Quanto à formação docente, considera-se dois aspectos básicos para a sua realização: o conhecimento teórico sobre o campo de conhecimento que se almeja atuar (destaca-se aqui a necessidade de se conhecer as relações que a área de conhecimento tem com as demais, sua origem e história, articulada às concepções de homem, de mundo, de ciência que constituem as interfaces do ensino e da aprendizagem) e o conhecimento sobre a natureza, constituição e propósito do saber pedagógico e do saber docente (GARCIA, 2009).

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2009, p. 17) argumentam que é fundamental estudar a docência como um trabalho, porque ele “constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”, e continuam “o ensino no contexto escolar representa há quase três séculos o modo dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas” (Ibid, 2009, p. 23).

O estudo sobre o trabalho docente, dessa forma, precisa analisar os processos de formação inicial, específica para que o sujeito possa exercer a profissão com propriedade, e os de formação permanente e constante para que ele se constitua um profissional autônomo e crítico.

O trabalho do professor é intelectual (CONTRERAS, 2002), e o processo de formação desse professor supõe a institucionalização de um campo de trabalho, já que as interações cotidianas entre os pares constituem o fundamento das relações

sociais na escola, relações estas que envolvem as questões profissionais, isto é, as relações entre trabalhadores e seu objeto de trabalho (PIMENTA, 2002, p. 23).

O trabalho docente, a partir destes pressupostos, indica a necessidade da competência e desempenho profissionais para o exercício profissional envolvendo todos os saberes integrados para esta atuação. A competência é, neste contexto, uma construção subjetiva, individual e intransferível, e envolve um esquema de ação altamente complexo, desenvolvido pelo e para o sujeito por meio do conhecimento situado e da experiência (GARCIA, 2009).

## CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Para este estudo foram analisados todos os documentos utilizados para a avaliação institucional e a avaliação do trabalho docente das universidades públicas localizadas no Estado do Paraná. Destas, sete são universidades estaduais e três federais. Embora a maioria destas instituições não possuam mais de vinte anos como universidade, o Estado do Paraná apresenta forte tradição na educação superior com a presença de uma das universidades mais antigas do Brasil, e duas com uma trajetória histórica desde no final da década de 1960. As demais instituições federais e estaduais, hoje universidades, são advindas da junção de faculdades isoladas e de Centros Federais e que estavam localizadas na capital e em uma mesma região do Estado.

Atualmente, todas as instituições analisadas se dedicam ao ensino de graduação, à pós-graduação *stricto sensu*, à pesquisa e à extensão, com a oferta de cursos presenciais e a distância presentes em diversos campus na capital e em cidades do interior do Paraná.

Em ampla expansão nos dias atuais, as IES analisadas estão empenhadas no alcance da excelência por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

Buscando o conhecimento próprio dos limites e das possibilidades institucionais, todas as IES, objeto deste estudo, realizam a autoavaliação por meio da Comissão Própria de Avaliação (CPA) atendendo as exigências da Lei 10.861 de 14/04/2004, que apresenta no artigo 11º que "cada instituição de ensino superior,

pública ou privada, constituirá uma Comissão Própria de Avaliação - CPA, ..., com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP..." (BRASIL, 2004). Vale ressaltar que, embora o SINAES determine que a autoavaliação institucional como aspecto intrínseco ao processo de avaliação em 2004, algumas IES paranaenses buscam conhecer a sua realidade institucional por meio de autoavaliação desde a década de 1980.

Para apresentar à comunidade acadêmica os trabalhos realizados pelas CPAs, as IES estudadas disponibilizam uma página no sítio institucional destinada para esta comissão. As páginas mais organizadas e completas contextualizam o SINAES no cenário nacional e o papel da autoavaliação nesse processo, apresentam a composição e os objetivos da CPA, disponibilizam os projetos de autoavaliação, o organograma de trabalho, os relatórios institucionais, bem como, apresentam fotos, regulamentos, competências, formas de participação e fóruns de discussão. Enquanto as páginas mais simples se limitam a apresentar os relatórios institucionais apresentados ao INEP.

