

**QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR: AVALIAÇÃO DO PROFESSOR
UNIVERSITÁRIO, UMA ABORDAGEM DE SUAS DIMENSÕES E MODELOS**

***CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EVALUACIÓN DEL DOCENTE
UNIVERSITARIO, UNA APROXIMACIÓN A SUS DIMENSIONES Y MODELOS***

***QUALITY OF HIGHER EDUCATION: EVALUATION OF THE UNIVERSITY
PROFESSOR, AN APPROACH TO ITS DIMENSIONS AND MODELS***

Lina María OSORIO VALDÉS¹

RESUMO: A avaliação do professor universitário é uma questão que recebe cada vez mais atenção, dada sua relação com os resultados da aprendizagem dos alunos e a qualidade dos programas e universidades. Não há um único modelo de avaliação de professores, uma vez que isso dependerá da perspectiva da qual esse exercício será realizado. Este artigo apresenta uma revisão da literatura sobre avaliação de professores em aspectos como o objetivo da avaliação, os atores envolvidos, os tipos de avaliação e alguns modelos de países e universidades.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação do professor. Finalidade da avaliação do professor. Critérios de avaliação do professor. Modelos de avaliação do professor.

RESUMEN: *La evaluación del docente universitario es un tema en el que cada vez hay mayor atención, dada su relación con los resultados de aprendizaje de los estudiantes y la calidad de los programas y universidades. No existe un único modelo de evaluación docente, pues este dependerá de la perspectiva desde la que se quiera realizar este ejercicio. Este artículo presenta una revisión de la literatura sobre la evaluación docente en aspectos como el propósito de la evaluación docente, los actores que participan, los tipos de evaluación y algunos modelos de países y universidades.*

PALABRAS CLAVE: *Evaluación docente. Propósito de la evaluación docente. Criterios de evaluación docente. Modelos de evaluación docente.*

ABSTRACT: *The evaluation of the university teacher is an issue in which there is increasing attention, given its relationship with the learning outcomes of students and the quality of programs and universities. There is no single model for teacher evaluation, as this will depend on the perspective from which this exercise will be carried out. This article presents a review of the literature on teacher evaluation in aspects such as the purpose of teacher evaluation, the actors involved, the types of evaluation and some models of countries and universities.*

¹ Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), Bucaramanga – Santander – Colombia. Coordinadora de Pós-graduação, Faculdade de Ciências Sociais, Humanidades e Artes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2305-9630>. E-mail: losorio3@unab.edu.co

KEYWORDS: *Teacher evaluation. Purpose of teacher evaluation. Criteria of teacher evaluation. Models of teacher evaluation.*

Introdução

A avaliação se tornou uma tarefa permanente e presente em todos os âmbitos, inerente e relacionada com a qualidade da educação. É possível avaliar a partir de diferentes modos e momentos a todos e cada um dos atores de um processo de ensino e aprendizagem. É crescente o interesse acerca deste tema, que trouxe consigo o design de sistemas de avaliação tão diversos como cada país, região e universidade, com um objetivo comum: dar conta de uma parte, de um ator ou até mesmo de todo o processo de formação; o que dependerá da perspectiva avaliativa que se tenha. Portanto, a avaliação é um excelente mecanismo para obter y difundir informação rigorosa, contrastiva e equilibrada (TIANA; SANTÁNGELO, 1994), sobre os estudantes, os programas, os docentes, os serviços e as instituições, para mencionar alguns.

Esta revisão de literatura se concentra na avaliação da docência no nível universitário e corresponde a um exercício de busca, revisão e análise de estudos conceituais e teóricos, assim como de artigos empíricos publicados nos últimos dez anos. Dada a multiplicidade de informações relacionada com o que se entende por avaliação e qualidade da docência, este exercício se concentra na revisão de aspectos relacionados com o propósito da avaliação docente, os atores que participam, os tipos de avaliação e alguns modelos de países e universidades.

Objetivo, tipos, critérios e atores envolvidos no processo de avaliação dos professores

É difícil tentar determinar quais aspectos são levados em conta para definir um bom professor ou mesmo um professor de qualidade, por isso é possível encontrar uma multiplicidade de abordagens, definições, critérios e dimensões, bem como uma falta de acordo a respeito deles, como Ramírez e Montoya (2014) afirmam existe uma “falta de acordo a respeito do que significa a docência bem sucedida” (p. 79) identificando três tendências fortes no momento de realizar a avaliação de qualidade docente: a que está vinculada a um docente e estilo de aula; a que exige que o professor faça o que a universidade pede e a que busca evidenciar que o docente faça com que seus alunos aprendam.

