

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

DÉBORA VALIM CIRINO BORDINI

**Um estudo meta-avaliativo
da Avaliação da Docência**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação do Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes.

São Paulo

2017

Banca Examinadora

Dedicatória

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser minha fonte vida e esperança, minha fortaleza, meu amigo fiel, meu conselheiro, meu amor.

Ao meu esposo Luiz Marcelo, pelo apoio incondicional, constante incentivo, paciência e, principalmente, amor.

Aos meus pais Arlindo (*in memoriam*) e Esmeralda, que dignamente me apresentaram o caminho da honestidade, persistência e bondade.

Aos meus irmãos Daniella e Jonatas pelo carinho, paciência e incentivo.

Aos meus sobrinhos Paulo Guilherme, Gustavo, Larissa e Murillo por serem minha alegria e uma fonte de inspiração.

Aos meus sogros Luiz Antonio (*in memoriam*) e Maria pelo acolhimento, cuidado e incentivo.

A minha cunhada Fernanda pelos momentos de compartilhamento das alegrias e angustias.

Dedico a todos familiares e amigos que estiveram presentes em diferentes momentos, incentivando-me, acalentando-me e enchendo de fé e esperança o meu coração.

Agradecimentos

A Deus, por me permitir essa caminhada, dando-me a oportunidade de me desenvolver profissionalmente e entender melhor o cotidiano acadêmico.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pela bolsa de estudos e por permitir utilizar os dados e informações da Universidade para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP.

Aos membros da CPA da PUC-SP, Profa. Anamérica Prado Marcondes, Profa. Sandra Lucia Ferreira, Profa. Maria Cecília Bonini Trenche, Profa. Clarilza Prado de Sousa e Prof. Silas Guerriero, pelo exemplo, incentivo e tempo dispensado para discutir pedagogicamente a importância e as questões sobre a avaliação institucional.

À Profa. Alda Luiza Carlini, que me introduziu no campo da pesquisa desde a Iniciação Científica realizada na graduação.

Aos professores gestores do curso de graduação, que contribuíram com as informações para a realização da pesquisa.

À minha família, pelo apoio, paciência, cuidado, carinho e por serem minha fonte de inspiração.

Aos meus colegas e amigos Herbert Souza, Tatiana Trajano, Elaine Cristine Fernandes da Silva, Isabelle Ramos, Ana Célia Navarro e Claudia Sant'Anna pelo apoio e carinho.

Às professoras da banca examinadora Profa. Dra. Alda Luiza Carlini e Profa. Dra. Lílían Ghiuro Passarelli.

Por fim, ao meu orientador Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes, por compartilhar comigo este estudo, por seu apoio e suas orientações ao longo desse processo de construção de conhecimento.

Serei sempre grata a todos os familiares e amigos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta importante etapa da minha vida.

“Avaliar é importante para repensar objetivos, modos de atuação e resultados”.

“Avaliar é estudar, propor e implementar mudanças no cotidiano das atividades acadêmicas”.

“Avaliar para poder planejar”.

“Avaliar para evoluir”.

Ristoff (2005) apud Acosta (2015)

Resumo

O objetivo geral desta pesquisa é realizar um estudo meta-avaliativo da Avaliação da Docência na PUC-SP. Os objetivos específicos se constituem em estudar essa avaliação, considerando sua utilidade para o trabalho dos gestores e professores da Instituição; identificar os pontos mais bem avaliados e os menos favoráveis da avaliação, analisando os procedimentos e execução do processo avaliativo. A Avaliação da Docência da PUC-SP é um projeto de avaliação procedente da autoavaliação institucional. É uma avaliação de natureza formativa que visa ao aperfeiçoamento da prática pedagógica docente e dos cursos. Aplicada semestralmente aos professores e estudantes de graduação, ela constitui-se por informações referentes à avaliação do desempenho docente e às condições de ensino da Instituição. Para atingir os objetivos pretendidos, foram consultados gestores de um curso de graduação da PUC-SP. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de questionário elaborado com base nas características da Avaliação da Docência e orientações do Comitê Misto sobre Diretrizes para a Avaliação Educacional que, visando ao aperfeiçoamento das avaliações de programas, agrupou 30 diretrizes avaliativas em quatro categorias de excelência: utilidade, viabilidade, ética e precisão. Embora as quatro categorias idealizadas pelo Comitê sejam relevantes para atividades de meta-avaliação, esta pesquisa se desenvolveu por meio das orientações contidas nos padrões “abrangência e seleção da informação; clareza dos relatórios e impacto da avaliação” constantes da categoria “utilidade”. Os principais autores que subsidiam este estudo são: Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), Santos Guerra (2007), Dias Sobrinho (2008, 2003, 2001 e 2000), Ristoff (2000), Ristoff, Dias Sobrinho e Balzan (2005), Ristoff e Dias Sobrinho (2000). Como resultado desta pesquisa, observou-se que os gestores do curso de graduação reconhecem a utilidade da Avaliação da Docência para o trabalho pedagógico e seu benefício para a Universidade, no entanto apontaram que o baixo percentual de participação dos professores e estudantes interfere no aproveitamento dos dados da avaliação. A pesquisa permitiu perceber também a carência de ações de sensibilização que contribui para a compreensão dos objetivos da avaliação pelos estudantes e professores, bem como o apoio para o uso dos resultados avaliativos.

Palavras-chave: autoavaliação institucional; meta-avaliação; avaliação da docência.

Abstract

The purpose of this research is to carry out a meta-evaluative study of the Teaching Assessment in PUC-SP. The specific goals are to study this evaluation, considering its usefulness for the work of the institution's managers and teachers; identify the most evaluated and least favorable assessment points, analyzing the procedures and execution of the evaluation process. The PUC-SP Teaching Assessment is an evaluation project based on institutional self-assessment. It is an assessment of a formative nature, aimed at improving the pedagogical teaching practice and courses. Applied semesterly to professors and undergraduate students, it is constituted by information regarding the evaluation of the teaching performance and the teaching conditions of the Institution. In order to achieve the intended goals, managers of a PUC-SP undergraduate course were consulted. The research data were obtained through a questionnaire elaborated based on the characteristics of the Teaching Assessment and guidelines of the Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, which aimed to improve program evaluations, grouped 30 evaluative guidelines in four categories of excellence: usefulness, viability, ethics and precision. Although the four categories idealized by the Committee are relevant for meta-evaluation activities, this research was developed based on the guidelines contained in the standards "comprehensiveness and selection of information; clarity of reports and evaluation impact" of the "utility" category. The main authors that support this study are Worthen, Sanders and Fitzpatrick (2004), Santos Guerra (2007), Dias Sobrinho (2008, 2003, 2001 and 2000), Ristoff (2000), Ristoff, Dias Sobrinho and Balzan, Ristoff and Dias Sobrinho (2000). As a result of this research it was observed that the managers of the undergraduate course recognize the usefulness of the Teaching Assessment for the pedagogical work and its benefit to the University, however, they pointed out that the low percentage of participation of the teachers and students interferes in the use of the assessment data. The research also made it possible to perceive the lack of awareness actions that contribute to the understanding of the objectives of the evaluation by students and teachers as well as the support for the use of evaluation results.