Apesar de todas universidades apresentarem um sítio na *internet*, algumas exibem dados espalhados pelo ambiente institucional, dificultando o acesso às informações sobre a avaliação institucional. Assim foi necessária uma pesquisa detalhada para coletar todas as informações, algumas universidades disponibilizam seus os relatórios e projetos institucionais dos últimos dois anos, outras apresentam para a comunidade apenas documentos e relatórios de mais de cinco anos atrás.

## **A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS IES PARANAENSES**

As Comissões Próprias de Avaliação, de todas as instituições participantes deste estudo, foram constituídas por representantes da comunidade acadêmica, docentes, discentes, técnicos administrativos e representantes da comunidade, de forma autônoma e independente aos conselhos e aos demais órgãos colegiados. Os projetos de autoavaliação foram construídos por estas comissões e definem, com

clareza, os objetivos, os propósitos, as formas de sensibilização dos envolvidos e os procedimentos de avaliação internos, evidenciando que todas as instituições desenvolvem e encaminham suas atividades a partir de regulamentos próprios.

Nos projetos de autoavaliação estão previstos que a avaliação interna, por ser ampla, detalhada e complexa, necessita da estruturação de um instrumento para coleta de informações pertinentes a este processo, como condição para a sua realização. Em relação a metodologia de autoavaliação, identificou-se que todas as universidades levantam dados quantitativos por meio de questionários que contemplem os cinco eixos que abrangem as dez dimensões propostos pelo SINAES, sendo eles: (a) o planejamento e avaliação institucional; (b) o desenvolvimento institucional; (c) as políticas acadêmicas; (d) as políticas de gestão; (e) a infraestrutura física.

Seguindo um calendário institucional próprio, tanto a recolha de dados como a sua análise, são de responsabilidade da CPA. O resultado, deste processo avaliativo, é apresentado à comunidade acadêmica e ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira – INEP – por meio de um relatório de autoavaliação em que se demonstra o diagnóstico institucional, ressaltando os aspectos positivos, negativos, favoráveis e desfavoráveis, a fim de se planejar ações futuras para o aprimoramento dos procedimentos institucionais. Ressalta-se que algumas das universidades analisadas não indicam, em seus relatórios, os pontos a serem melhorados, reforçando os êxitos da IES, inviabilizando, desta forma, entender o contexto universitário a partir de uma visão mais ampla e sistêmica, com o intuito do seu aprimoramento, melhoria e tomada de decisão.

De qualquer modo, análise de dados demonstrou que as propostas de autoavaliação têm sido discutidas e refletidas amplamente pela comunidade acadêmica, contanto com uma metodologia participativa, democrática e continuada. Esta afirmação se evidencia nos projetos e relatórios das CPAs que apresentam um caminho de discussão e reflexão de todo o processo de autoavaliação institucional evidenciando a necessidade e a importância desse autoconhecimento para a melhoria constante de cada IES. Além disso, para possibilitar esse processo democrático, os resultados levantados são apresentados pelas universidades por

## **O processo de avaliação nas instituições de ensino superior paranaenses e as possibilidades para o desenvolvimento profissional docente**

diferentes meios de divulgação, como: correios eletrônicos, portal institucional e da CPA, lista de correios eletrônicos, campanhas publicitárias e campanhas internas compõe a política de divulgação.

As atas das reuniões das CPAs destas universidades evidenciaram dificuldades de diferentes ordens para a sua efetivação. Entre tais dificuldades pode-se destacar o acúmulo de funções docentes e de técnicos-administrativos com a coordenação da comissão apresentadas por oito IES do estado; a ausência de domínio teórico sobre os processos de avaliação interna demonstradas por sete IES; a sobrecarga de tarefas nos períodos de realização da autoavaliação percebida em oito universidades analisadas; a falta de assiduidade por parte da equipe nas reuniões ordinárias relatada por oito instituições estudadas. Além desses limites encontrados as instituições demonstraram em seus relatórios aspectos isolados relacionados ao desenvolvimento da autoavaliação como a sensibilização para a participação da comunidade acadêmica e o desenvolvimento de ações como um processo contínuo e permanente.

