

Simpósio Avaliação da Educação Superior

17 e 18 de setembro de 2015

Porto Alegre – RS - Brasil



Anais 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

CARLOS ALEXANDRE NETO

Reitor

RUI VICENTE OPPERMANN

Vice-Reitor

SECRETARIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

DALTRO JOSÉ NUNES

Secretário de Avaliação Institucional

CLÁUDIA MEDIANEIRA CRUZ RODRIGUES

Vice-Secretária de Avaliação institucional

EDITORAÇÃO

Adriano Gebert Gomes

Jordário Reck Behenck

Nara Maria Emanuelli Magalhães

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação:

Simpósio Avaliação da Educação Superior (1. 2015: Porto Alegre, RS, Brasil)

Anais AVALIES 2015. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, setembro de 2015.

Evento organizado pela Secretaria de Avaliação Institucional/UFRGS

ISBN: 978-85-66106-52-7

1. Educação Superior - Avaliação 2. Avaliação Institucional 3. Instituições de Educação Superior - IES

Escala de Avaliação Docente (EADoc) - Versão Professores: resultados preliminares da aplicação de um novo instrumento de avaliação do ensino superior

Mônia Aparecida da Silva; Luciane Maria Pilotto; Rebeca Veras de Andrade Vieira; Renata Giuliani Endres; Wagner de Lara Machado; Denise Ruschel Bandeira

Resumo

O objetivo desse estudo é apresentar a Escala de Avaliação Docente (EADoc) – Versão Professor ” e descrever resultados preliminares do uso do instrumento em uma amostra de professores de diferentes regiões do Brasil. A escala possui 46 itens respondidos em uma escala *Likert* de 5 pontos, que descrevem o quanto o professor se identifica com as afirmações propostas. O presente estudo apresenta os primeiros resultados da utilização da EADoc para a autoavaliação de professores. Os resultados indicaram que os docentes mais velhos fizeram avaliações mais positivas em relação à própria prática docente. Não foi encontrada associação entre o tempo de docência e a autoavaliação. São apresentados resultados comparando as médias nos itens individuais da EADoc por sexo, tipo de vínculo e tipo de instituição (pública ou privada). Pelos resultados encontrados, considera-se que esta escala pode auxiliar na avaliação de práticas da educação superior no Brasil.

Palavras-Chave: Ensino superior, avaliação, autoavaliação docente, instrumentos de medida

Introdução

Nas últimas décadas, as políticas para a educação superior no Brasil têm enfatizado a avaliação das instituições de ensino superior, bem como dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Com o objetivo de assegurar esse processo, em 2004, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Dentre os instrumentos utilizados para este fim, o SINAES propõe a implementação do sistema de autoavaliação, realizada no interior das instituições, através de Comissões Próprias de Avaliação. Esse processo é efetuado de forma autônoma, porém, segue um roteiro geral proposto em nível nacional (Ristoff & Giolo, 2006).

Apesar de seguir um roteiro pré-determinado, a autoavaliação institucional é operacionalizada por instrumentos distintos em que as instituições de ensino superior podem adicionar outros itens que julgarem pertinentes (Ristoff & Giolo, 2006). Um dos componentes mais usuais e constantes dos processos autoavaliativos é a avaliação realizada pelo aluno acerca do trabalho docente (Gomes & Borges, 2008).

O professor tem um papel importante no desempenho dos alunos e na garantia de uma educação de qualidade (Dourado *et al.*, 2007). Os instrumentos de avaliação docente pelo discente são bastante parecidos e compostos por itens objetivos que procuram mensurar as diversas dimensões do trabalho desse profissional. Porém, estes instrumentos têm sua validade questionada, uma vez que não distinguem a percepção coletiva e a percepção individual dos estudantes a respeito do trabalho docente e, porque, tais dispositivos de avaliação docente não têm conseguido avaliar adequadamente a percepção dos estudantes a respeito do trabalho do professor. Ao invés disso, acabam por mensurar o julgamento do aluno acerca desse trabalho (Gomes & Borges, 2008).

