

**AVALIAÇÃO COMO MECANISMO DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO DOCENTE**  
**LA EVALUACIÓN COMO MECANISMO DE INCLUSIÓN O EXCLUSIÓN DOCENTE**  
**ASSESSMENT AS A MECHANISM FOR TEACHER INCLUSION AND EXCLUSION**

Tomás SÁNCHEZ<sup>1</sup>  
Luisa Carlota SANTANA<sup>2</sup>  
Martha VELASCO<sup>3</sup>

**RESUMO:** A avaliação de professores é atualmente uma questão recorrente e problemática em todas as áreas e níveis da vida acadêmica; claro que não escapa às instâncias, instituições, ações e pessoas que constituem o ensino superior. O exercício de análise que apresentamos a seguir, derivado de um processo de pesquisa já concluído, está relacionado a uma leitura sobre os discursos e práticas avaliativas que permeiam este nível de ensino na Colômbia e que se especificam nas universidades, no nosso caso na Universidade Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colômbia), e a forma como sua encenação poderia envolver ações ou procedimentos de inclusão e exclusão. As análises descritivas e interpretativas apresentadas aqui são realizadas a partir de diversos documentos nacionais e institucionais de ordem prescritiva e normativa e considera o exame de práticas institucionais e institucionalizadas de avaliação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professor. Avaliação de professores. Inclusão. Exclusão.

**RESUMEN:** *La evaluación docente es, en la actualidad, una temática recurrente y problemática en todos los ámbitos y niveles de la vida académica; por supuesto, no escapa a las instancias, instituciones, acciones y sujetos que configuran la educación superior. El ejercicio de análisis que presentamos seguidamente, derivado de un proceso de investigación ya finalizado, se relaciona con la una lectura acerca de los discursos y las prácticas evaluativas que permean este nivel de la educación en Colombia y que se concretan en las universidades, para nuestro caso en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia), y la forma como su puesta en escena, podrían implicar acciones o procedimientos tanto de inclusión como de exclusión. La analítica descriptiva e interpretativa aquí expuesta se realiza sobre diversos documentos nacionales e institucionales de orden prescriptivo y normativo y, considera el examen de las prácticas institucionales e institucionalizadas sobre la evaluación docente.*

<sup>1</sup> Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá – Colômbia. Professor Titular, Faculdade de Ciências e Educação. Pós-doutor em Narrativa e Ciência, Universidade Santo Tomás (Bogotá, Colombia), em convênio com a Universidade Nacional de Córdoba (Argentina). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1258-4333>. E-mail: [tsancheza@udistital.edu.co](mailto:tsancheza@udistital.edu.co)

<sup>2</sup> Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá – Colômbia. Professora Associada, Faculdade de Ciências e Educação. Doutora em Educação, Universidade Santo Tomás (Bogotá-Colombia). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5109-533>. E-mail: [lcsantanag@udistrital.edu.co](mailto:lcsantanag@udistrital.edu.co)

<sup>3</sup> Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá – Colômbia. Professora Associada, Faculdade de Ciências e Educação Doutora em Educação Superior, Universidade de Palermo (Buenos Aires, Argentina). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9853-8199>. E-mail: [mjvelascof@udistrital.edu.co](mailto:mjvelascof@udistrital.edu.co)

**PALABRAS CLAVE:** Docente. Evaluación docente. Inclusión. Exclusión.

**ABSTRACT:** Currently teacher evaluation is a recurrent and problematic topic in all the spheres and levels of academic life; surely, this doesn't scape from the sectors, institutions, actions and subjects that shape higher education. The following exercise of analysis, derived from a concluded research process, evinces a relation with an interpretation about the evaluative discourses and practices that permeates this level of the education in Colombia and that is materialized in the universities, in this case in the Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogota-Colombia), and the way how their staging may imply actions or procedures of either inclusion or exclusion. The descriptive and interpretative analytics exposed in here is done on various national and institutional documents of prescriptive and normative order, and it considers the exam of the institutional and institutionalized practices over teacher evaluation.

**KEYWORDS:** Teacher. Teacher evaluation. Inclusion. Exclusion.

## Introdução

A avaliação e, nomeadamente, a avaliação docente tem se tornado um tema que permeia os assuntos relacionados aos processos formativos no ensino superior. Referenciar algumas conceituações da avaliação docente implica, entre outras questões, nos perguntarmos a respeito das políticas de avaliação que geram as condições de possibilidade para que os profissionais da educação contem com oportunidades iguais para ser avaliados e continuar seu desenvolvimento profissional e pessoal.

A forma como estas condições estão vinculadas nos permite falar de discursos inclusivos e práticas exclusivas, uma dicotomia que recai tanto no reconhecimento do professor através da encenação dos novos procedimentos de avaliação, seu reconhecimento pelo ensino e saberes especializados, como com o modelo de avaliação declarado para avaliar desempenho, propósitos e os instrumentos institucionais para garantir estes desempenhos (condição que dá conta de processos de exclusão).