### **A AVALIAÇÃO DO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES PARANAENSES: CAMINHOS TRILHADOS**

A análise dos resultados partiu das dimensões apresentadas pelos SINAES e pelo eixo proposto pela Norma Técnica N° 14/2014, que uniformiza o instrumento de avaliação<sup>1</sup>. Esta possibilitou a articulação entre as categorias visando a compreensão do todo e buscando evitar a fragmentação ou rompimento das ideias expressas nos documentos e no conjunto de suas relações.

A avaliação do docente nas instituições de educação superior é de responsabilidade da CPA. Elas têm autonomia para definir os itens, critérios e ações a serem utilizados (PRYJMA, 2009). Nos instrumentos de avaliação foram encontrados quesitos bastante diversificados e que indicam critérios, de uma forma

---

<sup>1</sup>As dimensões consideradas foram: (5) as políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;(8) Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional (BRASIL, 2004). E o eixo (4) Políticas de Gestão (BRASIL, MEC, INEP, 2014).

geral, direcionados para a profissionalização e desenvolvimento profissional e para o desempenho do professor. Informações sobre assiduidade, pontualidade, organização, práticas docentes como o uso e divulgação do plano de ensino, coerência na bibliografia indicada, domínio do conteúdo por parte do professor, aulas em laboratório, comprometimento do docente em relação ao seu próprio trabalho, atualização nos conteúdos, uso adequado da avaliação da aprendizagem, entre outros.

Assim, após esta análise preliminar, foram definidas duas categorias de significado: (a) profissionalização do trabalho docente e (b) atuação profissional. Entende-se por profissionalização do trabalho docente toda a situação que revela a concepção de situações de aprendizagem que propiciam o desenvolvimento do professor; organização do seu trabalho no que se refere ao planejamento, atuação e reflexão da ação docente; demais aprendizagens profissionais necessárias à atuação docente.

A segunda categoria de significado analisada refere-se à atuação profissional. Para sua definição, foram consideradas as situações que envolvem a condução da aula; as relações interpessoais; a comunicação entre os pares; as atitudes e postura do professor; e a dinâmica da sala de aula.

### **A profissionalização do trabalho docente**

Os componentes do trabalho docente serão considerados para compreender e evidenciar a análise desta categoria. Como os demais trabalhos organizados na sociedade atual, a docência tem se desenvolvido em um contexto já organizado, com objetivos predeterminados e sua ação ocorre a partir de conhecimentos e tecnologias próprias, caracterizando um determinado processo (TARDIF & LESSARD, 2009).

“O processo coletivo de desenvolvimento de capacidades e de formalização de saberes implementados na prática profissional que culmina na profissionalidade” (SOARES, 2009, p. 77) define o termo profissionalização, que é “entendida como o conjunto de atitudes, valores, comportamentos, destrezas, conhecimentos, saberes,

estratégias, construídos e reconstruídos de forma permanente e coletiva pelos profissionais” (Ibid.).

Neste contexto da profissionalização, é essencial indicar que o Estado, responsável pela manutenção das universidades públicas, assume o papel de regulador e supervisor deste sistema de ensino, na medida em que propõe os processos de avaliação externa (SOARES, 2009). O envolvimento dos docentes neste processo de avaliação formativa (proposta da Lei 10.861/2004) revela qual o projeto de universidade que se pretende e o grau de profissionalidade do professorado (Ibid.).