Keywords: institutional self-assessment; meta-evaluation; teaching assessment.

LISTA DE SIGLAS

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cepe – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Cogeae – Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão
Conaes – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CPC – Conceito Preliminar de Curso
EaD – Educação a Distância
Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Feevale – Federação de Estabelecimento de Ensino Superior
IC – Iniciação Científica
IDD – Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES – Instituição de Ensino Superior
IGC – Índice Geral de Cursos
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC – Ministério da Educação
NDE – Núcleo Docente Estruturante
Paiub – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
Paiung – Programa de Avaliação das Universidades Comunitárias Gaúchas
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI – Projeto Político Institucional
PPI– Projeto Pedagógico Institucional
Proapa – Projeto de Avaliação dos Professores pelo Estudante
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE – termo de consentimento livre esclarecido
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diretrizes e funções para a meta-avaliação	28
Quadro 2 – Faculdades da PUC-SP	42
Quadro 3 – Indicadores da Avaliação da Docência 2016 – graduação	49
Quadro 4 – Indicadores da Avaliação da Docência 2016 – pós-graduação	49
Quadro 5 – Classificação das questões da Avaliação da Docência, conforme os padrões e diretrizes: Abrangência e seleção da informação, Clareza dos Relatórios e Impacto da Avaliação (Categoria – Utilidade)	59
Quadro 6 – Objetivos das questões do instrumento de coleta da pesquisa meta-avaliativa	60
Quadro 7 – Características dos participantes da pesquisa	63
Quadro 8 – Padrão meta-avaliativo: Abrangência e seleção da informação e questões do instrumento de coleta de dados da pesquisa	64
Quadro 9 – Padrão meta-avaliativo: Clareza dos relatórios e questões do instrumento de coleta de dados da pesquisa	81
Quadro 10 – Padrão meta-avaliativo: Impacto da avaliação e questões do instrumento de coleta de dados da pesquisa	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participação de docentes e estudantes de graduação	17
Tabela 2 – Respostas dos gestores sobre os objetivos da Avaliação da Docência	65
Tabela 3 – Respostas dos gestores em relação à relevância da Avaliação da Docência	66
Tabela 4 – Respostas dos gestores sobre a relevância dos indicadores contemplados na Avaliação da Docência	68
Tabela 5 – Respostas dos gestores sobre o atendimento das demandas avaliativas pelos diferentes segmentos e grupos do curso	69
Tabela 6 – Respostas dos gestores sobre as ações realizadas pela maioria dos professores do curso	72
Tabela 7 – Respostas dos gestores referentes à participação dos grupos do curso na discussão dos resultados da Avaliação da Docência	73
Tabela 8 – Respostas dos gestores referentes às ações realizadas pela gestão do curso em função dos resultados da Avaliação da Docência	76
Tabela 9 – Respostas dos gestores em relação à utilização dos resultados avaliativos para tomadas de decisão pedagógica	77
Tabela 10 – Respostas dos gestores sobre a clareza dos objetivos da Avaliação da Docência para os grupos do curso	81
Tabela 11 – Respostas dos gestores sobre alguns aspectos que podem ter dificultado a utilização dos resultados pelo curso	83
Tabela 12 – Respostas dos gestores em relação ao suporte técnico oferecido pela CPA da PUC-SP	87
Tabela 13 – Respostas dos gestores sobre o uso do Portal Acadêmico para a realização da Avaliação da Docência	89
Tabela 14 – Respostas dos gestores em relação à extensão do questionário da Avaliação da Docência	90
Tabela 15 – Respostas dos gestores sobre os enunciados dos questionários da Avaliação da Docência	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Por que avaliar a Avaliação da Docência da PUC-SP?	15
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1 Avaliação Institucional	19
1.2 O ato de avaliar	23
1.3 Meta-avaliação	27
1.4 As pesquisas correlatas	29
CAPÍTULO 2 – CONTEXTO DA PESQUISA	41
2.1 A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	41
2.2 A Autoavaliação Institucional na PUC-SP	43
2.3 A trajetória da Avaliação da Docência inserida na Avaliação de Cursos	45
CAPÍTULO 3 – CAMINHOS METODOLÓGICOS	53
3.1 Levantamento bibliográfico	53
3.2 A escolha pelo curso de graduação participante da Pesquisa	54
3.3 A construção do instrumento de coleta de dados.....	56
3.4 A coleta de dados	60
CAPÍTULO 4 – ANÁLISES DOS DADOS DA PESQUISA	62
4.1 Caracterização dos participantes do estudo	63
4.2 Utilidade da Avaliação da Docência	64
4.2.1 Padrão meta-avaliativo: Abrangência e seleção da informação.....	64
4.2.2 Padrão meta-avaliativo: Clareza dos relatórios	80
4.2.3 Padrão meta-avaliativo: Impacto da Avaliação	86

CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXO 1 – Questionário da Avaliação da Docência pelo estudante de graduação da PUC-SP	100
ANEXO 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido	103
APÊNDICE A – Questionário da coleta de dados da pesquisa meta-avaliativa.....	105

INTRODUÇÃO

Iniciei minha trajetória acadêmica na área de Educação cursando Pedagogia, em 2009. Minha intenção sempre foi trabalhar nos bastidores de uma instituição de ensino, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. O desejo crescente era de colaborar para a superação das dificuldades encontradas por gestores e professores no desenvolvimento de suas tarefas.

Apesar de não estar imersa na sala de aula propriamente, percebo que grande parte das questões que dificultam o trabalho docente necessita de ações mais assertivas para se resolverem. O compartilhamento de experiências do trabalho docente, a discussão dos temas/problemas que os professores enfrentam no ambiente escolar, a autoavaliação das práticas e competências pedagógicas e as condições de ensino, além da orientação e acolhimento das instâncias gestoras embasam as questões mais frequentes no ambiente escolar. Por acreditar que essas questões perpassam as ações de caráter formativo, é que optei por seguir o caminho de formação de professores.

Durante a trajetória do curso de Pedagogia, passei a refletir sobre a importância da pesquisa científica e de como ela pode influenciar no trabalho escolar/institucional. A partir daí, vim tecendo reflexões que me levaram a fortes convicções profissionais que me fizeram acreditar que a alma da vida acadêmica é o saber científico coexistindo com a evolução humana e social.