Outros autores escreveram acerca do devir da avaliação docente a nível universitário, a qual teria que responder a uma representação precisa de desempenho docente (ORY, 2002). Shulman (1986), citado em Stake e Cisneros-Cohernour (2000); Ory (2002) e Ramírez e Montoya (2014), sugerem que a avaliação docente leve em conta aspectos como: metas institucionais, ambiente de sala de aula, administração, conteúdo curricular, conquistas dos alunos, retroalimentação e impacto. Ou seja, a avaliação da docência vista como um processo de melhoria interna para o docente e para a organização, para além de um exercício de medição de qualidade.

Outro aspecto da avaliação do ensino que pode ser identificado é aquele relacionado com o propósito do ensino. Entre outros, estão os identificados por Ory (2002) que são: atender às necessidades dos estudantes e as de âmbito administrativo, melhorar a educação e prestar contas. Sobre este mesmo tema Stake e Cisneros-Cohernour (2000) citado em Ramírez e Montoya (2014) falam sobre como a finalidade do exercício de avaliação da docência é a de “promover informação sobre o mérito e sobre o que se deve melhorar, ajudar na seleção de profissionais qualificados, formar de maneira profissional e continua os docentes e contribuir para a compreensão do departamento em relação à universidade em seu conjunto” (p. 81).

Para o caso de quem participa no processo de avaliação do docente, Dressel (1971) citado em Stake, Contreras y Arbesú (2010) se refere a como a avaliação da qualidade em geral é uma responsabilidade compartilhada, na qual devem participar todos os interessados: diretores, gestores, estudantes, docentes e a sociedade, pois cada um deles avalia de maneira permanente, ainda que às vezes invisível pela complexidade e informalidade do processo, em algumas ocasiões. Avaliar é um processo normal e, na maioria das vezes, sucede de maneira informal e involuntária, independentemente de quem a realiza (STAKE; CISNEROS-COHERNOUR, 2000); no caso da atividade docente, embora se avalie para melhorar a qualidade, o exercício também oferece a possibilidade de ver o trabalho docente como algo parcial e reparar as possíveis falhas (LEHMAN, 1975 *apud* STAKE *et al.*, 2010).

Quanto aos tipos de avaliação, é possível falar de avaliação formal quando ela é planejada, rotineira, com critérios pré-estabelecidos e registrada. Informal, realizada com base nas percepções e experiências daqueles que participam e observam os processos educativos. Há também a avaliação somatória, que atribui um valor que nos permite compreender a qualidade do que está sendo avaliado; e a avaliação formativa, que considera o objeto que está sendo avaliado como algo que muda. A avaliação dos professores implica o uso de métodos formais e informais, já que a combinação das duas formas permite a identificação de

realizações e problemas, bem como avaliações somatórias e formativas, já que oferecem critérios, informadores e instrumentos diferentes (STAKE *et al.*, 2010).

Com relação aos critérios que se levam em conta para realizar a avaliação, eles são diversos. A revisão documental das diferentes propostas sobre avaliação da qualidade da docência oferece pontos de encontro e desencontro, bem como seu propósito instrumentos utilizados. Ramírez e Motoya (2014) realizam uma coleta das dimensões, critérios ou fatores sugeridos por dois dos autores mais consultados sobre o tema Marczely (1992) y Stake (2011) (ver quadro 1), os quais permitem ver alguns pontos comuns de busca de informação e reflexão.

Quadro 1 - Fatores associados à docência de qualidade

Marzely (1992)	Stake (2011)
Características ou fatores	Personalidade
Habilidades	Competência docente
Comportamento manifestados na sala de aula	Desempenho docente
Desenvolvimento de tarefas	Deveres
Resultados dos estudantes	Pontuações dos estudantes
Profissionalização	
	Interpretação do currículo
	Trabalho em equipe

Fonte: Ramírez e Montoya (2014). Avaliação da qualidade do ensino na Universidade: Uma revisão da literatura.