As avaliações propostas pelas IES paranaenses demonstram que o domínio dos conhecimentos da área pedagógica é primordial nestes instrumentos, pois desponta como majoritária na avaliação destinada ao corpo docente, indicando 46 incidências no cômputo geral dos instrumentos utilizados pelas universidades em relação a este tema. Os alunos analisam situações como: preparação das aulas; estímulo ao uso da biblioteca; objetivos da disciplina; articulação entre teoria e prática; proposta de avaliação aprendizagem coerente; metodologia e técnicas de ensino; conhecimento sobre o currículo; apresentação e discussão do plano de ensino; organização e contextualização do conteúdo; devolutiva das avaliações com esclarecimentos de dúvidas; e proposição de atividades de recuperação. Tais itens demonstram que o professor é avaliado criteriosamente em relação ao domínio dos conhecimentos pedagógicos e da didática caracterizando uma avaliação rigorosa da profissão docente.

No entanto, na educação superior, o professorado universitário não é concebido e nem percebido como uma profissão, visto que as pessoas que ocupam esta função não dominam uma base de conhecimentos especializados – principalmente em pedagogia, didática e avaliação – para assumir de maneira criteriosa e ética as responsabilidades neste setor de trabalho (TARDIF J., 2009). Nos documentos institucionais não foram encontradas propostas formativas para o desenvolvimento profissional destes docentes, para o atendimento dos quesitos informados nos instrumentos de avaliação.

Duas situações se revelam nestes dados. A primeira, parte-se do pressuposto que todos os professores vinculados às IES possuem tal perfil profissional e, por isto, podem ser avaliados nestes quesitos. Contraditoriamente o número de questões sobre o domínio dos conhecimentos da área pedagógica relativos aos instrumentos institucionais, 46 itens, demonstra que esta área é determinante para o sucesso e a qualidade do ensino propostos. Por um lado, entende-se a necessidade de dominar tais conhecimentos para a atuação docente, por outro as IES não assumem corresponsabilidade na formação e desenvolvimento profissional do seu professor. Pimenta alerta que “na maioria das instituições de ensino superior [...] predomina um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem” (PIMENTA, 2009, p. 51).

Uma comunidade da prática, assim se constrói os conhecimentos da área pedagógica, onde ocorre uma transformação gradual do indivíduo inexperiente em um profissional competente (TARDIF J. , 2009).

Em relação ao domínio dos conhecimentos da área específica seis instituições avaliam este quesito em relação ao professor. Informações sobre o domínio e clareza do conteúdo e atualização em relação à área de conhecimento específica são os itens predominantes. Claramente os conhecimentos especializados constituem os recursos essenciais para a atuação docente e os profissionais que estão vinculados às IES públicas já atravessaram um sólido percurso de profissionalização, basta verificar o percentual de professores mestres e doutores nestas. “Os saberes relacionados ao ensino, notadamente da graduação, têm sido silenciados e desvalorizados. Essa prática pode ser constatada na trajetória da carreira dos professores nos parâmetros da avaliação externa” (CUNHA, SOARES, & RIBEIRO, 2009, p. 7).

A pesquisa é o eixo da formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* e a profissionalização do professor, nestes programas, é direcionada para área específica de atuação. Os professores veem na universidade um espaço para o desenvolvimento da pesquisa, para a formação específica e o enfrentamento do ensino se apoia no paradigma tradicional que é centrado na transmissão do conhecimento (SOARES, 2009). Apesar da lógica “basta saber para saber ensinar”, ressalta-se que a atividade docente, obviamente, não se restringe à transmissão de conhecimentos, mas

depende da conexão destes conhecimentos ao mundo externo, à formação intelectual e profissional.

Ao contrário do que ocorre no processo de formação para a docência, a formação específica do professor universitário é relatada nos relatórios institucionais de avaliação. A avaliação de desempenho está atrelada à titulação do professor, às publicações e à participação em eventos, possibilitando a pontuação necessária para a sua progressão funcional.

### **A atuação profissional**

A atuação profissional, esta segunda categoria de significado analisada, se refere a todas as situações de trabalho que ocorrem diretamente no contexto da sala de aula. O fazer pedagógico e as questões administrativas como assiduidade, pontualidade, cumprimento do plano de ensino, índices diversos (aprovação, reprovação, desistência dos alunos, entre outros), a relação interpessoal entre os sujeitos no ambiente de ensino caracterizaram esta análise.