Além disso, poucas instituições e professores utilizam os resultados das avaliações como possibilidades de retomada que os auxilie a compreender melhor a sua trajetória no processo de construção do conhecimento e na sua formação (Chaves, 2011). Nesse sentido, algumas instituições de ensino superior também têm utilizado mecanismos de autoavaliação docente. Esses permitem refletir sobre a própria prática, bem como possibilitam aprimorar ou desenvolver as competências necessárias para a docência.

Os instrumentos de avaliação ou autoavaliação docente precisam contemplar vários aspectos relacionados com a prática docente e a definição do que consiste um bom

professor. De acordo com Korthagen (2004), a definição de um bom professor concerne a um construto complexo, que envolve tanto aspectos objetivos quanto subjetivos. Conforme o autor, a partir da década de 1950 houve um esforço significativo por parte dos pesquisadores em compreender esse construto com base nas competências desse profissional. Na década de 1970, pesquisadores passaram a basear seus estudos em uma nova perspectiva intitulada “Formação de Professores com Base Humanística” (*Humanistic Based Teacher Education*). Essa abordagem assume que, além de suas competências, o professor possui características pessoais capazes de influenciar sua conduta profissional (Zeichner, 1983).

A fim de compreender o que define o bom professor de forma mais holística, Korthagen (2004) propôs um modelo envolvendo diferentes fatores: ambiente, comportamento, competências, crenças, identidade e missão. O ambiente envolve elementos como a sala de aula e os estudantes; o comportamento refere-se à conduta do próprio professor frente, por exemplo, a suas atividades e seus alunos; as competências abrangem o conhecimento e as habilidades do professor em relação a sua prática docente. Essas competências são diretamente influenciadas por suas crenças, mais especificamente, aquelas relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem. Já o aspecto identidade refere-se a como o professor percebe seu papel enquanto profissional e está diretamente relacionado ao aspecto missão, que concerne ao propósito de ser professor, e à inspiração para exercer essa profissão.

Dessa forma, a partir de uma conceitualização ampla sobre as características do bom professor, apresentam-se três dimensões que buscam sintetizar os níveis descritos por Korthagen (2004): (1) quem é o bom professor, (2) o que sabe o bom professor e (3) como faz o bom professor. Essas dimensões embasaram a construção da Escala de Avaliação Docente (EADoc), instrumento destinado a professores de ensino superior que está sendo apresentado neste artigo e serão descritas a seguir.

A dimensão denominada “Quem é o bom professor” envolve, principalmente, as noções de identidade profissional e autoconceito (Korthagen, 2004). Esse construto pode ser entendido como o significado pessoal das aptidões, interesses, valores e escolhas, indicando características únicas de cada indivíduo no desempenho de determinado papel (Super, Savickas, & Super, 1996). Trata-se, portanto, de uma dimensão que envolve habilidades de relacionamento, tipos de personalidade e estados emocionais. Dentro dessa dimensão, cabem os seguintes aspectos: gostar do que se faz, valorizar a profissão, possuir

comprometimento com o processo de aprendizagem, demonstrar profissionalismo, valorizar o relacionamento entre os alunos, construir um ambiente de apoio, demonstrar respeito e consideração positiva incondicional pelos estudantes, estar aberto às diferenças, possuir um senso de identidade da profissão, ser empático, compreensivo e respeitoso com os outros, possuir um bom senso de humor, ser flexível e responsável (Korthagen, 2004; Osmun & Copeland, 2011; Pachane, 2012; Sutkin *et al.*, 2008).

Em relação à dimensão “O que sabe o bom professor”, Shulman (1987) destacou que o conhecimento do professor é caracterizado pelo domínio da disciplina, como o conteúdo propriamente dito, pelo conhecimento curricular e pelo conhecimento dos contextos educacionais. Segundo Harden e Crosby (2000), é responsabilidade do professor transmitir conhecimentos novos e relevantes de forma adequada. Esses autores destacam que o bom professor deverá ser capaz de compartilhar pensamentos e reflexões pessoais com os alunos, tornando clara a sua linha de raciocínio e a sua visão particular acerca do campo do conhecimento. Ressalta-se, com isso, que ele deverá ter conhecimento do conteúdo da disciplina e também a habilidade para refletir profundamente sobre aquilo que ele se propõe a ensinar. Desta forma, pode-se entender que essa dimensão envolve atributos relacionados ao domínio do conteúdo, experiência, embasamento teórico e empírico, formação continuada, atualização teórica e prática (Azer, 2005; Feitoza, Cornelsen & Valente, 2007; Pachane, 2012).