Para mim, a pesquisa científica é a principal fonte que orienta os diversos projetos e tomadas de decisões da história social e acadêmica. Por essa razão, sinto-me motivada a pesquisar sobre avaliação de professores, cuja intenção é a de que este estudo sirva como fonte de inspiração e possa apontar para novos olhares e caminhos para pesquisadores na área de Educação.

Todas as percepções que mencionei anteriormente foram construídas ao longo de minha trajetória acadêmica. Ainda no curso de graduação, fui convidada a participar de um projeto de Iniciação Científica (IC) no qual desenvolvi um estudo sobre o Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), cujo objetivo foi investigar o conhecimento que os estudantes do curso de Pedagogia da PUC-SP possuíam acerca do Exame e o que pensavam sobre ele.

Assim que terminei a experiência com a IC, desenvolvi o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), mantendo o tema do Enade, ainda na perspectiva da avaliação. Nesse novo desafio, estudei as provas de Pedagogia do Enade em comparação com os descritores apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do mesmo curso. Essa pesquisa foi muito relevante para mim, pois me despertou interesse ainda maior pela formação de professores, além de ser determinante para minhas escolhas e expectativas profissionais e acadêmicas.

No mesmo ano de entrada no curso de Pedagogia passei a fazer parte do quadro de funcionários administrativos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), trabalhando junto à Comissão Própria de Avaliação (CPA). Embora, atrelada às tarefas administrativas, vi nesse lugar uma grande oportunidade de formação. A questão da avaliação realmente me despertou, especialmente quando passei a compreender melhor o seu papel como uma ferramenta aliada à aprendizagem.

Desde essa época, procurei aprofundar alguns estudos sobre a prática avaliativa, além de observar o trabalho desenvolvido pela CPA e por outros estabelecimentos de ensino. Conheci o Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores (Mestrado Profissional) e fiquei muito interessada pela linha de pesquisa “Intervenções avaliativas em espaços educativos”. Resolvi adentrar no curso para iniciar uma formação específica na área de avaliação, desenvolvendo uma pesquisa voltada para a avaliação de professores.

Diante desse cenário, decidi estudar a Avaliação da Docência que ocorre na PUC-SP, por fazer parte do meu espaço profissional. O estudo foi desenvolvido na perspectiva de conhecer a utilidade dessa avaliação para os gestores e professores da Instituição.

Sendo assim, no percurso desta pesquisa, busco apresentar uma discussão acerca da Avaliação da Docência que se desdobra da autoavaliação institucional desenvolvida pela CPA da PUC-SP, realizando um estudo meta-avaliativo dessa avaliação.

Para levantar informações sobre a utilidade da Avaliação da Docência, no sentido da contribuição para as ações gestoras e o aperfeiçoamento da prática pedagógica docente, a pesquisa levou em consideração a proposta para meta-avaliação idealizada pelo Comitê Misto sobre Diretrizes para a Avaliação Educacional (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*) que, visando ao aperfeiçoamento das avaliações de programas, agrupou 30 diretrizes avaliativas em quatro categorias de excelência: utilidade, viabilidade,

ética (propriedade) e precisão, conforme Gimenes (2006). Embora as quatro categorias sejam de fundamental relevância para a realização de um processo meta-avaliativo, selecionei, como eixo norteador desta pesquisa, a categoria “Utilidade” por melhor abranger as perspectivas referentes à Avaliação da Docência.

O objetivo geral é realizar um estudo meta-avaliativo da Avaliação da Docência na PUC-SP.

Os objetivos específicos se constituem em estudar essa avaliação, considerando sua utilidade para o trabalho dos gestores e professores da Instituição; identificar os pontos mais bem avaliados e os menos favoráveis da avaliação, analisando os procedimentos e execução do processo avaliativo das orientações contidas nos padrões “abrangência e seleção da informação; clareza dos relatórios e impacto da avaliação” da categoria “utilidade”, elencadas pelo Comitê Misto sobre Diretrizes para a Avaliação Educacional (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*).

Os principais autores que contribuem para o arranjo teórico desta pesquisa são: Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), Santos Guerra (2007), Dias Sobrinho (2008, 2003, 2001 e 2000), Ristoff (2000), Ristoff, Dias Sobrinho e Balzan (2005), Ristoff e Dias Sobrinho (2000). E, especificamente para a abordagem da meta-avaliação, optamos pelos estudos do Comitê Misto sobre Diretrizes para a Avaliação Educacional, apresentados por Gimenes (2006), Elliot (2011) e Penna Firme (1994). Esses autores serão mencionados ao longo do trabalho, a fim de que suas concepções avaliativas contribuam para o desenvolvimento das reflexões, das análises dos dados coletados e da finalização da pesquisa.

Por que avaliar a Avaliação da Docência na PUC-SP?

O Projeto da Avaliação da Docência na PUC-SP, que será detalhado no Capítulo 2, referente ao contexto da pesquisa, está inserido na Avaliação de Cursos e, portanto, concebido como uma parte do processo de autoavaliação institucional. Essa atividade avaliativa está alicerçada nas diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, na literatura especializada da área de avaliação e nos documentos da Universidade.

Trata-se de um projeto de grande porte que visa a auxiliar as ações pedagógicas de cursos de graduação e de pós-graduação da Universidade. Coordenado pela CPA, esse projeto foi institucionalizado em 2013, sendo aplicado periodicamente duas vezes ao ano.

O projeto está atrelado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da PUC-SP, que prevê, em uma de suas metas, a “elevação dos patamares de qualidade dos cursos em todos os níveis de ensino, tendo como referência critérios internos e externos de avaliação, processos de autoavaliação de cursos e da Instituição” (PDI 2015-2019, p. 12). Nesse sentido, a CPA tem desenvolvido diferentes práticas avaliativas na Instituição que têm como objetivos a qualidade e a organização didático-pedagógica das dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão.

A razão para o desenvolvimento desta pesquisa vem da necessidade de apurar informações para a superação das dificuldades encontradas por gestores, professores, estudantes e CPA, no processo avaliativo. Dentre as dificuldades conhecidas pela CPA e apontadas por esses grupos da Instituição, estão: (1) o baixo percentual de adesão de professores e estudantes, (2) o uso dos resultados para tomadas de decisão por gestores e professores, (3) a devolutiva e visibilidade de ações decorrentes da avaliação, (4) as estratégias de sensibilização, divulgação e aplicação da avaliação.

Diante dessa preocupação, o estudo meta-avaliativo da Avaliação da Docência visa a contribuir para o aperfeiçoamento do processo avaliativo levantando informações que possam responder sobre sua utilidade na Universidade.