Alguns enfoques e modelos de avaliação docente

Como nos itens anteriores, é possível encontrar várias abordagens e modelos de avaliação. Por exemplo, Scriven (2011) citado em Ory (2002) se refere ao coletor aficionado (aquele que coleta informação sobre o desempenho docente de modo informal), a avaliação de pares (a observação da aula), avaliação por parte dos alunos (a mais comum, através de um instrumento) e a baseada em resultados de aprendizagem (considerando o que os estudantes aprendem).

Talvez o enfoque que se encontra com maior recorrência é o da avaliação baseada em competências, cada vez mais presente nas discussões dos diferentes níveis educacionais com argumentos como a necessidade de alinhar o sistema educacional ao setor produtivo ou formar os indivíduos para cumprir um conjunto de necessidades fundamentais definidas por grupos de especialistas. Uma das experiências que contribuiu para a expansão deste enfoque é o Projeto Tuning na Europa e América Latina, o qual busca gerar estruturas educacionais nos diferentes países para sua mútua compreensão e reconhecimento, com o intuito de facilitar a

mobilidade de estudantes e docentes. Isso baseado nos pressupostos segundo Beneitone *et al.* (2007) citado em Rueda (2009) que com todo a questão da internacionalização, a universidade enfrentará desafios e responsabilidades, independentemente do lugar geográfico em que se encontre.

Neste mesmo artigo *A avaliação do desempenho docente: considerações a partir do enfoque por competências*, Rueda (2009) se refere à variedade de definições de competência e, portanto, de competências docentes, as quais devem, além disso, atender ao contexto de cada uma das instituições. Com relação às vantagens deste enfoque, identifica a possibilidade de realizar a análise e redefinição das atividades do professor e dos alunos e a de adotar ao mesmo modelo de ensino (por competências) para os estudantes. O autor sugere que uma das estratégias para materializar o enfoque é decidir quais são as competências que serão avaliadas, realizar sua respectiva definição e indicadores, identificar quem participará no processo e as técnicas e instrumentos que serão empregados. No artigo é apresentada uma tabela que compila as propostas de competências de 5 autores diferentes, que para este trabalho foi reorganizada atendendo a aspectos comuns entre elas (ver quadro 2).

Quadro 2 – Competências docentes

Categoria comum	Comellas , M. J. (2002)	Perrenoud (2004)	Zabalza, M.A. (2005)	SEMS-México (2008b)	Cano.E. (2005)
Identificar obstáculos e propor formas de superá-los.	Identificar obstáculos ou problemas	Abordar os deveres e dilemas éticos da profissão	Oferecer tutoriais e acompanhamento aos estudantes		
Definir estratégias, metodologias e processos para gerenciar o aprendizado.	Entrever diferentes estratégias realistas	Gerenciar a progressão da aprendizagem	Gerenciar as metodologias de trabalho didático e tarefas de aprendizagem	Implementar processos de ensino e aprendizagem de uma forma eficaz, criativa e inovadora em seu contexto	
	Escolher a melhor estratégia considerando os riscos	Desenvolver e desenvolver dispositivos de diferenciação		Dominar e estruturar o conhecimento para facilitar experiências significativas de aprendizagem	
Planejar e organizar o processo de ensino	Planejar sua implementação com todos os agentes em mente.	Organizar e incentivar situações de aprendizagem	Ser capaz de planejar o processo de ensino e aprendizagem (a capacidade de fazer seus próprios programas, de planejar bem sua própria disciplina)	Planejar processos de ensino e aprendizagem de acordo com a abordagem baseada na competência, e colocá-los em amplos contextos disciplinares, curriculares e sociais.	Planejar e organizar o próprio trabalho
	Gerenciar sua aplicação, modulando possíveis mudanças.		Selecionar e apresentar o conteúdo disciplinar.		