Por fim, a terceira e última dimensão intitula-se “Como faz o bom professor”. Nesse sentido, Reed (1989) mencionou que o conteúdo a ser transmitido não é o mais importante, mas sim a preparação deste e a forma como ele é apresentado. Para isso, o bom professor pode utilizar algumas técnicas como realizar perguntas exaustivas que engajem os alunos em discussões, saber dosar supervisão e independência, desenvolver um relacionamento de apoio com o seu aluno, enfatizar a solução de problemas, dar *feedbacks*, ter clareza na exposição dos conteúdos, ter controle da sala de aula, saber relacionar a teoria com a prática, utilizar linguagem adequada, estimular habilidades de pensamento crítico de alto nível, apresentar conceitos difíceis de forma compreensível, utilizar estratégias de ensino diversificadas, enfatizar o trabalho em equipe e a aprendizagem colaborativa (Azer, 2005; Feitoza, Cornelsen & Valente, 2007; Osmun & Copeland, 2011; Pachane, 2012).

Assim, tendo em vista a variabilidade e a complexidade dos aspectos apresentados nas dimensões anteriores, é importante lançar mão de medidas psicometricamente válidas

capazes de mensurar esse construto. Nesse sentido, Avrichir e Dewes (2006) desenvolveram um dos instrumentos existentes para autoavaliação do desempenho docente para professores de graduação destinado a avaliar 1) o interesse do professor e desafio e 2) o relacionamento com o aluno e avaliação. Já em relação à eficácia docente, Tschannen-Moran e Hoy (2001) desenvolveram um instrumento denominado “*Ohio State Teacher Efficacy Scale*”, composto por 24 itens divididos em três fatores. Esses fatores englobam: (1) eficácia para estratégias instrucionais, (2) eficácia para o manejo em sala de aula e (3) eficácia para o envolvimento dos estudantes. Harden e Crosby (2000) desenvolveram um questionário para avaliar a percepção dos professores acerca da importância das principais funções envolvidas no ensino da medicina e de seu compromisso com cada uma delas. Stone *et al.* (2002) administraram entrevistas semi-estruturadas com docentes de escolas de Medicina nos Estados Unidos, das quais emergiram os seguintes fatores: (1) humanitarismo subjacente, (2) familiaridade com princípios e práticas educacionais, (3) apreço por ambos os benefícios e desvantagens de ensino e (4) autoimagem como professor. Em um estudo de caso qualitativo, dados de um programa de dois anos de desenvolvimento universitário foram explorados e analisados. A análise resultou em fatores acerca da formação docente, agrupados em três domínios: (1) pessoal (fatores cognitivos e emocionais únicos de cada indivíduo), (2) relacional (conexões e interações com outras pessoas) e (3) contextual (o programa em si e ambientes de trabalho externo) (Lieff *et al.*, 2012).

No Brasil, existem vários instrumentos de avaliação e autoavaliação docentes construídos para uso próprio em instituições de ensino, principalmente naquelas de ensino superior. Esses instrumentos, de forma geral, são elaborados pela própria instituição, não sendo prioridade o seu estudo psicométrico. Gomes e Borges (2008), após verificar psicometricamente um instrumento de avaliação docente pelo aluno de uma instituição de nível superior, destacaram a necessidade de elaborar um instrumento de avaliação mais adequado, capaz de identificar uma ampla variedade de ações e comportamentos docentes, a partir da percepção dos estudantes. Instrumentos de autoavaliação são menos utilizados no contexto brasileiro. Observa-se, portanto, que a área de avaliação e de autoavaliação docente no contexto nacional necessita de mais dispositivos que avaliem a prática do professor, considerando as diferentes facetas desse construto. Por isso, Silva *et al.* (artigo submetido) objetivaram construir uma escala de autoavaliação da prática docente de professores da graduação no sistema de ensino

brasileiro, dadas as peculiaridades e especificidades de atuação nesse campo. Neste artigo, pretende-se apresentar esse novo instrumento de autoavaliação docente denominado “Escala de Avaliação Docente (EADoc) – Versão Professor” e descrever os resultados preliminares do uso do instrumento em uma amostra de professores de diferentes regiões do Brasil.