Como experiência concreta de avaliação, apresentamos ao final deste exercício uma aproximação à percepção da avaliação docente mediante uma pesquisa aplicada a estudantes de diferentes projetos curriculares da Faculdade de Ciências e Educação da Universidade Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá-Colômbia, o que levou à identificação, a partir de duas perguntas, de concepções diferentes em torno da avaliação.

## Aproximação conceitual ao objeto de análise

Cinco categorias centrais constituem o objeto de análise aqui apresentado, o que advém do desenvolvimento de uma pesquisa realizada na Universidade Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colômbia), que versou sobre a avaliação docente, tanto que ela, como instrumento de ordem educacional e pedagógica, poderia comportar estratégias, processos condizentes com a formação e transformação do trabalho docente. Tais categorias são: *docente*, *avaliação*, *avaliação docente*, que, a partir da análise das políticas nacionais e institucionais em matéria de educação, determinam a relação específica com a avaliação docente (seus discursos e práticas), como ferramenta possível de *inclusão* e de *exclusão*.

**Docente.** A Constituição Política da Colômbia ordena que o ensino deva estar a cargo de “pessoas de reconhecida idoneidade ética e pedagógica”, cujo trabalho tem que ser dignificado por tal lei (ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE, 1991, Art. 68). Em consonância com tal imperativo, as normas relacionadas com a educação prescrevem diversos aspectos que permitem identificar o ser, o acontecer e o fazer do docente.

A Lei Geral da Educação (CONGRESSO DA COLÔMBIA, 1994) reflete o imperativo constitucional e indica que o professor é a pessoa vinculada ao serviço público de educação (estado) por “nomeação feita por decreto” após um concurso público por mérito. Após sua nomeação, eles estão permanentemente sujeitos a uma variedade de formas de avaliação, e estão sujeitos a vários processos de classificação, que podem levar ao reconhecimento, promoção ou ação disciplinar.

A Lei que regulamenta o ensino superior na Colômbia (CONGRESSO DA COLÔMBIA, 1992), exige para ser professor universitário “ter título profissional universitário”; a incorporação se realiza mediante concurso público de méritos (regulamentado pelo Conselho Superior de cada instituição). A condição docente na universidade está submetida às particularidades do tipo de vínculo trabalhista (permanente, ocasional); ao regime disciplinar; à classificação nos diferentes níveis de escalão; ao desempenho de diversas atividades correlacionadas às funções substantivas ou missionais; e a uma diversidade de práticas avaliativas, segundo a organização acadêmico-administrativa das instituições.

Por fim, fazemos alusão às normas institucionais que se referem à conceituação do docente. O Acordo 011 de 2002 (UNIVERSIDADE DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS, 2011, Art. 4) reconhece como docente:

a pessoa que com tal caráter tenha sido vinculada à instituição a partir de prévio concurso público (sic) e que desempenha funções de ensino,

comunicação, pesquisa, inovação ou extensão; em campos relacionados à ciência, à pedagogia, à arte e à tecnologia e outras formas de saber e, em geral, da cultura”.<sup>4</sup>

**Avaliação, avaliação docente.** Aqui retomamos algumas conceituações sobre a avaliação em geral – e da avaliação docente em particular – selecionadas a partir das tantas formas existentes que aportam diversos elementos de análise para o propósito empreendido.

A partir da perspectiva epistemológica, avaliação é uma palavra que procede do latim “**ex**” (fora, fora de, tirar para fora, extrair...), “**valere**” (valor, ser forte, robusto, ter força ou poder; prevalecer; ter eficácia; valer, ter um valor determinado, valentia...) e “**cion**” (ação e efeito). A expressão um valor (SPES, 1958, p. 534). A etimologia da avaliação implica uma dimensão ética, política e pedagógica desta ação humana.

Cohen e Franco (1991) destacam que avaliar é fixar o valor de uma coisa, em consequência “requer efetuar um procedimento mediante o qual se compara aquilo a ser avaliado a respeito de um critério ou padrão de medida” (p. 61); por sua vez, Casanova (1999, p. 61) define a avaliação como o processo de “coleta de informação rigorosa e sistemática para obter dados válidos e confiáveis acerca de uma situação com objetivo de formar e emitir um juízo de valor com respeito a ela”, em perspectiva da tomada de decisões.

Na atualidade e a partir de diferentes perspectivas teóricas, a avaliação é concebida como uma necessidade e uma condição humana; assim, por exemplo, Canales (1999, p. 55) afirma: “A capacidade de avaliar é inerente à condição humana. Avaliamos diariamente todas as pessoas, valorizamos e tomamos decisões com relação a todos os aspectos e dimensões de nossa vida”. Também, no âmbito legislativo se prescreve como uma responsabilidade permanente dos agentes da educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 2002)<sup>5</sup>. Outras perspectivas acentuam com a finalidade de avaliação, dotando-a de dimensões ético-políticas, toda vez que se remete a um juízo acerca do *valor* de algo; juízo ao que se pode chegar por diferentes vias: qualificação, comparação, medição, classificação, gradação, promoção..., em virtude do cumprimento ou incumprimento com padrões, parâmetros ou critérios tomados como base para a valorização (SÁNCHEZ, 2010; SANTOS-GUERRA, 2010).