Trabalhando com outros	Cooperar com outros profissionais sempre que necessário	Trabalho em equipe	Envolver-se institucionalmente (sentir-se parte da equipe, jogar como membro, participar na definição da missão institucional, dos objetivos propostos, do plano de formação da faculdade)		Do trabalho em equipe
Tomando parte ativa na gestão institucional		Participar da gestão da escola.		Participar dos projetos de melhoria contínua de sua escola e apoiar a gestão institucional	
Gerar ambientes de aprendizagem que apoiem o processo		Envolver aos estudantes em seu aprendizado e trabalho	Relacionar-se de forma construtiva com os estudantes.	Construir a geração de um ambiente que facilite o desenvolvimento saudável e integral dos estudantes.	Estabelecer relações interpessoais satisfatórias e resolver conflitos.
Incluir o uso das TIC		Utilizando novas tecnologias	Ser tecnologicamente letrado e dominar o manuseio didático das TIC.		Utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação
Usar formas apropriadas de comunicação		Informar e envolver os pais	Fornecer informações e explicações compreensíveis.		De comunicação
Avaliar e auto-avaliar o processo de modo contínuo	Tirar conclusões e aprender para uma nova situação		Refletir e pesquisar sobre o ensino.	Avaliar os processos de ensino e aprendizagem com enfoque formativo	De constante auto avaliação de nossas ações para melhorar a qualidade
Formar-se e avaliar-se de forma constante		Organizando sua própria educação contínua		Organizar sua própria formação contínua ao longo de sua trajetória profissional.	
Conhecer a si mesmo.	Dominar as próprias emoções, valores, simpatias, entre outras				Ter um autoconceito positivo.

Fonte: Rueda (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias – adaptado pela autora

Com relação a todos os modelos encontrados, produto do exercício de revisão da literatura, é possível identificar vários. Por exemplo, o que foi realizado através da avaliação 360° e o portfólio eletrônico amplamente explicado por Obando-Freire *et al.* (2014) o qual inclui a avaliação dos estudantes, a realizada por autoridades acadêmicas, a auto avaliação através do portfólio e da avaliação por pares. O mesmo busca realizar um processo integral de avaliação, e por ser sistêmico, baseado em padrões internacionais e aceito universalmente, deve ser ajustado em sua aplicação, ou seja, deve se contextualizar atendendo a cada país e instituição. É interessante perceber que o sistema busca o desenvolvimento da pessoa, pois implica que o docente conheça e compreenda os indicadores de desempenho, reflita sobre os resultados e incorpore planos de aperfeiçoamento.

Outro exemplo sobre o modo de realizar avaliação docente é realizado na Espanha, onde se dá especial atenção à qualificação e competências docentes como uma aposta para

melhorar a qualidade do ensino superior. Para isso foi criado o programa DOCENTIA, o qual busca apoiar as universidades no design de mecanismos para gerar a qualidade da atividade docente, vinculados com o sistema de garantia de qualidade. O programa funciona como guia para que as universidades planejem seus próprios modelos de avaliação acerca das seguintes três dimensões: estratégica, metodológica e de resultados, revisão e melhoria. Deste modo, o modelo de cada instituição deve dar conta de para que se realiza o processo de avaliação da atividade docente, como se realiza e quais são as consequências que se derivam dele (ANECA, 2015).

Este programa surge como resposta à necessidade de instaurar medidas internas de avaliação que assegurem a qualidade dos processos formativos que tocam aos estudantes, comunidade universitária e sociedade produto das diretrizes que carregam consigo a constituição do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). A raiz desta fusão, a Associação Europeia para o Asseguramento da Qualidade no Ensino Superior (ENQA) definiu que “as instituições devem dispor de meios para garantir que os professores estão qualificados e são competentes para este trabalho”, de procedimentos de incorporação do corpo docente e de verificação de que as pessoas selecionadas possuem um nível mínimo de competência, igualmente proporcionar oportunidades aos professores de baixo rendimento para que melhorem suas habilidades de modo que alcancem um nível aceitável e disponham dos meios que permitam dar baixa de suas funções docentes se seguem sendo ineficazes (CARRERAS, 2010).

Com base no exposto acima, dentro do EEES, a aprendizagem autônoma e a auto-regulamentação são promovidas como parte da tarefa de ensino, entre outros aspectos, dando especial importância à inovação e melhoria (onde professores e alunos trabalham e decidem juntos) (COWAN, 2000, *apud* POZO *et al.*, 2011). Para mais, se espera que uma docência de qualidade inclua: tutoria, design de materiais inovadores, participação do docente nos temas de gestão dentro da instituição, guias cátedras atualizadas que atendam às necessidades do estudante, contexto e perfil profissional, entre outros aspectos (POZO *et al.*, 2011). Tudo isso, com o objetivo de que o exercício de avaliação como tal, se transforme em uma estratégia para melhorar o processo de aprendizagem e oferecer retroalimentação ao corpo docente para orientar seu trabalho, processo em que, além disso, deveriam participar também os alunos de maneira ativa (PADILLA-CARMONA; GIL, 2008).