A avaliação de professores é um tema que tem sido bastante explorado em trabalhos acadêmicos, sobretudo por ser uma tarefa difícil, complexa, mas necessária, tanto pela sua dimensão quanto pela possibilidade de aprofundamento de saberes que vêm alicerçando os diferentes debates da área educacional.

A literatura da área apresenta diferentes concepções avaliativas, considerando amplos objetivos, procedimentos, etc. Alguns autores explicam os pontos de tensão que permeiam as atividades de avaliação, destacando os impactos e diversos efeitos das avaliações. Santos Guerra (2007) menciona, por exemplo, que os resultados das avaliações podem conduzir a diferentes caminhos, alertando sobre a ética da avaliação e o cuidado para que ela não incorpore os abusos que estão relacionados ao empoderamento. Sanches (2009) também assinala para que as ações da avaliação institucional não assumam caráter punitivo nem premiativo, isto é, por não haver neutralidade nos processos avaliativos, deve-se redobrar o cuidado com a ética, assegurando que cada sujeito que dela participa, seja avaliador ou avaliado, aja com consciência dos seus impactos e de seus objetivos anteriormente combinados.

A questão ética na avaliação trata, sobretudo, de uma medida na qual se garanta a seriedade das pretensões, do envolvimento das pessoas, da transparência da avaliação e da vontade de transformação para melhoria. Por isso, discutir sobre o que avaliar, como julgar, como avaliar, como indicar acertos ou desvios, bem como debater os indicadores, os conteúdos levantados pela avaliação e as decisões tomadas, é parte fundamental para a legitimação e aceitação dos processos avaliativos.

A Avaliação da Docência na PUC-SP visa a ações formativas e de aperfeiçoamento do trabalho docente, está embasada em uma concepção democrática e participativa. Nessa direção, essa avaliação considera que a participação individual e coletiva de diferentes segmentos da Instituição colabora para as várias formas de pensar em relação a uma mesma vivência, isto é, propõe a reflexão sobre a prática pedagógica da Instituição por professores, estudantes e gestores de curso.

Como mencionado anteriormente, a baixa aderência de professores e estudantes na avaliação tem sido uma dificuldade do processo avaliativo, a revisão da literatura mostra que situação como essa atinge a credibilidade e possibilidade de uso das informações geradas na avaliação. Conforme apresentado no Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional da PUC-SP (2015, p. 169), os dados de participação de professores e de estudantes sofre pouca variação e diminui a cada semestre. A tabela a seguir apresenta uma linha histórica dos percentuais de participação, construída pela CPA para monitorar as fases da avaliação:

Tabela 1 – Participação de docentes e estudantes de graduação

Graduação	% participantes					
	2013		2014		2015	2016
	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	2º sem	2º sem
Docentes	37,7	36,6	46,7	34,0	27,3	38,7
Estudantes	20,7	21,5	15,4	11,6	11,0	16,1

Fonte: *Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional da PUC-SP* (2015, p. 169) Disponível em: <http://www.pucsp.br/cpa/downloads/relatorio-parcial-de-autoavaliacao-institucional-pucsp-2015-cap.pdf> Acesso em 20 abr. 2016.

O percentual de participação exibido anteriormente pode não exprimir precisamente as opiniões da totalidade de estudantes e de professores da Instituição, impossibilitando a consideração de professores e gestores para o uso dos resultados e a tomada de decisões nos cursos e na própria atuação do docente.

O baixo percentual de respondentes também pode interferir na viabilidade e na credibilidade da Avaliação da Docência, provocando enfraquecimento do processo de avaliação.

Diante dessas dificuldades, esta pesquisa meta-avaliativa pode colaborar para a revisão do processo avaliativo, no sentido de apurar fragilidades e potencialidades da Avaliação da Docência, por meio das reflexões dos gestores do curso de graduação escolhido para contribuir neste estudo que pretende investigar a utilidade da Avaliação da Docência na PUC-SP, submetendo-a a um juízo crítico de gestores de um curso da Universidade para os quais a avaliação também está direcionada.

O trabalho está assim estruturado: no primeiro capítulo, aborda-se a fundamentação teórica com destaque a algumas concepções de avaliação (avaliação institucional, o ato de avaliar e a meta-avaliação), além da abordagem de pesquisas correlatas. No segundo capítulo, Caminhos metodológicos, apresenta-se a estrutura metodológica adotada para a construção da pesquisa. No terceiro capítulo, foi elucidado o contexto da pesquisa, no quarto capítulo, constam as análises da pesquisa meta-avaliativa da Avaliação da Docência. Por fim, são apresentadas as Considerações finais e, em seguida, as Referências Bibliográficas.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Avaliação Institucional

O crescente interesse pela Avaliação da Educação não é exclusividade do Brasil, vários outros países da América Latina têm se preocupado com essa questão. Muitos deles têm implementado políticas de avaliação que procuram medir a eficiência do ensino nas escolas e universidades e estão utilizando métodos avaliativos para monitorar programas instituídos por órgãos governamentais.

As políticas brasileiras para a promoção da qualidade do ensino têm concentrado esforços, desde a década de 1990, em decorrência da Constituição Federal de 1988 que estipulou, em seu Art. 206, inciso VII¹, como dever do Estado, a “garantia da qualidade do ensino”, e do Poder Público que prevê, em seu Art. 208, inciso II², “a autorização e avaliação de qualidade do ensino ministrado pela iniciativa privada” e, nos termos do Art. 214, Inc. III³, “a busca da melhoria da qualidade do ensino”. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases também reitera sobre o processo de avaliação como dever do Estado em seu Art. 9º⁴.

Diante desse contexto, os órgãos governamentais, cada vez mais, têm se aproximado das instituições de ensino por meio de métodos de aferição que pretendem ajustar a qualidade da educação⁵.

¹ Constituição Federal de 1988 – Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII – garantia de padrão de qualidade. [...].

² Constituição Federal de 1988 – Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: [...] II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. [...].

³ Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (EC no 59/2009) [...] III – melhoria da qualidade do ensino; [...].

⁴ A LDB – Art. 9º A União incumbir-se-á de: [...] VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; [...] VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino; IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (Vide Lei nº 10.870, de 2004) [...].

⁵ O Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino; e a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, do Ministério da Educação; A necessidade do MEC de melhor aferir e promover a qualidade dos cursos de graduação e das Instituições de Educação Superior – IES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em 11 out. 2015.

Com a intenção de conferir se as metas estipuladas para a regulamentação do ensino foram alcançadas, as frequentes avaliações monitoram os estabelecimentos educacionais, a fim de que eles respondam sobre o grau de adequação ao currículo nacional e de seu comprometimento social. Além disso, são verificadas as condições básicas para o funcionamento da instituição e a sua competência gestora. Nos últimos anos, os diferentes estabelecimentos de ensino têm recebido comissões de avaliação de órgãos vinculados ao Ministério da Educação (MEC) e participado de exames (nacionais, estaduais e municipais) com muito mais frequência.