<sup>4</sup> la persona natural que con tal carácter haya sido vinculada a la institución previo concurso publico de meritos (sic) y que desempeña funciones de enseñanza, comunicación, investigación, innovación o extensión; en campos relacionados con la ciencia, la pedagogía, el arte y la tecnología y otras formas del saber y, en general, de la cultura”.

<sup>5</sup> O decreto afirma que “O exercício da carreira docente será vinculado à avaliação permanente”. Os profissionais da educação são pessoalmente responsáveis por seu desempenho no trabalho correspondente e, em virtude disso, devem se submeter aos processos de avaliação de seu trabalho. (Artigo 26, destaques nossos).

Por fim, entendemos por avaliação docente a valorização rigorosa, objetiva e sistemática do conjunto do trabalho docente (que transcende a função docente) no que concerne ao desempenho das atividades que se inscrevem no âmbito missionário das instituições educacionais (em nosso caso do nível do ensino superior).

**Exclusão.** A partir da consideração etimológica, a palavra exclusão procede do vocábulo latino “*exclūsiō, exclūsiōnis, derivado de exclūdō, exclūdere, composto de ex (que significa “afora”) e claudō, claudere (que significa “encerrar”, “confinar”)*” (DEFINICIONES-DE.COM, 2010). Castel sustenta que “temos um uso demasiado generalizado do termo exclusão; [...], estar excluído significa estar totalmente isolado da sociedade, estar fora da sociedade. No entanto, ninguém se encontra isolado da sociedade propriamente falando, salvo talvez em algumas situações limite” (2014, p. 17). A partir do ponto de vista social, podemos configurar a exclusão como “um assunto contemporâneo que aponta para os diversos processos de desenvolvimento global, tecnológico e econômico que, além de se deparar com sociedades mais avançadas [...] também gerou novos fenômenos que acabam se configurando como processos de exclusão social” (RITACCO, 2011). Em diferentes esferas e âmbitos sociais, conseguimos construir um uso indistinto do termo exclusão relacionado com fenômenos multidimensionais de privação, atraso, vulnerabilidade.

Falamos de situações de exclusão, como algo dinâmico e determinado por fatores exógenos ou de um estar fora de “certos grupos ou coletivos” que afetam de modo direto ou indireto a pessoa. Na mesma linha que implica vínculos e redes; olhamos de dentro, relacionando expressões de carência ou sentimento de vulnerabilidade pela ausência, como o que respeita a situação de absentismo, analfabetismo, ou seja, falta de algo fundamental que redunde em assuntos ou situações de atraso (PÉREZ REYNOSO, 2015). Ritacco (2011) adverte sobre alguns fatores que potencializam os processos de exclusão, tais como: situação econômica; situação cultural; situação pessoal enquanto a idade, sexo, deficiências, alcoolismo, dependência de drogas, antecedentes criminais, entre outros.

No âmbito educacional podemos associar o conceito de exclusão às relações estabelecidas entre “o aproveitamento escolar e os antecedentes socioeconômicos e culturais dos estudantes” (MUÑOZ IZQUIERDO, 2009, p. 30); ou situação formativa relacionada ao nível de escolarização, abandono prematuro, analfabetismo, acessibilidade à recreação, processos não formais de educação, etc. (RITACCO, 2011).

A exclusão educacional se associa não só com o processo de formação, mas também com o acionar diário dos agentes educacionais orientados a atender problemáticas

educacionais relacionadas aos sujeitos em situação de atraso, marginalização e diversidade (PÉREZ REYNOSO, 2015). Também implica processos administrativos que vinculam os docentes e o que sucede com os processos avaliativos, por exemplo, a concessão de estímulo “para que possam acessar a melhores posições nos escalões – horizontal ou vertical – correspondentes” (MUÑOZ IZQUIERDO, 2009, p. 34).

**Inclusão.** A palavra inclusão vem “do latim *inclusio* e significa “ação e efeito de colocar algo dentro”. Seus componentes lexicais são: o prefixo in- (para dentro), *claudere* (para fechar), mais o sufixo -sión (ação e efeito)” (CRISAFIO, 2017).

No contexto social a inclusão parte de considerar as condições de pobreza, discriminação e desigualdade econômica que caracterizam, entre outros, a população da América Latina e que gera altos índices de exclusão social (BLANCO, 2006) que buscam ser superados mediante uma educação inclusiva, que pretende, primeiro, ir além do que se conquistou mediante os processos de integração que implicam que as pessoas ou coletivos devam se adaptar ao sistema e a oferta educacional que há; e segundo, responder à diversidade como bem pode se identificar nos enfoques do Ministério da Educação Nacional da Colômbia e da UNESCO.