Outra mudança que o EEES trouxe consigo foi a transformação do binômio ensino-aprendizagem à medida que supõe uma mudança de atitude tanto dos docentes como nos

estudantes, bem como no papel de cada um. O estudante tem um papel protagonista no processo, por conta disso, adquire grande relevância na aprendizagem autônoma onde o docente se transforma em um assessor ou guia, favorecendo que os estudantes aprendam com “seus erros e minimizem suas dificuldades, se encontrem motivados e assessorados na consecução de suas conquistas e consolidem suas aprendizagens” (POZO *et al.*, 2011, p. 148).

A formação do EEES também implicou em levar em conta uma série de variáveis ligadas à qualidade do ensino, tais como: o nível de satisfação dos estudantes com o processo, ou seja, como eles percebem que estão recebendo um ensino de qualidade; e a formação fundamentada em competências acadêmicas para o grupo de alunos, entendida como a possibilidade de conquista do processo para que os alunos adquiram habilidades de reflexão e autoaprendizagem, estratégias para resolver conflitos e base para fomentar a aprendizagem ao longo da vida (POZO *et al.*, 2011).

Em síntese, e ao contrário do que pode ocorrer em um ensino universitário tradicional, os programas educacionais europeus atuais se centram em como são ensinados os conteúdos acadêmicos ao mesmo tempo como ele é entendido pelos estudantes, com base em suas necessidades de aprendizagem (LASLEY II; SIEDENTOP; YINGER, 2006 *apud* POZO *et al.*, 2011, p. 149).²

Estes mesmos autores Pozo *et al.* (2011) realizam um exercício comparativo em cinco das universidades mais conhecidas da Espanha, identificando as dimensões de avaliação utilizadas e indicando quais são comuns entre elas: qualidade de ensino, adequação da avaliação, adequação de plano de estudos (carga, docente, programa) (ver quadro 3). Dentro dos instrumentos utilizados nas universidades consultadas, para coletar informação sobre a qualidade de ensino, a mais comum é a pesquisa destinada aos estudantes para saber sua opinião.

Quadro 3 – Análise comparativa das dimensões de avaliação

Dimensões	Universidade de Oxford	Universidade de Oslo	Universidade de Viena	Universidade de Bolonha	Universidade de Groningen
Qualidade de ensino	X		X	X	X
Clareza dos objetivos	X	X			
Adequação da avaliação	X	X	X		X
Adequação	X		X	X	X

² En síntesis y al contrario de lo que podría ocurrir en una educación universitaria tradicional, los programas educativos europeos actuales se centran en cómo son enseñados los contenidos académicos y a la vez en cómo son entendidos por los alumnos, con base en sus necesidades de aprendizaje (LASLEY II; SIEDENTOP; YINGER, 2006 *apud* POZO *et al.*, 2011, p. 149).

planos de estudo (carga docente, programa, etc.).					
Habilidades gerais	X	X			X
Motivação e clima de aprendizagem	X			X	
Resultados acadêmicos	X		X		
Surgimento de aprendizagem	X	X			X
Difusão do programa		X			
Recursos e infraestrutura	X			X	
Satisfação geral				X	X

Fonte: Pozo *et al.* (2011). Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas.

Na Universidade de Oxford, o processo de avaliação é realizado mediante uma pesquisa de opinião a qual mede a experiência do estudante e seu nível de satisfação frente à prática docente. A pesquisa é diferente para cada nível de formação (graduação, pós-graduação e formação para a pesquisa). Para o nível de pós-graduação as dimensões sobre as quais se consultam são: qualidade do ensino; clareza de metas e objetivos; avaliações apropriadas; carga de trabalho; habilidades gerais e motivação. Para o caso do nível de pós-graduação, o questionário se concentra em coletar as opiniões dos estudantes frente à clareza dos objetivos do curso, sistemas de avaliação utilizados, quantidade de trabalho designado *versus* esforço implicado, motivação e recursos utilizados. Por fim, para a formação em pesquisa as dimensões são: supervisão; seguimento; infraestrutura de departamento; clima intelectual e consciência sobre a avaliação.