Os instrumentos avaliativos utilizados pelas IES indicam um modelo com base na pontuação e que se traduzem em quesitos a serem alcançados pelo professor (possui, não possui, realiza, não realiza, etc.).

A primeira subcategoria indica que a *postura pessoal e profissional* é o item mais relevante nesta categoria analisada. Nesta, a pontualidade e a assiduidade do professor são consideradas os quesitos mais proeminentes na avaliação do professor. Isto significa que um docente que cumpre horário e é assíduo pode ter seu índice de pontuação bastante elevado, manifestando qualidade na realização do seu trabalho.

Como todo trabalho humano, a atividade profissional do professor implica uma organização e estruturação para a realização da atividade de ensino, isto significa afirmar que é imprescindível assegurar a “ordem na sala de aula, trabalhar na forma da visibilidade diante dos grupos [...] pois tal processo de trabalho baseia-se numa série de controle dos alunos; desse ponto de vista, as interações acontecem num ambiente social já ordenado e regulado” (TARDIF & LESSARD, 2009, p. 276).

Esta ordem inicia com a realização de atitudes básicas por parte do professor, mas o ambiente organizacional não deve ser dominado pelo aumento da burocracia institucional, pelas medidas e controles exercidos, onde os sujeitos envolvidos mantem relações de controle e colaboração, tornando as relações entre os atores bastante complexas (Ibid.). Concorde-se que este controle se faz necessário, todavia ele deve compor um quadro mais amplo de análise, não sobrepondo atitudes de cunho administrativo às pedagógicas, ambas se complementam e constituem a profissionalidade<sup>2</sup> docente.

O relacionamento interpessoal também é um quesito bastante valorizado pelas IES e se constituiu na segunda subcategoria. Este relacionamento deve ser positivo, expressar uma boa interação entre as partes, professor e aluno, todavia o modo pelo qual este relacionamento deveria se desenvolver não está explícito.

As interações entre professor e aluno formam a própria substância do trabalho em sala de aula, pois se configura como um trabalho interativo. Tardif e Lessard alertam que as relações interpessoais entre professores e alunos se estendem em distintas modalidades, desde relações afetivas a relações de poder, passando por diferentes atitudes humanas de alegria, ansiedade, problema, dilemas, vontade, engajamento, colaboração, etc. (2009). Nos itens indicados nos instrumentos, este relacionamento perpassa a postura desde o atendimento às dúvidas apresentadas pelos alunos, até a capacidade do professor em motivar a sua turma. Os quesitos são amplos, complexos e definem um perfil profissional de atendimento às necessidades dos alunos, contrariando o princípio da interação entre eles para o atendimento dos objetivos do ensino e dos fins formativos como um todo.

A terceira subcategoria da atuação profissional envolve o uso de recursos das tecnologias da informação e comunicação. Este quesito é o menos considerado nas avaliações docentes nas instituições, que por sua baixa incidência, apresentou o menor número de perguntas sobre o tema e o menor número de instituições que analisam este item. O uso (e não o domínio) de recursos prevalece nos instrumentos, indicando que o professor deve utilizar diversos recursos, realizar aulas em laboratórios e usar materiais de apoio para assegurar a compreensão das aulas.

---

<sup>22</sup> O termo profissionalidade se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento (CUNHA, 2009, p. 175)

A relação entre recursos e inovação surge somente em uma instituição e em uma única pergunta. A complexidade e subjetividade que estão presentes na ideia de inovação e uso de recursos pode justificar esta situação. Em primeiro lugar, apesar de todo a portabilidade dos novos equipamentos e a facilidade de acesso às redes de *internet*, o uso de recursos tecnológicos em sala de aula permanece incipiente. Possivelmente isto ocorre porque as concepções vigentes de educação necessitam se atrelar a outras bases teórico-metodológicas para a construção de um pensamento educacional sintonizado com as novas exigências do mundo atual (LANZARINI & GUSTSACK, 2014).