#### Para o Ministério da Educação Nacional da Colômbia

a Educação Inclusiva é uma estratégia central de inclusão social, uma inclusão que transcende a dicotomia do tradicional associado ao conceito de exclusão que permite pensar em um modelo educacional aberto e generoso, que leva em conta a diversidade como característica inerente não apenas do ser humano, mas da vida. Com este compromisso, propõe-se avançar no preenchimento das lacunas da desigualdade, através do pleno exercício dos direitos e do acesso às oportunidades por meio de medidas estruturais de política pública que contribuam para a consolidação de uma paz estável e duradoura.<sup>6</sup>

Por sua vez, a UNESCO (2008) define a educação inclusiva.

O conceito mais amplo de educação inclusiva pode ser visto como um princípio orientador geral para fortalecer a educação para o desenvolvimento sustentável, a aprendizagem ao longo da vida para todos e a igualdade de acesso às oportunidades de aprendizagem para todos os níveis da sociedade. (*apud* ECHEILA, 2013, 102).<sup>7</sup>

<sup>6</sup> la Educación Inclusiva es una estrategia central para la inclusión social, una inclusión que trasciende la dicotomía de lo tradicional asociado al concepto de exclusión que permite pensar un modelo educativo abierto y generoso que atiende la diversidad como una característica inherente no solo al ser humano sino a la vida. Con esta apuesta se propone avanzar en el cierre de brechas de inequidad, mediante el pleno ejercicio de derechos y el acceso a las oportunidades a través de medidas estructurales de política pública que contribuyan a la consolidación de una Paz estable y duradera.

<sup>7</sup> Se puede concebir el concepto más amplio de educación inclusiva como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un



Para Echeila (2013), embora o conceito de educação inclusiva da UNESCO possa sugerir um consenso a este respeito, existem várias perspectivas que coexistem e não são tão fortes, mas que podem ser complementares: a perspectiva sociológica enfatiza a equidade educacional, as variáveis pessoais e sociais e o desempenho acadêmico, que são muito relevantes na formulação de políticas públicas, mas não para a análise das práticas de ensino; a perspectiva filosófica cada vez mais relevante propõe a análise dos elementos éticos e baseados em valores do processo; e, finalmente, a perspectiva psicopedagógica, que enfoca os aspectos envolvidos na pedagogia inclusiva.

Talvez o discurso politicamente correto - mas até agora pouco eficaz em nossas práticas de inclusão, deva dar lugar ao discurso da exclusão como ferramenta de mudança. Uma boa maneira de modificar os desenvolvimentos pouco críticos ou ingênuos feitos sob a concepção de uma inclusão realmente fraca poderia ser a análise das forças internas e dos processos de exclusão no sistema educacional e nas escolas. Desta forma, poderiam ser analisados os significados e implicações escondidos por trás de algumas práticas educacionais qualificadas como inclusivas, que, no entanto, nada mais fazem do que perpetuar o status quo do sistema e abrir novas portas para a marginalização”. (PARRILLAS, 2007, *apud* ECHEITA, 2013 p. 100).<sup>8</sup>

Por outro lado, embora se fale de avaliação como um elemento determinante para a conquista da educação inclusiva (MURILLO; DUK, 2012) um atraso geral sobre o tema permite identificar o predomínio de análise a partir da avaliação que se efetua aos estudantes, as práticas inclusivas que realizam os docentes, os programas que se implementam, as concepções que têm os docentes e inclusive a avaliação que se realiza nas instituições a respeito de suas próprias práticas inclusivas, o que “as define como boas ou más” conforme destacam Ainscow, Dysan, Goldrick e West (2012) citados por Echeita (2013, p. 102), portanto, parece ser um tema ainda incipiente que requer seus próprios desenvolvimentos.

## Discursos inclusivos sobre a avaliação docente

---

acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad (*apud* ECHEILA, 2013, 102).

<sup>8</sup> Quizás el discurso políticamente correcto —pero hasta ahora poco eficaz en nuestras prácticas— de la inclusión, deba dejar paso al discurso de la exclusión como herramienta de cambio. Una buena forma de modificar los desarrollos escasamente críticos o ingenuos hechos bajo la concepción de una inclusión realmente débil, podría ser el análisis de las fuerzas internas y de los procesos de exclusión en el sistema educativo y en las escuelas. De este modo, se podrían analizar los significados e implicaciones que se esconden tras algunas prácticas educativas calificadas como inclusivas que, sin embargo, no hacen más que perpetuar el estatus quo del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación” (PARRILLAS, 2007, *apud* ECHEITA, 2013 p. 100).

A partir das conceituações referidas anteriormente sobre avaliação, é possível identificar alguns elementos comuns: a avaliação é um processo; que permite a coleta de informação; que se ordena para a tomada de decisões; que se ajusta às necessidades ou interesse de quem toma as decisões. Do mesmo modo, fazem parte do processo valorativo: o avaliador, o avaliado e o juízo de valor; que pode conduzir, segundo seus usos sociais e institucionais, suas institucionalidades e seus propósitos às práticas de inclusão ou de exclusão, de reconhecimento ou de sanção.

Tejedor e Jornet aludindo a diversas investigações destacam que a avaliação do professor é um processo que deve ser orientado para a valorização da qualidade do ensino e, obviamente, da instituição, portanto, possibilita também a investigação sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Os autores referidos consideram que a avaliação do desempenho docente é um fenômeno complexo, que requer a integração de diversas atividades e estratégias institucionais como: “programas docentes, recursos, capacitação dos estudantes, potencial investigador etc.” (2008, p. 4).