Método

Participantes

A amostra foi composta por 179 professores do ensino superior, predominantemente da região sul do Brasil ($n = 118$; 65,9%). Os professores tinham média de idade de 41,5 anos ($DP \pm 10,7$), a maioria era do sexo feminino ($n = 107$; 59,8%), possuía título de doutor ($n = 102$; 57,0%) e atuava em instituições privadas de ensino superior ($n = 100$; 55,9%), em regime de dedicação exclusiva ($n = 105$; 58,7%). A Tabela 1 apresenta os principais dados descritivos da amostra de professores.

Tabela 1. Dados descritivos da amostra de professores (N=194)

VARIÁVEL		
Categorias	n	%
SEXO		
Feminino	107	59,8
Masculino	72	40,2
MAIOR TITULAÇÃO		
Especialização	6	3,4
Mestrado	71	39,6
Doutorado	102	57,0
INSTITUIÇÃO DA MAIOR TITULAÇÃO		
Pública	129	72,1
Privada	50	27,9
TIPO DE UNIVERSIDADE EM QUE LECIONA		
Pública	79	44,1
Privada	100	55,9
REGIÃO DO BRASIL		
Sul	118	65,9
Sudeste	47	26,3
Centro Oeste	7	3,9
Nordeste	7	3,9
TIPO DE VÍNCULO		
Dedicação Exclusiva e 40 horas	105	58,7

Instrumentos de Medida

Escala de Autoavaliação Docente (EADoc, Silva et al., artigo submetido) – Esta escala avalia a percepção do professor acerca de suas próprias habilidades relacionadas à prática de ensino em cursos de graduação.

A escala foi construída por onze alunos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS, em duas disciplinas de Psicometria, oferecidas no primeiro e segundo semestres de 2014. Os autores do instrumento são doutorandos e doutores dos cursos de Psicologia, Odontologia e Informática. O processo de construção da EADoc iniciou com a revisão da literatura, descrita anteriormente. Os itens foram derivados dessa revisão e de entrevistas com 22 estudantes de graduação, conhecidos dos autores, que apontaram aspectos que definem o bom professor. Os estudantes frequentavam universidades públicas e privadas dos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Ceará. As entrevistas foram finalizadas quando os estudantes começaram a repetir as descrições de bons professores. A primeira versão da escala possuía 71 itens.

Esta primeira versão da escala foi submetida à avaliação de 10 juízes para a análise de evidências de validade de conteúdo, conforme sugere Pasquali (1998). Os juízes eram professores e tinham experiência docente na graduação e alguns possuíam conhecimento em psicometria e educação. Os juízes avaliaram a lista de itens, já separados nas três dimensões do instrumento, em relação à compreensão, bem como a relevância e pertinência à dimensão do instrumento pré-estabelecida. Os juízes tinham também um espaço para apontar problemas de redação ou sugerir exclusão ou acréscimo de itens.

O grupo de doutores e doutorandos analisou os comentários dos juízes e realizou modificações e exclusões de itens. Seguir, foi feito um estudo piloto dessa versão da escala com 32 professores de universidades públicas e privadas. Após a análise das respostas do estudo piloto, foram excluídos itens que apresentaram alta correlação com outros itens (acima de 0,60) e que, por esse motivo, foram considerados redundantes. A versão da EADoc resultante após o estudo piloto foi constituída de 53 itens.

Para o estudo de evidências de validade baseadas em construto e de fidedignidade, o instrumento, que nesta etapa continha 53 itens, foi respondido por 194 professores

atuantes em cursos de graduação em diferentes regiões do Brasil, especialmente Sul (63,9%) e Sudeste (26,8%). Após todas as análises estatísticas com os dados desta amostra, a versão final da EADoc foi composta por 46 itens. Os itens são respondidos em uma escala *Likert* de 5 pontos, que descrevem o quanto o professor se identifica com as afirmações propostas, sendo os extremos (1) nada a (5) totalmente. Os estudos de validação indicaram que a EADoc é um instrumento unidimensional, com adequado nível de fidedignidade (0,96) Silva *et al.* (artigo submetido).