Por sua vez, a Universidade de Oslo tem um programa de avaliação integral e formativo através do qual coleta informações através de reuniões entre os estudantes, o diretor do programa e o pessoal administrativo. A Universidade de Bolonha, da mesma forma que a maioria das universidades, utiliza um questionário que coleta a opinião dos estudantes, dentro das dimensões sobre as quais coleta informação através deste instrumento estão: organização do curso, atividades utilizadas, infraestrutura, interesse e satisfação. Por fim, a Universidade de Gronningen (Países Baixos) coleta informação sobre as opiniões de seus estudantes em sete áreas através de uma pesquisa institucional. As áreas são: conteúdo do programa, organização, métodos de ensino, avaliação, assistência recebida, satisfação e habilidades gerais.

Outro dos modelos consultados foi o de Avaliação de Competências Docentes (ECD) para o ensino médio e superior desenvolvido no México, o qual busca orientar as atividades de docentes e diretores com o objetivo de ressaltar seu trabalho, para contribuir com melhores práticas e realizar processos de avaliação justas e pertinentes. Para isso, o modelo define o que é ser competente com suas respectivas competências atendendo a três momentos do exercício docente: antes, durante e depois (GARCÍA-CABRERO *et al.*, 2008).

Finalmente, Ramírez e Montoya (2014) apresentam um modelo que é o produto de um rigoroso exercício de pesquisa no qual, após adotar uma definição de qualidade de ensino, definem uma série de dimensões com base na metodologia 360°, conquistando um sistema de avaliação flexível, que atende à individualidade, contextualizado e que tal e como elas o indicam, busca dar vida aos processos de avaliação, coavaliação e heteroavaliação que muitas vezes permanecem com intenção.

As duas dimensões as quais o modelo atende são:

- **Dimensão 1:** O professor e o curso que ensina: onde se tem em conta os aspectos relacionados ao desempenho do professor em sala de aula, a relação entre estudante-professor e os resultados obtidos pelos estudantes.
- **Dimensão 2:** O professor e o programa de estudos: Se concentra em identificar a alienação curricular, profissionalização da docência e a participação do professor no departamento.

Abaixo, no quadro 4, se apresenta em forma de síntese os modelos consultados, onde é possível identificar a maneira pela qual se denomina o modelo ou sistema, o país, o ano, o objetivo e características.

Quadro 4 – Resumo dos Modelos de Avaliação da Qualidade do Ensino consultados

MODELO	PAÍS	ANO	OBJETIVO	CARACTERÍSTICAS
Sistema de avaliação de professores usando o modelo 360° e o portfólio eletrônico.	Diferentes países	2014	Avaliar os professores de uma maneira abrangente que permita o desenvolvimento dos professores e o benefício dos alunos.	É um sistema de avaliação 360° que avalia os professores em quatro dimensões: avaliação pelos alunos, pares e auto avaliação por meio da carteira eletrônica do professor.
DOCENTIA: Programa de apoio à avaliação da atividade docente dos professores universitários	União Europeia	2015	Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, a fim de obter melhores resultados de aprendizagem para os alunos.	É um quadro de referência para as universidades de a União Europeia desenvolver seus próprios modelos de avaliação da atividade docente, com base em três dimensões: estratégica, metodológica e de resultados, revisão e aperfeiçoamento. Através das dimensões, cada instituição deve dar

				conta do porquê, como e quais são as consequências do processo de avaliação.
Modelo de avaliação de competências de ensino para o ensino médio e superior (ECD)	México	2008	Orientar as atividades dos professores e gerentes nos processos de avaliação, procurando destacar a importância da função docente, contribuir para as melhores práticas de ensino e aprendizagem e ajudar a implementar processos de avaliação justos e relevantes.	O modelo apresenta a definição do que é uma competência, define as competências do professor, assim como as condições contextuais que devem ser levadas em conta para realizar a avaliação. As competências são avaliadas em três grandes momentos da atividade docente com seus respectivos indicadores. Estes momentos são: antes da aula, durante e no final da avaliação do impacto do processo de ensino-aprendizagem.
Modelo projetado por Montoya e Ramírez (2014)	Colômbia	2014	Avaliar a qualidade do ensino, tanto em termos de seus resultados de aprendizagem (o que conseguiu), como em termos das condições ou do processo educacional que permitiu o alcance dos resultados (como os atingiu).	Ela retoma o exercício de avaliação 360°, ao mesmo tempo em que procura abordar a equidade, ou seja, a individualidade e diversidade dos estilos de ensino, bem como a flexibilidade e aplicabilidade a diferentes contextos. No modelo, são realizadas a auto avaliação, a coavaliação e a heteroavaliação.