Ao refletir sobre a avaliação docente no âmbito da Universidade, se faz necessário reconhecer que o exercício docente implica uma dimensão social, pois tal atividade se concretiza em sua prática e no significado que tal docente e a coletividade lhe outorgam. Na mesma linha, de acordo com Tardif (2004) consideramos que o saber docente, é um saber compartilhado com outros, pelo qual é comparável; assim, as atuações de um professor e sua forma de valorização adquirem sentido e significado na relação com sua situação coletiva de trabalho já que a situação, a utilização dos saberes e a atuação profissional propõem legitimidade em um contexto particular e constitui uma forma de cultura docente.

No âmbito dos discursos teóricos e normativos que permeiam as políticas tanto nacionais como institucionais a respeito da avaliação docente no ensino superior, é possível identificar práticas tanto inclusivas como excludentes, pois, como afirma Ochoa “seleção, avaliação e desenvolvimento dos professores constituem um contínuo” (2013, p. 11) em que se identificam diversas práticas. Cabe destacar que, nas normas relativas ao ensino superior, não é comum encontrar conceituações precisas sobre avaliação docente (como é em outros níveis de educação); assim, por exemplo, a Lei da Educação Superior vigente na Colômbia não se refere às agrupações conceituais avaliação docente ou avaliação dos professores; destaca, não obstante, de maneira tangencial a avaliação da gestão docente, ao ordenar que os estatutos profissionais das instituições devam estabelecer seus próprios sistemas de avaliação de desempenho de seus professores.



Em 2002, foi emitido o Decreto 1279, estabelecendo o regime salarial e de benefícios para os professores das Universidades Estaduais (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2002). Esta norma determina os procedimentos para a avaliação da produtividade acadêmica, pesquisa e projeção, experiência, treinamento, senioridade, localização nos diferentes níveis de escalão, etc.; também determina a atualização dos estatutos do ensino e a adequação dos critérios e metodologias de avaliação aplicados pelas comissões de avaliação institucional.

Para cumprir com os imperativos das normas nacionais, as instituições de ensino superior procedem de modo a implementar suas próprias regulamentações, entre as quais se contam os estatutos profissionais que indicam as pautas relativas à avaliação docente, os processos e procedimentos (avaliativos) para convocatória, seleção e incorporação de docentes. Neste contexto, a Universidade Distrital Francisco José de Caldas expede os acordos 008 e 011 de 2002. O primeiro institucionaliza os Comitês e a avaliação docente; o segundo reforma e expede o Estatuto do Docente de Carreira. Estas normas contêm discursos inclusivos e de reconhecimento dos docentes ao sinalizar, por exemplo, que a avaliação é “um instrumento de melhoria para o ensino”; um dos quais objetivos é “o desenvolvimento profissional dos docentes”; que seus resultados são a base para a implementação de políticas (planos, ações, programas) de formação de professores; que é requisito para a inscrição e acesso no escalão e para “a renovação dos períodos de estabilidade”. As normas conceituam por avaliação docente o “processo permanente e sistemático mediante o qual se analisa, se valoriza e se pondera a gestão do professor na universidade”; que tem por finalidade, no âmbito do processo de avaliação institucional, “melhorar a qualidade da gestão acadêmica na busca pela excelência”. (Cf. Acordo 008, Incisos 5, 7, 10; Acordo 011, Art. 54-55).

O Estatuto Docente descreve, dentro de seus discursos inclusivos, o reconhecimento das melhores pontuações da avaliação docente mediante a outorga de “um diploma de excelência acadêmica” cujo credor “obterá uma nota salarial adicional”; da mesma forma, é evidente que os resultados positivos da avaliação do ensino são determinantes para a outorga de estímulos como a concessão de anos sabáticos, bolsas, comissões de estudo, ascensões no escalão, permanência no exercício da docência..., todo o que, se poderia dizer, é mostra de processos de reconhecimento e inclusão dos docentes, mediados pelos resultados (positivos) da avaliação.

### **Práticas excludentes da avaliação docente**

Para uma aproximação ao tema das práticas excludentes da avaliação, devemos localizar as ideias sobre exclusão e avaliação feitas em linhas anteriores e ver qual é sua peculiar relação e encontrar suas estruturas referenciais e conceituais.

### **A exclusão a partir da avaliação docente**

Partimos de uma ideia de força que relaciona a exclusão com a avaliação docente: a avaliação docente e em concreto, as políticas de avaliação docente geram as condições de possibilidade para que os profissionais da educação contem com oportunidades iguais para ser avaliados e continuar seu desenvolvimento profissional e pessoal? Sendo assim, como estas condições estão ligadas aos processos de reconhecimento e incentivos institucionais?, É possível considerar a avaliação docente a partir de condições ou situações de atraso institucional? Adentramos então, a reconhecer a exclusão em relação à avaliação docente, ligadas aos sistemas salariais e de remuneração docente.