No ensino superior – âmbito desta pesquisa – as ações decorrentes das avaliações externas e internas têm sido objeto crescente de atenção e empenho, uma vez que integram a exigência prevista pelo Sistema de Avaliação Nacional da Educação Superior (Sinaes), na Lei 10.861/04⁶. Por exemplo, as comissões de avaliações do MEC para o ensino superior, após as visitas presenciais na instituição, produzem relatórios que apontam para suas fragilidades e potencialidades, observando como elas estão cumprindo ou deixando de cumprir as exigências referentes às áreas de conhecimento. O não cumprimento das normativas impostas implica graves penalizações que afetam a instituição e seus cursos. Assim, diante das fragilidades ou potencialidades indicadas pelas avaliações, as instituições devem recorrer aos ajustes e constante aperfeiçoamento, tomando decisões com base nos dados e nos resultados apresentados pelas comissões avaliadoras.

Talvez os pontos mencionados anteriormente configurem o motivo pelo qual muitos cursos de graduação têm se reformulado, evidência disso é o crescimento na adesão das avaliações externas como o Enade, além de implementações de diferentes mecanismos para atender à autoavaliação institucional. Para o Sinaes, a avaliação institucional está dividida em duas frentes: a autoavaliação e a avaliação externa.

Autoavaliação – Coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da CONAES.

Avaliação externa – Realizada por comissões designadas pelo Inep, a avaliação externa tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios

⁶ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o Sinaes, analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. Reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de IES e para embasar políticas públicas. Os processos avaliativos do Sinaes são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em 11 out. 2015.

das autoavaliações. O processo de avaliação externa independente de sua abordagem e se orienta por uma visão multidimensional que busque integrar suas naturezas formativas e de regulação numa perspectiva de globalidade. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional. Acesso em 01 dez. 2015.

Nessas modalidades avaliativas, há a utilização de diversos dados para se compor a análise da instituição, por exemplo, dados de desempenho dos estudantes e de seu perfil socioeconômico, dados sobre a percepção dos estudantes em relação à dinâmica de funcionamento dos cursos e a infraestrutura da instituição, informações geradas pelos relatórios de autoavaliação institucional inseridas pela própria instituição na plataforma do MEC, informações capturadas pelo Censo de Educação Superior entre outras fontes.

Apesar das iniciativas do Estado para orientar e regulamentar os caminhos das instituições de ensino superior utilizando-se dessa configuração de avaliação que busca assegurar a integração das dimensões externas e internas, o que se percebe é que existe uma reação parcimoniosa das instituições diante dos resultados avaliativos gerados externamente. Para Santos Guerra (2007), esse comportamento é em razão de essas avaliações serem fruto de decisões hierárquicas e procedentes de lógicas ignoradas pelos avaliados. Ao tratar sobre o envolvimento dos sujeitos nas avaliações, o autor defende que é preciso que o processo seja desenvolvido de forma participativa. Ao contrário disso, elas facilmente se tornarão burocráticas, aumentando a artificialidade do comportamento dos envolvidos e, ainda, desviando as potencialidades formativas nelas previstas.

Isso explica porque há quem defenda que as avaliações externas e algumas internas expressam um controle uniformizador que fere a autonomia e as preferências das instituições e de seus cursos. Considerando-se o fato de não haver participação integrada entre avaliadores e avaliados, bem como a avaliação não se caracterizar como uma ferramenta de medida, que confere nota e ranques, há uma desvalorização, com redução da utilidade das avaliações externas e das autoavaliações. Dias Sobrinho (2003) explica que a avaliação se constrói como um ato político, de impacto e interesses sociais.

A avaliação faz parte dos contextos humanos, que estão sempre inevitavelmente mergulhados em ideologias e valores e, portanto, em jogos de interesses contraditórios e disputas de poder. A avaliação é fundamentalmente política porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 92-93.)

De acordo com esse especialista, a avaliação implica causas e efeitos políticos e, por ser assim, deve resguardar a discussão da autonomia, uma vez que a avaliação como um ato político compreende várias questões como a diversidade, a identidade, a realidade e a missão de cada instituição e, portanto, a responsabilidade de cada grupo ou indivíduo.

A proposta de regulamentação da educação superior por meio da avaliação externa traz em seu discurso as questões anteriormente apontadas, mas é possível compreender porque tal avaliação, imposta de cima e de fora, causa muito desconforto dentro das instituições, além de múltiplas resistências e projeções negativas a qualquer forma de avaliação que se relaciona com elas. Primeiramente porque as instituições de ensino não participam diretamente das elaborações dessas avaliações, depois porque elas impõem um conceito de qualidade que está baseado em medições de resultados numéricos e, nesse caso, pode desmerecer o trabalho de uma instituição séria que busca desenvolver projetos educacionais calcados em outras prioridades e valores.

Para o Estado, a observância de indicadores comuns e universais basta para corrigir as ações educacionais. No entanto, esses indicadores nem sempre dialogam integralmente com as diferentes necessidades e dimensões das instituições.

Dias Sobrinho (1997), ao tratar sobre a avaliação institucional integrada às diversas dimensões da universidade, aponta que a principal função da Educação Superior é a formação e a avaliação institucional, dado que essa última carrega possibilidades de transformação. Para ele, a avaliação institucional principia quando há uma decisão e compreensão por parte da comunidade universitária para empreender a avaliação como um instrumento essencial à melhoria da instituição.

Realizar avaliação no âmbito da instituição é gerar subsídios que, quando acolhidos, amparam a gestão educacional como fonte imprescindível para as tomadas de decisões e consequente aperfeiçoamento das ações que visam à integralidade das dimensões. A gestão institucional pode se valer, não só dos resultados da autoavaliação, mas também analisá-los e confrontá-los com os da avaliação externa e, nesse sentido, prosseguir com a revisão do espaço acadêmico.

Cabe ressaltar que, para haver verdadeiras mudanças baseadas em resultados de avaliações, não adianta haver aplicação de diversos instrumentos, aplicações constantes, investimentos em modernas ferramentas de coletas de dados, altos percentuais de participação, muitas vezes, advindos de ações coercitivas e obrigatórias, se as informações geradas pelos processos avaliativos não corresponderem à necessidade e ao contexto

educacional, bem como se não houver efetiva apropriação da comunidade universitária para sua autorreflexão.