Fonte: elaboração própria

Considerações finais

A avaliação é uma parte fundamental de qualquer processo de formação, tudo é avaliado: os recursos, a planta física, o currículo, os estudantes e, é claro, os docentes. Sobre estes últimos recai um peso importante, especialmente porque seu desempenho é associado com o rendimento dos estudantes e com os resultados de programas e instituições educacionais. Na atualidade existem tantos modelos de avaliação docente como sistemas educacionais e universitários, justamente por dificuldade de chegar a acordos frente ao que significa ser um bom docente, o qual estará diretamente vinculado com o contexto, as expectativas e certamente a visão, missão e prioridades da instituição educacional ou comunidade que realiza a avaliação.

No entanto, ter um único modelo, chegar a um consenso frente a como realizar a avaliação ao que significa ser um bom docente, é difícil e, além disso, não necessário. O que é importante é conhecer o que fazem os para conseguir planejar um exercício de avaliação que atenda às necessidades de cada instituições, mas sobretudo que tenha um sentido e que enriqueça o saber do docente, promovendo nele um exercício de qualidade. Avaliar, somente pelo fato de avaliar, independentemente do critério ou perspectiva que se utilize, sem que por trás dele tenha uma reflexão e planos de aperfeiçoamentos posteriores, se torna um sistema

para marcar o docente. É necessário ter em mente que a formação docente não termina ao finalizar seus estudos superiores, segue sendo construída, enriquecida e transformada dia após dia graças à experiência e interação com seus colegas e estudantes. A avaliação é um insumo importante nessa construção.

Cada um dos modelos, tipos, propósitos de avaliação docente, propostas frente aos atores que devem participar dela, competências e critérios a ter em mente apresentado produto desta revisão de literatura, oferecem um panorama do que se está realizando acerca deste tema, e ideias de boas práticas, que podem ser revisadas no momento de planejar o modelo de avaliação de nossas instituições.

REFERÊNCIAS

ANECA. **Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario**. 2015.

CARRERAS, J. Evaluación del profesorado. Evaluación de la calidad docente. **Educación Médica**, Barcelona, v. 12, n. 1, 2010.

GARCÍA-CABRERO, B. *et al.* Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Espanha, v. 1, n. 3, p. 124-136, 2008. ISSN 1989-0397.

OBANDO-FREIRE, F. R. *et al.* Sistema de evaluación docente mediante el modelo 360 grados y el portafolio electrónico. **Medisur**, Cuba, v. 12, n. 1, p. 334-39, 2014.

ORY, J. Teaching Evaluation: Past, Present, and Future. **New Directions for Teaching and Learning**, v. 2000, n. 83, p. 13-18, 2002.

PADILLA-CARMONA, M.; GIL, J. La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. **Revista Española de Pedagogía**, Espanha, v. 66, n. 241, p. 467-86, 2008.

POZO, C. *et al.* Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas. **Revista Española de Pedagogía**, Espanha, n. 284, p. 145-63, 2011.

RAMÍREZ, M.; MONTOYA, J. La evaluación de la calidad de la docencia en la universidad: Una revisión de la literatura. REDU. **Revista de Docencia Universitaria**, Espanha, v. 12, n. 2, p. 77-95. 2014.

RUEDA, M. La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 11, n. 2, p. 1-16, 2009.

STAKE, R.; CISNEROS-COHERNOUR, E. Situational Evaluation of Teaching on Campus. **New Directions for Teaching and Learning**, v. 2000, n. 83, p. 51-72, 2000.

STAKE, R.; CONTRERAS, G.; ARBESÚ. 2010. Evaluando la calidad de la universidad, particularmente su docencia. **Perfiles educativos**, México, v. 33, p. 155-68, 2010.

TIANA, A.; SANTÁNGELO H. Evaluación de la calidad de la Educación. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 10, 1994.

Como referenciar este artigo

OSORIO, L. M. Qualidade do ensino superior: avaliação do professor universitário, uma abordagem de suas dimensões e modelos **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1165-1177, set. 2020. e-ISSN: 1519-9029.DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14339>

Submetido em: 30/04/2020

Revisões requeridas em: 26/06/2020

Aprovado em: 30/07/2020

Publicado em: 30/09/2020