Por outro lado, o sistema educacional orientado a prover as necessidades laborais, tributa suas concepções de ordem pedagógica para assuntos econômicos em termos de preparar a força de trabalho e, em muitos casos, mão de obra qualificada; trata-se de um giro em torno do conceito neoliberal que tende à medição e o controle das condutas antes que ao do conhecimento (NÚÑEZ, 2003, p. 89). A respeito da avaliação docente, pensaríamos que é, ao contrário, reconhecer a partir da função, que lhe é própria, um saber; este “algo” que tem, pode, deve e quer ensinar: seu conhecimento. No entanto, como indica Olarte, se fala “de fomentar o desenvolvimento pessoal-profissional e, por conseguinte, otimizar o processo de ensino-aprendizagem e a qualidade da educação” (2013, p. 10).

### **Práticas excludentes da Avaliação Educacional**

A análise das práticas de avaliação docente, a partir da perspectiva normativa no Sistema Educacional Colombiano, permite identificar mais uma incidência sob a lógica de concessão de méritos e incentivos que a aposta pelo desenvolvimento e a promoção do trabalho docente, o qual implementa e configura um processo de exclusão educacional (RITACCO, 2011). Como indica Moreno Olivos (2010), a avaliação tem diversas arestas que produzem diferentes efeitos na vida dos sujeitos e das instituições educacionais; portanto, é importante analisar como o sistema normativo a emprega em nome de “um recurso imprescindível para obter a qualidade”, assunto vinculado às ponderações e remunerações

salariais e sob a órbita de uma linguagem excludente onde se paga por produção, ou seja, por resultados.

No âmbito do ensino superior, encontramos na Constituição Política da Colômbia, a afirmação da autonomia universitária, por meio da qual se operam os processos de seleção de professores, estudantes, programas acadêmicos oferecidos, etc. Em consonância com estes imperativos a Lei de Ensino Superior ratifica a autonomia institucional e reconhece um regime especial às universidades que se organizam “como entes universitários autônomos, com regime especial e vinculados ao Ministério de Educação Nacional no que se refere às políticas e ao planejamento do setor educacional” (CONGRESSO DA COLÔMBIA, 1992, Art. 57).

Outra forma de abordar o discurso sobre qualidade é a política de garantia vigente na Colômbia, que, sob a lógica instrumental, contabiliza as condições mercantilistas e o estabelecimento de controles como o registro qualificado, o processo de credenciamento obrigatório de instituições e programas acadêmicos; desta forma, todas as avaliações são sempre feitas com base em um modelo que serve como padrão ou padrão de comparação, a partir do qual o mérito ou valor do objeto avaliado é determinado. O padrão, como aponta Moreno Olivos (2011), indica quão bom ele deve ser.

A partir do ponto de vista normativo é possível reconhecer a vinculação das práticas da avaliação docente como modos de cumprimento do prescrito na Lei 30 de Ensino Superior estabelecendo o modelo avaliativo, plasmado no estatuto profissional, que deve conter: o regime de vinculação, promoção, categorias, retiro e demais situações administrativas; os direitos, obrigações, desabilidades, incompatibilidades, distinções e estímulos; o estabelecimento de um sistema de avaliação do desempenho do professor universitário; o regime disciplinar (Art. 75).

Com relação ao estabelecimento do sistema de avaliação do desempenho do professor universitário (Lei 30 de 1992), nos perguntamos se as maneiras de avaliar o desempenho dos docentes universitários coincidem com os critérios e o conceito de qualidade que demanda a mesma avaliação (GÓMEZ; VALDÉS, 2019); com o modelo de avaliação que se declara a propósito dos desempenhos avaliados e com as condições institucionais para garantir estes desempenhos (condição que dá conta de um processo de exclusão).

Por último, entendemos que as práticas excludentes da avaliação educacional equiparam as dificuldades do acesso na participação de quem é avaliado; embora se conte desde as instituições com o acesso à avaliação, o excludente se manifesta nas circunstâncias ou condições que influenciam nas possibilidades dos avaliados para participar e intervir tanto

no planejamento como no uso dos resultados do processo avaliativo. Estudos recentes permitem ver que em matéria de avaliação docente se encontra uma alta incongruência entre propósitos, método, instrumentos e uso dos resultados (GÓMEZ; VALDÉS, 2019).

### **Percepção dos estudantes sobre a avaliação docente**

Uma aproximação à percepção da avaliação docente mediante uma pesquisa aplicada a estudantes de diferentes projetos curriculares da Faculdade de Ciência e Educação da Universidade Distrital Francisco José Caldas, Bogotá-Colômbia, permite identificar a partir da realização de duas perguntas, diferentes concepções entrono da avaliação, bem como percepções igualmente diversas.