Sendo assim, pode-se afirmar que avaliação não é um processo que se esgota em si mesmo, mas ela pretende iluminar e instrumentalizar as reformas educacionais, fortalecendo a missão pública dos atos de educar e formar, promovendo valores democráticos, amparando as políticas de gestão e planejamento das instituições. Em outras palavras, as exigências que se impõem pela avaliação institucional, seja ela aplicada pelos órgãos governamentais ou pela instituição, podem proporcionar diferentes movimentos, indicações e reflexões sobre as questões relacionadas aos aspectos obrigatórios da área educacional que necessitam de aprimoramento e transformação. Por tudo isso, a avaliação do sistema educacional é importante e conveniente para se assegurar uma oferta de ensino de qualidade.

Após apresentar o papel da Avaliação Institucional, é necessário incorporar, nessa discussão, a fim de ampliar o entendimento sobre os tipos de avaliação, seus objetivos e efeitos, algumas concepções que abordam o ato de avaliar.

1.2 O ato de avaliar

Uma vez que o contexto político trouxe grandes desafios para aperfeiçoamento das instituições de ensino, elas passaram a implementar diferentes métodos de autoavaliação, pressupondo técnicas que pudessem fazer transparecer a realidade institucional. Em vista disso, as práticas avaliativas têm sido altamente consideradas no contexto de instituições, com o objetivo de monitorar os processos de ensino-aprendizagem e as dimensões referentes à organização da gestão educacional, mas, para que a prática avaliativa seja de fato efetiva, é preciso definir uma concepção de avaliação, para então executá-la.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 35) referenciando Scriven (1967) explica que avaliação é a determinação do valor ou do mérito de um objeto, é o ato de identificar, esclarecer e aplicar critérios para se determinar o valor, a qualidade, a utilidade, a eficácia, ou a importância do objeto avaliado em relação aos critérios.

Santos Guerra (2007) concebe a avaliação como uma ferramenta que favorece a aprendizagem, por meio dos objetivos e usos, aponta duas concepções avaliativas, diferenciando-as ao apresentar uma série de palavras relacionadas a essa prática. Palavras como medir, qualificar, comparar, classificar, selecionar se remetem à concepção da avaliação como uma prática de classificação ou seleção. O autor explica que essa

modalidade de avaliação é viável quando há a necessidade de uma triagem pela pontuação, portanto é compreendida como *avaliação somativa*. Já as palavras aprender, dialogar, diagnosticar, compreender, reorientar, melhorar se configura na segunda concepção, na qual a ideia da avaliação surge como um instrumento que favorece o processo da aprendizagem, chamada de *avaliação formativa* por vários especialistas da área.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), ao discutir avaliação de programas, menciona as avaliações somativas e formativas, pela ótica de Scriven, pontuando as diferenças entre elas, dizendo que o objetivo das duas avaliações é determinar valores ou qualidade, quanto ao uso e ao objetivo de coleta de dados, elas se diferenciam porque a primeira fornece potencial de julgamento bem discriminado pelos dados, bem como subsidia tomadas de decisões. A avaliação formativa tem um caráter mais processual, e as tomadas de decisões são para diagnóstico e melhoria ou aperfeiçoamento.

Na prática, distinguir essas duas avaliações é muito difícil porque, dependendo da intenção avaliativa e do tipo de ferramenta utilizada, as informações coletadas poderão servir tanto a uma como a outra, pois elas são muito entrelaçadas em suas definições. No entanto, diferenciar essas avaliações é importante para também se entender outros tipos de avaliação, como, por exemplo, avaliação externa e avaliação interna. Para Dias Sobrinho, a “avaliação é produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos” (2003, p. 193), ou seja, o ato de avaliar é um processo impregnado de valores, polissêmico, mas não disperso, de caráter formativo ou pedagógico.

Essas questões avaliativas passaram por décadas de transformações e entendimentos, cada qual aplicada e valorizada a seu tempo e época. Para tanto, as contribuições das diferentes formas de se pensar avaliação enriqueceram muito esse campo.

Por ser constituída por muitas dimensões, cada avaliação pode especificar o tipo e os métodos de acordo com os objetivos (SOUSA, 2000). Ela deve captar os sentidos da prática e das estratégias para obtenção dos fins (DIAS SOBRINHO, 2003). No entanto, seu emprego deve ser suficientemente claro para responder sobre seus possíveis efeitos e, sobretudo, o seu grau de relevância para todos os envolvidos nesse processo. No caso da educação, o papel da avaliação deve servir de amparo para o desenvolvimento do trabalho das instituições, bem como para o de professores, de estudantes e de programas, de projetos e até mesmo do próprio sistema educacional de um país.

Assim sendo, a escolha por um tipo de avaliação pode revelar os caminhos metodológicos empregados pelos avaliadores. Pode ainda evidenciar a concepção de uma escola ou instituição. Santos Guerra (2007) versa que pelo tipo de avaliação se conhece a concepção de avaliadores, de professores, de instituição, de aprendizagem entre outras. Em outras palavras, na avaliação está o centro de reformas necessárias ao aperfeiçoamento das práticas assumidas. Por essa razão, muitas instituições de ensino promovem constantes processos avaliativos para corrigir seus rumos, buscar clareza para as atividades educacionais e conhecer a realidade de seus espaços e de seu pessoal.

Diante dos vastos resultados, as instituições procuram incluir em suas análises as informações de diversas fontes, com o intuito de compreender mais integralmente os aspectos fortes e os insuficientes, identificando as possíveis irregularidades, lacunas, além das potencialidades ainda não descobertas. Isso ilustra bem que, assim como não se deve avaliar somente para se cumprir as exigências externas e internas institucionais, também não se pode fazer da avaliação uma miscelânea de dados que não se complementam ou fazer dela uma atividade sem sentido e inadequada.

Evidentemente há muitas perguntas que podem repercutir no percurso de um projeto de avaliação, mas o que de fato tem de ser esclarecido é se ela tem sido sua razão de ser, se é aplicável, se é viável e, se não, o que se pode fazer para que isso aconteça. Os diferentes processos avaliativos, dentre eles a autoavaliação, não podem servir tão somente aos interesses do Estado, da direção ou administração de uma instituição, ao contrário, deve ser um processo discutido pela comunidade acadêmica. Nesse sentido, a avaliação deve contribuir para a compreensão da missão institucional, da compreensão dos sentidos institucionais e da implementação de políticas que alcancem todas as instâncias.

A implantação de uma avaliação é uma atividade que lida com manifestações tanto favoráveis como críticas severas. Para tanto, todo processo avaliativo, ao longo de sua implantação, deve indagar sobre a necessidade de sua aplicação e, no caso de o processo já estar em vigor, indagar sobre ajustes e correções voltadas a ele próprio, no sentido de reavaliar alguns pontos, por exemplo: a repercussão da avaliação como atividade para a autorreflexão institucional e os debates de ideias sobre as dimensões educacionais e seus problemas; a retomada dos objetivos e serviços da avaliação; o mote transformador da avaliação; a qualidade das informações geradas pelo processo, o impacto das avaliações para o corpo docente, estudantil e para a sociedade, entre outras questões.