Os programas de formação docente contemplam, em suas propostas de modo geral, a discussão dos conhecimentos específicos e dos conhecimentos pedagógicos. Já os conhecimentos tecnológicos são construídos em processos externos à essa formação (Ibid.). As concepções de ensino não se articulam, na realidade formativa atual, às concepções tecnológicas.

O uso de recursos surge como um aliado à inovação da prática docente, ser inovador é ser atualizado, dominar o uso das tecnologias e articulá-las ao processo de ensino. Mas, para inovar é necessário que o sujeito seja inovador. Ser inovador é pensar, analisar, refletir e alterar o exercício profissional habitual, em busca de novas crenças e novas práticas docentes, isto é, reconfigurar o seu conhecimento profissional. Cunha destaca que se a inovação for tomada como algo abstrato, isto pode gerar uma ausência de noção de que ela se realiza em um contexto histórico e social, já que é um processo humano (CUNHA, 2009). A inovação ocorre em um espaço, tempo, circunstância real, pois é uma ação humana sobre um ambiente ou meio social (Ibid.).

O trabalho docente desvinculado da inovação e do uso de recursos das tecnologias da informação e comunicação demonstra que o ensino permanece estanque e isolado. O aprimoramento deste processo implica no uso dos conhecimentos profissionais docentes associados aos componentes e potencialidades das tecnologias, para o desenvolvimento de capacidades e de formalização destes saberes, em busca de uma nova prática profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os instrumentos avaliativos propostos pelas universidades para a avaliação do professor demonstram preocupação com o desenvolvimento profissional docente. Apesar de apresentarem perspectivas distintas e dificuldades na sua construção, todos buscam superar as fragilidades da atuação profissional do professor.

Entende-se que esta avaliação pode se constituir em um instrumento para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, se for considerado que ela pode partir de um diagnóstico para analisar as condições do trabalho docente e propor ações, em nível institucional, em busca da melhoria do processo como um todo. A avaliação docente, assim, pode aprimorar o ensino, a aprendizagem e a gestão acadêmica.

As avaliações demonstraram, também, que os conhecimentos pedagógicos são considerados tão pertinentes e necessários quanto o conhecimento específico da área, induzindo a comunidade acadêmica a refletir sobre a profissionalização docente. Apesar desta compreensão, as propostas em nível de gestão acadêmica em relação ao processo de avaliação do docente, permanecem singelas pois a proposição da avaliação e a divulgação dos resultados orientam tais ações.

Os dados coletados no presente estudo demonstram alguns desafios da avaliação do docente que deverão ser enfrentados pelas instituições analisadas. O mais relevante desses desafios é que os relatórios de avaliação não indicam ações, propostas ou programas para o desenvolvimento profissional docente, o que pode ser reflexo de uma avaliação que se constitui como um processo para cumprimento da legislação em vigor, que se prende em si mesmo, e que não avança para a melhoria das condições de trabalho ou desenvolvimento profissional.

Além disso, apesar de as CPAs terem representantes do corpo docente, isto não garante instrumentos de avaliação que privilegiem aspectos da profissão docente no que se refere aos quesitos relacionados à formação pedagógica. A CPA tem autonomia para definir os instrumentos que avaliam o trabalho docente e, mesmo assim, se fixam nos aspectos voltados às questões de postura profissional (assiduidade, pontualidade, publicação, titulação) em detrimento às questões que

## O processo de avaliação nas instituições de ensino superior paranaenses e as possibilidades para o desenvolvimento profissional docente

poderiam aprimorar a qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional docente.

Os resultados destas avaliações se convertem em indicadores, sem resultarem em propostas formativas ou políticas institucionais de formação continuada. Isto fica claro quando os relatórios institucionais revelam que as condições do corpo docente são boas, pois vinculam os indicadores das avaliações dos professores, da produtividade e da titulação dos professores ao perfil do professorado.