A respeito da primeira pergunta “Que é para você a avaliação docente?” é possível evidenciar as seguintes ideias sobre avaliação a qual se referem como uma ferramenta, espaço, atividade, recurso, maneira, opinião, juízo, processo e apreciação, que torna possível:

- O seguimento das funções do docente.
- O reconhecimento das características do exercício docente
- O aperfeiçoamento da educação
- A retroalimentação ao docente para que melhore
- A qualificação das práticas educacionais
- A crítica construtiva
- A reflexão e valorização da prática educacional
- O controle
- A voz do estudante

Isto nos permite identificar alguns conceitos que dão conta do que é desejável alcançar através da avaliação do professor: reconhecer o professor, as possibilidades de melhorar seu desempenho e, por sua vez, o aluno que contribui tanto para os próprios professores quanto para a instituição, sem ignorar as opiniões relacionadas à avaliação como um mecanismo de controle e monitoramento do trabalho do professor e o cumprimento de suas funções.

A respeito da segunda pergunta: Que percepção tem da avaliação docente que se realiza na Faculdade?, Embora as opiniões que os estudantes têm sobre a avaliação docente dão conta do valor que a atribuem para a obtenção da qualidade da educação e a qualificação do exercício docente à medida que possibilita uma prática reflexiva, a percepção que tem da mesma é desalentadora, tanto que a considera principalmente um requisito institucional a

cumprir sem que tenha maior incidência nos docentes nem em suas práticas, percepção que gera uma baixa participação dos estudantes neste processo em que além de se sentirem desconhecidos, já que a instituição ignora seus comentários, sugestões e avaliações. Assim, as percepções dos estudantes evidenciam o que ocorre com a prática concreta do exercício avaliativo e, ao mesmo tempo, revela as crenças que lhes são subjacentes. Algumas percepções são:

- É algo funcional, um requisito, um dado, uma estatística;
- É inútil;
- Desconhece a opinião do estudante;
- Não interessa ao estudante;
- Não tem efeito nas práticas docentes;
- Não é considerado no trabalho acadêmico;
- É subvalorizada pela instituição;
- Pode melhorar.

Tanto opiniões como percepções mostram as duas faces da avaliação. Por um lado, o que se deseja é ideal, o sentido construtivo da avaliação; por outro lado, a realidade desestimulante de um exercício institucional que não tem efeitos significativos nem na prática docente, nem nos estudantes.

### **Considerações finais**

A avaliação como processo a partir do qual se designa um valor, neste caso, ao docente e ao trabalho que desenvolve no contexto universitário, é institucionalmente concebido como um processo inclusivo que promove a melhoria da qualidade da educação e conseqüentemente das práticas de ensino; no entanto, por ser constituído com base na concessão de mérito e incentivos e focalizado em resultados e produção, e não como um mecanismo que contribui para a qualificação do trabalho dos professores, é uma prática excludente.

Como se pode evidenciar no presente artigo, os discursos sobre avaliação docente se distanciam da realidade institucional, uma vez que a avaliação como processo que está presente desde o ingresso do docente na instituição é identificada por uma série de condições e requisitos que não são inclusivos, mas que se caracterizam pela exclusão daqueles que não

os cumprem por diferentes razões: contratuais, de possibilidades acadêmicas, de estabilidade na instituição, de condições trabalhistas, entre outras.

A realidade das práticas institucionais é diferente dos propósitos que têm um caráter inclusivo, para denotar claramente a exclusão, que se reflete nos diferentes momentos e processos que envolvem a vida acadêmica dos professores em uma instituição.

Portanto, e a partir de uma discussão sobre o que implica a exclusão e a inclusão na avaliação docente, consideramos necessário pensar na avaliação docente inclusiva como um processo de formação de caráter contínuo que possibilite condições para favorecer a aprendizagem; que se subtraia as etiquetas, hierarquizações e classificações; que não se use para comparar os docentes nem as instituições e que envolva a todos os atores educacionais a partir de um trabalho multidisciplinar; que promova a formação dos sujeitos e a qualidade da educação. A inclusão educacional constitui uma política de formação docente para a diversidade e conseqüentemente, uma avaliação docente que considere sua diversidade e suas condições socioculturais particulares.

Por fim, a distância entre o discurso inclusivo de avaliação e as práticas excludentes, se evidencia nas percepções que os estudantes têm, que dão conta de uma realidade a partir da qual se cumpre com a avaliação como um requisito institucional, mas cujas práticas se distanciam do cumprimento dos fins para os quais é indicado que ela existe. Neste contexto, carece de análise teórica e investigativa, o qual constitui um ponto de referência para futuras perguntas; pelo qual vale a pena nos questionarmos acerca dos critérios e a finalidade de uma avaliação inclusiva para os docentes no nível do Ensino Superior.

## REFERÊNCIAS

ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. **Constitución Política de Colombia**.

Bogotá: Imprenta Nacional. 1991. Disponível em:

[http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion política de Colombia - 2015.pdf](http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20pol%C3%ADtica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf).

Acesso em: 10 ago. 2020.

BLANCO, R. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 4, n. 3, p. 1-15, 2006. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CANALES, I. **Evaluación Educativa**. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación, 1997.

CASANOVA, M. **Manual de evaluación educativa**. 6. ed. Madrid: La Muralla, 1999.