Questionário de dados sociodemográficos – Elaborado para descrever a amostra de participantes do estudo. Contempla informações como características pessoais dos professores, região do Brasil onde residem, áreas de formação e de atuação e tipo de instituição de ensino.

Procedimentos

Os professores foram convidados a preencher os instrumentos da pesquisa exclusivamente *online* através da plataforma *Survey Monkey*[®]. Os convites para participação foram enviados por *e-mail* para pessoas conhecidas pelos autores ou postados em redes sociais de instituições de ensino superior do país. A participação dos docentes foi voluntária.

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da UFRGS (parecer número 450.393 de 04/11/2013). Os respondentes tiveram que confirmar a sua participação por meio da aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentado antes do preenchimento da escala.

Análises de Dados

Inicialmente, foram conduzidas análises estatísticas descritivas – média, desvio-padrão e frequência relativa – das variáveis investigadas (Field, 2009). A consistência interna da EADoc foi estimada pelo índice alfa de Cronbach (sendo adequados valores iguais ou superiores a 0,70). Empregou-se análises correlação de *Pearson* para estimar a associação linear entre idade dos professores, o tempo de docência e os escores de autoavaliação dos professores na EADoc. Posteriormente, foram realizadas análises de diferenças de média na autoavaliação dos docentes por item entre algumas variáveis de

interesse. Por fim, foi conduzida uma Análise de Covariância (ANCOVA), controlando-se o efeito da variável idade, tendo em vista a existência de correlação significativa entre esta variável e os escores na EADoc.

Resultados

A EADoc apresenta um excelente nível de consistência interna (0,94), indicando que na média a maior parte da variância dos itens é explicada pela dimensão de medida. As médias da escala foram comparadas entre sexo, maior titulação, tipo de instituição de origem e em que leciona (Pública ou Privada) e nível de vínculo (Dedicação Exclusiva ou 40 horas versus Horista: 30 horas ou menos). Em todas essas análises, não foram encontradas diferenças significativas. Foi encontrada uma correlação positiva modesta, porém significativa, entre idade e uma autoavaliação mais positiva da prática docente ($r = 0,18$; $p = 0,02$). Não foi encontrada associação entre o tempo de docência e a autoavaliação.

Em seguida, foram comparadas as médias dos itens individualmente entre os professores em função das variáveis sexo, instituição em que trabalhavam e regime de trabalho. Para essas análises, foi controlado o efeito da variável idade por meio de ANCOVAs. Todos os itens da escala foram analisados, mas foram mantidos na tabela apenas aqueles que apresentaram diferenças significativas por grupos.

Tabela 2. Comparação das médias das autoavaliações de professores por sexo, instituição e regime de trabalho, mantida constante a variável idade

ITENS	SEXO		INSTITUIÇÃO		REGIME DE TRABALHO	
	Masc	Fem	Pública	Privada	DE	Horista
3. Aprofundo o conteúdo de acordo com o interesse dos alunos	4,39*	4,08*				
5. Mantenho a atenção dos alunos sobre a aula			4,12*	3,89*		
7. Permito momentos de descontração/humor em sala de aula			4,39*	4,12*	4,07**	4,44**
9. Expresso ideias encadeadas em meu discurso	4,65*	4,40*			4,62*	4,43*
17. Incentivo a apreciação crítica dos conteúdos ensinados			4,46*	4,13*		
21. Respeito as combinações feitas com os alunos	4,76**	4,51**				

25. Dou <i>feedback</i> negativo aos alunos quando necessário	3,99*	3,68*
26. Tenho uma postura crítica em relação aos conteúdos das aulas que ministro	4,11*	4,41*
35. Incentivo os alunos a participarem da aula	4,67**	4,37**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,02$

Discussão

Os resultados preliminares indicaram que a EADoc - Versão Professor apresenta uma boa consistência interna indicando bons índices de fidedignidade. Ademais, a não diferença de escores da EADoc entre os grupos de interesse (sexo, maior titulação, tipo de instituição de origem e em que leciona e nível de vínculo) mostraram certa uniformidade nos dados. Essas evidências indicam que a escala pode ser utilizada nas mais diversas situações de avaliação dos professores. Também se ressalta que não houve diferenças entre grupos para a maioria dos itens, e isso demonstra que o instrumento é menos suscetível a vieses de características que podem interferir nos resultados.