A formação inicial para a docência, bem como a continuada não são consideradas como quesitos de desenvolvimento profissional, retirando a responsabilidade pelo aprimoramento de tais conhecimentos do docente e da instituição, definindo, novamente, que basta ter os conhecimentos científicos de uma determinada área para atuar na educação superior, apesar de inúmeras reflexões apontarem que estes não são suficientes para a sua atuação na docência universitária.

### REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Porto, Portugal: Edições 70, 2008.

BARREYRO, G.; ROTHEN, J. (2008). Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIBU. **Avaliação**, 131-162.

BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. **Avaliação**, v.3, n.34, 1998.

BOCLIN, R. Avaliação de docentes do ensino superior: um estudo de caso.. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas*, v. 12, n. 45, p. 959-980, 2004.

BRASIL. Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Brasília, 2004. Aprova o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm). Acesso em: 24 fev. 2015.

BRASIL; MEC; INEP. Norma Técnica N° 14 de 07 de fevereiro de 2014. Uniformiza o Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Brasília, DF, 2014.

BRIDI, J. A., PRYJMA, M. F., & SCHOTTEN, N. (16 a 18 de Novembro de 2015a). Anais do II Simpósio sobre Desenvolvimento Profissional Docente. **A avaliação e a formação do docente na educação superior**. Curitiba, Paraná, Brasil.

BRIDI, J. A., PRYJMA, M. F., & SCHOTTEN, N. (26 a 29 de Outubro de 2015b). ANAIS do XII Educere. **O processo de formação docente no contexto das avaliações institucionais da educação superior**. Curitiba, Paraná, Brasil.

CELLARD, A. A análise documental. Em J. POUPART, J.-P. DESLAURIES, L.-H. GROULX, A. LAPERRIÈRE, R. MAYER, & Á. PIRES, **A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

CUNHA, M. Inovações pedagógicas na universidade. Em M. CUNHA, S. SOARES, & M. L. RIBEIRO, **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana, BA: Editora UEFS, 2009.

CUNHA, M., SOARES, S., & RIBEIRO, M. L. Apresentação. Em M. CUNHA, S. SOARES, & M. L. RIBEIRO, **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana, BA: Editora UEFS, 2009.

DÍAZ, O. R. Profesorado, indigeneidad y producción curricular en Chile. Em R. A. VENERA, & R. CAMPOS, **Abordagens teórico-metodológicas**. Primeiras aproximações. Joinville: UNIVILLE, 2012.

EMBIRUÇU, M., FONTES, C., & ALMEIDA, L. Um indicador para a avaliação do desempenho docente em instituições de ensino superior. **Avaliação de Políticas Públicas.**, v.18, n. 69, 2010.

LANZARINI, J. N., & GUSTSACK, F. O trabalho com as tecnologias da informação e da comunicação: um desafio para a formação docente. Em S. RIBEIRO, & A. F. CORDEIRO, **Pesquisas sobre trabalho e formação docente: aspectos teóricos metodológicos**. Joinville, SC: Editora Univille, 2014.

PERES, S. M.; BOSCARIOLI, C. **Avaliando disciplinas de graduação pela ótica do docente, do discente e do egresso**. Varia Scientia, Cascavel, v. 4, n. 7, p. 25- 41, 2004.

PIMENTA, S. G. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. Em M. CUNHA, S. SOARES, & M. L. RIBEIRO, **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana, BA: Editora UEFS, 2009.

**O processo de avaliação nas instituições de ensino superior paranaenses e as possibilidades para o desenvolvimento profissional docente**

SOARES, S. A profissão professor universitário. Reflexões acerca da sua formação. Em M. CUNHA, S. SOARES, & M. L. RIBEIRO, **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana, BA: Editora UEFS, 2009.

TARDIF, J. Se o professorado universitário fosse uma profissão... Em M. CUNHA, S. SOARES, & M. L. RIBEIRO, **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.