CASTEL, R. Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre Revista Internacional de Sociología (RIS) **Procesos de exclusión social en un contexto de incertidumbre**, v. 72, extra-1, p. 15-24, jun. 2014. Disponível em: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/584>. Acesso em: 10 ago. 2020.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Evaluación de proyectos sociales**. México: Siglo XXI, 1991.

CONGRESO DE COLOMBIA. **Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior**. Disponível em: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85860\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85860_archivo_pdf.pdf). Acesso em: 10 ago. 2020.

CONGRESO DE COLOMBIA. **Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación**. 1994. Disponível em: [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html). Acesso em: 10 ago. 2020.

CRISAFIO, M. **¿Integración o Inclusión?** Ediciones de Ceducando. 2017. Disponível em: <https://deceducando.org/2017/07/13/integracion-o-inclusion/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DEFINICIONES-DE.COM. **¿Qué significa Exclusión?** 2020. Disponível em: <https://www.definiciones-de.com/Definicion/de/exclusion.php>. Acesso em: 10 ago. 2020.

ECHEITA, G. Inclusión y exclusión educativa. De Nuevo, “Voz y Quebranto”. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 11, n. 2, p-99-118, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

GÓMEZ, L. F.; VALDÉS, M. La evaluación del desempeño docente en la educación superior. **Propósitos y Representaciones**, v. 7, n. 2, p. 479-515, maio/ago. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>

MORENO OLIVOS, T. La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. **Perfiles Educativos**, IISUE-UNAM, v. 33, n. 131, p. 116-130, 2011. Disponível em: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MUÑOZ IZQUIERDO, C. Construcción del Conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: La Experiencia De México. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 7, n. 4, p.28-45, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55114094002.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MURILLO, F.J.; DUK, C. Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 6, n. 2, p. 11-13, 2012. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/20c8/9aac6ef692572a667fad221598a440dd47d3.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

OCHOA, M. **Lineamientos para la selección y evaluación de docentes y estudiantes y el desarrollo docente**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. 2013. Disponível em:

[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-338173\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-338173_archivo_pdf.pdf). Acesso em: 10 ago. 2020.

OLARTE ARIAS, Y. **Evaluación del docente como factor de desarrollo profesional desde una pedagogía reflexiva**. El caso de los docentes de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia, cohorte de ingreso (2007-2011) modalidad hora cátedra. 2013. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/62539>. Acesso em: 10 ago. 2020.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DE INCLUSIÓN. **¿Qué significa inclusión educativa?** (s.f.). Disponível em: <http://www.inclusioneducativa.org/ra.php>. Acesso em: 10 ago. 2020.

PÉREZ REYNOSO, Á. El concepto de exclusión educativa a partir de los dispositivos de definición de sujetos formados para atender las diversidades socioeducativas. *In*: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 10., 2009, Veracruz. Anais [...]. Veracruz: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2009. Disponível em: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_10/ponencias/1076-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1076-F.pdf). Acesso em: 10 ago. 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Decreto No. 1278 de 2002**. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente, Secretaría del Senado. 2002. Disponível em: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/decreto\\_1278\\_2002.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/decreto_1278_2002.html). Acesso em: 10 ago. 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Decreto No. 1279 de 2002**. Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales. Colombia. 2002. Disponível em: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86434\\_Archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86434_Archivo_pdf.pdf). Acesso em: 10 ago. 2020.

RITACCO, M. El ejercicio de la docencia en contextos de exclusión socioeducativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía: Dificultades y perspectivas. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, v. 2, n. 1, p. 18-38, 2011. ISSN: 2215-8421. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4058642>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SÁNCHEZ, T. Dimensiones ética y estética de la evaluación. *Revista Magistro*, v. 4, n. 7, p. 47-59, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3714259.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SANTOS-GUERRA, M. **La evaluación como aprendizaje**. Una flecha en la diana. Buenos Aires: Bonum, 2010.

SPES. **Diccionario ilustrado Latino-Español Español-Latino**. Barcelona: Spes, 1958.

TARDIF, M. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Madrid: Narcea, 2004.

TEJEDOR, F.; JORNET, J. La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, n. esp., p. 1-29, 2008. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-tejedorjornet.html>. Acesso em: 10 ago. 2020.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO. **Acuerdo No. 008 de 2002**. Por el cual se institucionalizan los Comités y la Evaluación Docente. 2002. Disponível em:  
[http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu\\_2002-008.pdf](http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2002-008.pdf). Acesso em: 10 ago. 2020.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO. **Acuerdo No. 011 de 2002**. Por el cual se expide el Estatuto del Docente de carrera de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2002b. Disponível em:  
[http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu\\_2002-011.pdf](http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2002-011.pdf). Acesso em: 10 ago. 2020.

### **Como referenciar este artigo**

SANCHÉZ, T.; SANTANA, L. C; VELASCO, M. Avaliação como mecanismo de inclusão ou exclusão docente **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2504-2520, nov., 2020. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14454>

**Submetido em:** 20/07/2020

**Revisões requeridas em:** 30/08/2020

**Aprovado em:** 29/09/2020

**Publicado em:** 30/10/2020