A correlação entre idade e autoavaliação docente mostrou que os professores mais velhos respondem de forma mais positiva ao seu próprio desempenho na atividade docente. Por outro lado, não houve relação da autoavaliação com o tempo de docência. Isso parece indicar que a autoavaliação sofre efeito da idade, mas não da experiência. Talvez, com a maturidade, o nível de exigência quanto ao desempenho como professor diminua, gerando avaliações mais positivas.

Com relação às diferenças entre os sexos, pode-se concluir que os homens parecem ter uma avaliação mais positiva com relação a itens que envolvem os alunos como protagonistas. A análise dos itens individuais trouxe dados interessantes quanto ao tipo de instituição para a qual o professor leciona. Nesta amostra, professores de universidades públicas, quando comparados aos professores de escola privada, pareceram se preocupar mais em fazer os alunos participarem de suas aulas e a terem uma postura mais crítica em relação aos conteúdos. Talvez o fato de ter a garantia de que não serão demitidos facilite esse tipo de postura no qual é possível estimular habilidades de pensamento crítico e promover a aprendizagem colaborativa (Azer, 2005; Feitoza, Cornelsen & Valente, 2007; Osmun & Copeland, 2011; Pachane, 2012).

Já com relação ao tipo de vínculo, não houve uma uniformidade entre DE ou 40 horas e horistas com 30 horas ou menos. Em alguns itens, o primeiro grupo pontuou mais

alto e em outros o segundo. Chama a atenção o fato de o primeiro grupo avaliar de forma mais positiva o aspecto de *feedback* negativo. Os resultados apontaram que os horistas não se sentem tão autorizados a dar este retorno aos alunos. É possível que o fato de professores DE serem mais comuns em universidades públicas esteja enviesando este resultado.

Considerações Finais

O presente estudo pretendeu contribuir com a avaliação docente no Brasil, apresentando um instrumento construído para nosso contexto, a Escala de Avaliação Docente (EADoc) – Versão Professor, bem como apresentar resultados preliminares de seu uso. A utilização da EADoc pode ser útil para professores no monitoramento das atividades que a docência demanda, bem como para reflexão e melhoria da própria prática. Além disso, esta nova medida apresenta potencial para atuar como instrumento valioso na avaliação de práticas da educação superior no Brasil, tendo sido construída com rigor teórico e metodológico.

Um aspecto relevante deste estudo foi o envolvimento de professores de vários estados do Brasil, com representantes de quatro das cinco regiões do país. Contudo, tornam-se necessários mais estudos com participação de uma amostra maior e representativa. Além disso, seria importante a comparação da autoavaliação docente com medidas de avaliação do professor pelo aluno. Para facilitar a comparação, a EADoc – Versão Estudante, está sendo desenvolvida pelo mesmo grupo de pesquisa.

A participação de professores em processos de avaliação do seu próprio desempenho poderá refletir na efetividade do seu fazer docente (Darling-Hammond, 2010). A avaliação é um processo diagnóstico que pode fundamentar mudanças necessárias, tanto na atuação, quanto na formação desses profissionais. Os professores que avaliam de forma contínua o seu próprio desempenho tendem a adotar novas e mais eficazes metodologias de ensino. Nesse contexto, a EADoc surge como um instrumento de qualidade para facilitar a avaliação sistemática da prática docente no Brasil.