Dias Sobrinho (2003) afirma que avaliação não deve ser reduzida à medida que ela não se limita a instrumentos, nem se satisfaz com objetos finitos, mas que as avaliações são repletas de significados e sentidos amplos e que eles se expandem pela interatividade ou construção coletiva, ao que ele nomeia o conceito de avaliação democrática. Esse mesmo estudioso, ao citar Ardonio (2000), fala sobre a capacidade de as avaliações expressarem testemunhos e representações, revelando sua natureza multirreferencial e intersubjetiva.

Em razão da leitura e olhares distintos sobre o mesmo foco, dos diferentes pontos de referência e da subjetividade que cada pessoa tem, é que outras tantas indagações são cabíveis no campo das avaliações. E é por isso que o ato de avaliar é tão difícil.

Santos Guerra (2007) afirma ainda que, por se tratar de um fenômeno moral e não meramente técnico, a avaliação reporta a questões que imbricam a ética, bem como a responsabilidade quanto ao seu uso e fim, ou seja, para que serve, a que grupos interessa, quais os impactos gerados, as tomadas de decisões, além do diálogo e posicionamento de todos os envolvidos. Corroborando esse pensamento, Dias Sobrinho e Ristoff (2002) dizem que tratar sobre a avaliação “é abrir domínios de relatividade”, isso significa dizer que a relatividade avaliativa agrega diferentes olhares e desejos, observações e interesses distintos e, por isso, o rigor e a ética devem sustentar a avaliação de modo a manter sua legitimidade e objetividade.

Nesse sentido, o ato de avaliar começa quando a própria avaliação desencadeada ou pretendida é reanalisada, perscrutada em seus detalhes e negociada com os envolvidos diretamente nela, para então ser levada adiante. Por isso, é muito importante demandar um tempo para o planejamento da avaliação.

Januzzi (2010) afirma que o ato de planejar a avaliação implica o que é desejável, necessário ou imprescindível para poder antecipar os obstáculos de futuro, prever e acompanhar as atividades. Ressalta que as ações diagnósticas precedem o bom e eficiente planejamento, uma vez que amplia a visão do espaço, especifica as necessidades reais e ajuda a discernir e compor os indicadores. No planejamento se testam as possibilidades, e nele estão implícitos os atributos da serventia, da utilidade, da viabilidade, da propriedade e da precisão conforme apresentado por Ristoff (2000) que, utilizando-se das diretrizes estruturadas pelo Comitê Misto sobre Diretrizes para a Avaliação Educacional, realça a importância da meta-avaliação.

1.3 Meta-avaliação

Em consonância com Ristoff (2000), Santos Guerra (2007) afirma que submeter a avaliação a uma análise rigorosa é decisivo para que se obtenha êxito diante da comunidade avaliada. Realizar uma avaliação da avaliação, isto é, uma meta-avaliação oportuniza a compreensão do processo e as mudanças de práticas, bem como aproxima avaliadores e avaliados entorno de uma mesma causa. Toda essa complexidade possibilita que a avaliação não se restrinja a uma ferramenta ou atividade de caráter apenas metodológico-técnico, mas se configura como um movimento inclusivo de noções de moral, atitudes, desígnios, concepções, julgamentos e valores.

É importante ressaltar que, por detrás de toda avaliação, é necessária a observação da ética. É essencial compreender que os sujeitos envolvidos na avaliação são livres, reflexivos e interativos, são portadores de sugestões, de conceitos, de vivências diferenciadas e, portanto, não são “meios” usados para que alcancemos um objetivo, pois seus apontamentos e manifestações devem ser analisados criteriosamente e destinados a julgamento (SANTOS GUERRA, 2007, p. 93).

Assim é determinante que a avaliação não se limite a controlar, oprimir, tampouco a enfraquecer a autonomia e a liberdade intelectual, mas que seja um instrumento que ilumine a consciência dos problemas, potencialize os indicadores e possibilite ações formativas. Por esses motivos, tão indispensável quanto planejar, é reavaliar os valores para os quais a avaliação tem se direcionado. A meta-avaliação, por exemplo, como um método que é, além de apurar as intenções, as competências e as consequências, precisa ainda considerar os abusos enraizados nas instituições que tem levado ao empoderamento de grupos, ao controle autoritário e ao demérito das manifestações dos participantes convidados/convocados. Essas situações acabam por desvirtuar o sentido da avaliação como aprendizagem e distancia a possibilidade de uma ação compreendida pelo coletivo, afinal as ações de melhoria a serem implementadas por meio das avaliações dependem de sua compreensão e de seu aceite para o favorecimento a que se pretende.

Para não correr o risco de negligenciar os pontos necessários para desenvolver uma eficiente/boa avaliação, ou ainda tratá-la de forma somente técnica e unilateral, o Comitê Misto sobre Diretrizes para a Avaliação Educacional propõe fundamentos essenciais, atribuídos à meta-avaliação, para avaliar as avaliações no sentido de ampliar o entendimento sobre o potencial e efeitos surtidos por elas, julgando inclusive, seu mérito e valor. As categorias

Utilidade, Viabilidade, Ética e Precisão, propostos por esse Comitê, formam um conjunto de padrões que são acompanhados por várias diretrizes que os explicam.

Apesar de reconhecer o grande valor de todas as categorias e padrões indicados pelo Comitê, para iluminar as reflexões que serão tratadas nessa pesquisa meta-avaliativa, optou-se pela utilização do atributo Utilidade. Também vale salientar que, embora o Comitê não esteja especificamente voltado à avaliação institucional, os padrões propostos se legitimam por serem inerentes à prática avaliativa de qualquer natureza.

O atributo Utilidade define-se pelo conjunto de sete diretrizes, a saber: 1. Identificação dos grupos de interesse; 2. Credibilidade dos avaliadores; 3. Abrangência e seleção da informação; 4. Identificação de valores e 5. Clareza dos relatórios; 6. Oportunidade e disseminação dos relatórios; e 7. Impacto da Avaliação.