Referências

- AVRICHIR, Ilan; DEWES, Fernando. Construção e Validação de um Instrumento de Avaliação do Desempenho Docente. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, Campo Largo (PR): Faculdade Cenequista de Campo Largo; Autores Associados, v. 5, n. 2, p. 1-16, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://revistas.facecla.com.br/index.php/recadm/index>. Acesso em: 23 set. 2013.
- AZER, Samy A. The qualities of a good teacher: how can they be acquired and sustained? *Journal of the Royal Society of Medicine*, Londres: The Royal Society of Medicine, Washington, DC: Sage Publication, v.98, n. 2, p. 67-69, fev. 2005.
- CHAVES, Sandramara. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: Realidade, complexidade e possibilidades. UFG: Didática/n.04. Disponível em: <http://www.estef.edu.br/zugno/wp-content/uploads/2011/03/avaliacao1.pdf>
- DARLING-HAMMOND, Linda. *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Washington: Center for American Progress, out. 2008. Disponível em < https://scale.stanford.edu/system/files/teacher_effectiveness.pdf> Acesso em 24 Jan. 2015.
- DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0604 ; 24)
- FEITOZA, Leonina A.; CORNELSEN, Julce M.; VALENTE, Silza M. P. Representação do bom professor na perspectiva dos alunos de arquivologia. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, v. 12, n. 2, p. 158-167, mai./ago. 2007.
- GOMES, Cristiano Mauro Assis; BORGES, Oto. Limite da validade de um instrumento de avaliação docente. *Avaliação Psicológica*, 2008, 7(3), pp. 391-401.
- HARDEN, Ronald M.; CROSBY, Joy. AMEE Guide N° 20: The good teacher is more than a lecturer - the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, Dundee, UK: An International Association for Medical Education, Scotland, UK: University of Dundee, v. 22, n. 4, p. 334-347, 2000.
- KORTHAGEN, Fred A. J. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, Amsterdam: Elsevier, v. 20, n.1, p. 77-97, jan. 2004.
- LIEFF, Susan *et al.* Who am I? Key influences on the formation of academic identity within a faculty development program. *Medical teacher*, Dundee, UK: An International Association for Medical Education, Scotland, UK: University of Dundee, v. 34, n. 3, p. 208-215, mar. 2012.
- OSMUN, William E.; COPELAND, Julie. The occasional Teacher – Part 2: the good Teacher. *Canadian Journal of Rural Medicine*, Shawville, QB: The Society of Rural Physicians of Canada, v. 16, n. 1, p. 23-24, jan./mar. 2011.

- PACHANE, Graziela G. Quem é seu melhor professor universitário e por quê? Características do bom professor universitário sob o olhar de licenciandos. *Educação. Revista do Centro de Educação*, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 307-319, maio/ago. 2012.
- REED, Christopher. What makes a good teacher? *BioScience*, California: University of California Press, v. 39, n.8, p. 555-557, set. 1989.
- RISTOFF, D.; GIOLO, J. (Org.). Educação superior brasileira: 1991-2004. Brasília, DF: MEC/INEP, 2006.
- SILVA, Mônia et al. Construção e estudo de evidências de validade da escala de avaliação docente (EADoc). Artigo Submetido à Revista Brasileira de Educação.
- SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge: Harvard Education Publishing Group, v. 57, n. 1, p. 1-22, fev. 1987.
- STONE, Sarah *et al.* Identifying oneself as a teacher: the perceptions of preceptors. *Medical Education*, Edinburgh, UK: Association for the Study of Medical Education, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc., v. 36, n. 2, p. 180-185, fev. 2002.
- SUPER, Donald E.; SAVICKAS, Mark L.; SUPER, Charles M. The life-span, life-space approach to careers. In BROWN, D.; BROOKS, L. (Org.), *Career choice and development*. 3. ed., San Francisco: Jossey-Bass, 1996, p. 121-178.
- SUTKIN, Gary *et al.* What makes a good clinical teacher in medicine? A review of the literature. *Academic Medicine*, Washington, DC: Association of American Medical Colleges, v. 83, n. 5, p. 452-466, mai. 2008.
- TSCHANNEN-MORAN, Megan; HOY, Anita W. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, Amsterdam: Elsevier, v. 17, n. 7, p. 783-805, out. 2001.
- ZEICHNER, Kenneth. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, Washington, DC: Sage Publication, v. 34, n. 3, p. 3-9, mai. 1983.