Cada uma dessas diretrizes dispõe de valores que delimitam a avaliação pela sua expressão de aderência e compatibilidade às necessidades indicadas pela comunidade avaliada. No quadro a seguir são apresentadas as diretrizes para avaliar a utilidade da avaliação e suas funções:

Quadro 1 – Diretrizes e funções para a meta-avaliação - Utilidade

Diretrizes	Funções
Identificação dos grupos de interesse	Pessoas envolvidas com a avaliação ou afetadas por ela devem ser identificadas, para que seus interesses possam ser atendidos.
Credibilidade dos avaliadores	Para que os resultados tenham o máximo de credibilidade, as pessoas responsáveis pela avaliação devem ser confiáveis e competentes para conduzir o processo avaliativo.
Abrangência e seleção da informação	A informação coletada deve ser suficientemente abrangente de modo a tratar de questões pertinentes à instituição e dar respostas às necessidades e interesses dos solicitantes e outros grupos e interesses especificados.
Identificação de valores	As perspectivas, procedimentos, e as justificativas usadas para interpretar as descobertas devem ser cuidadosamente descritas, de modo a deixar bem claras as bases que sustentam os juízos.
Clareza dos Relatórios	Os relatórios da avaliação devem descrever com clareza a instituição sob a avaliação e o seu contexto. Devem igualmente descrever os propósitos, procedimentos, e descobertas da avaliação disponibilizando a informação essencial e tornando-a facilmente inteligível.
Oportunidade e disseminação dos relatórios	Descobertas significativas ocorridas durante o processo avaliativo devem ser relatadas aos usuários preferenciais, para que as mesmas possam ser utilizadas no momento oportuno.
Impacto da Avaliação.	As avaliações devem ser planejadas, conduzidas e relatadas de modo a encorajar o acompanhamento constante dos interessados tornando mais provável o uso efetivo da avaliação.

Fonte: Ristoff, D. Avaliação de Programas Educacionais: discutindo padrões. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: Unicamp, v.5, n.4 (18), p.39-44, dez. 2000.

Penna Firme (1994), em um breve comentário sobre o que seria a Utilidade, enfatiza o processo, na sua totalidade, sendo útil a todos os envolvidos, isto é, aos grupos de interesses (aqueles que coordenam os projetos, os destinatários e os avaliados). A esse respeito, Gimenes (2006) acrescenta que o padrão se refere ao proveito das informações coletadas, concordando que devem servir a necessidade dos diversos sujeitos e grupos envolvidos.

Tendo em vista que a avaliação é uma atividade sistemática, organizada, planejada para atender objetivos diversos, analisá-la e verificar sua correspondência diante da qualidade é fundamental. Em razão disso, esta pesquisa encontrou na categoria Utilidade a possibilidade de realização da Meta-avaliação da Avaliação da Docência ocorrida na PUC-SP.

Por fim, tendo a meta-avaliação como eixo norteador desta pesquisa, pode-se assim definir que: é uma modalidade avaliativa que visa a rever a função, a competência e o valor das experiências avaliativas, destacando-se especialmente sua eficiência para avaliadores e avaliados. É um instrumento de grande potencial para interferir nas atividades correntes das instituições, incluindo os processos de autoavaliações, na direção de qualificar as avaliações, realçando os acertos e potencialidades, apontando para possíveis desvios e abusos, ou problemas de procedimentos e execução, de técnica entre outros. Sendo assim, esse tipo de análise é indispensável para gerar contribuições que legitimam, impulsionam a continuidade e reformulação dos projetos institucionais.

1.4 As pesquisas correlatas

A análise dos estudos correlatos apontou a complexidade das avaliações e dos seus resultados. O que se percebe diante das práticas avaliativas, seja qual for sua a modalidade ou sua intenção, é que elas sempre procuram induzir a mudanças e ao aperfeiçoamento de instituições, a atuações, a planos, a projetos etc.

No estudo das pesquisas correlatas foi possível observar as expressões positivas e negativas carregadas pelas avaliações, os investimentos e os critérios adotados pelos avaliadores para gerar as aplicações, os quais destacaram também a importância do compartilhamento de ideias quando recorrem às avaliações para o planejamento, diagnósticos de contextos e de pessoas que atuam no campo educacional.

Observou-se também que as práticas avaliativas implicam a constituição de uma política de avaliação, que assegure a viabilização do processo do início ao fim até a

legitimação da avaliação, inclusive dada pela análise de resultados e as tomadas de decisões corretas.

No tocante à obrigatoriedade e frequência das aplicações das avaliações, sejam internas ou externas, não faltaram ressalvas advindas de gestores educacionais, professores e estudantes que, constantemente, questionaram a intenção das avaliações e a validade dos resultados.

Hadji (1994, p. 22) afirma que as avaliações se desenvolvem pela vontade de influenciar o andamento das coisas, pesando o presente para pesar o futuro, talvez esse seja o motivo pelo qual são tão instigantes e desafiadoras, quando contempladas em espaços de compreensões multifacetados como é o caso das escolas e universidades. Em consonância com essa perspectiva, as questões colocadas pelas pesquisas correlatas parecem revelar que a avaliação de docentes por discentes se constrói delicadamente entre o querer institucional, como ato de regulação, e o desejo do professor e gestores em reconhecer e revisitar as práticas pedagógicas.

Tendo em vista os aspectos avaliativos levantados nas pesquisas, pode-se observar que as instituições monitoram as ações acadêmicas, visando à melhoria dos seus espaços e atividades voltadas ao ensino, bem como tomar medidas para que as metas de qualidade sejam alcançadas.

Ao passo que as instituições investem em avaliações verticais para se autodirigirem em ações previstas, elas também dependem da participação da comunidade acadêmica para lhes fornecer outros aspectos experimentados no cotidiano que são desconhecidos por elas. Assim, as pesquisas mencionadas a seguir relataram experiências de diferentes instituições de ensino superior no que se refere às práticas avaliativas educacionais.

O estudo de doutoramento realizado por Cunha (2010), na Universidade Federal do Pará (UFPA), analisou as ações da autoavaliação institucional e seus efeitos em quatro cursos de graduação: Direito, Engenharia da Computação, Biologia e Pedagogia. Para tanto, a autora procurou compreender o espaço de dominação e autonomia dada pela avaliação institucional, embasando sua discussão no pensamento de Bourdieu.

Com base nesse referencial teórico, Cunha (2010) discutiu essencialmente o quanto a avaliação institucional, como demanda externa, impõe a revisão do espaço acadêmico, permitindo que a autoanálise contribua para continuidade autônoma dos processos desencadeados *in loco*. Metodologicamente, sua pesquisa é qualitativa, embora se valha de

dados quantitativos, sendo desenvolvida por meio de entrevistas feitas com gestores, professores e estudantes, esse último foi incluído porque considerou que seu papel é fundamental para compor a avaliação dos cursos. Nessa análise, foram destacadas três questões condicionantes para as práticas de autoavaliação na UFPA: falta de globalidade, de integração e da incorporação pela comunidade acadêmica para com os processos avaliativos.

Cunha (2010) destaca que dentre os efeitos causados pela dinâmica das avaliações institucionais sobre os cursos de graduação estão o interesse pela avaliação; comunicação e integração acadêmica; infraestrutura e financiamento; gestão dos cursos; dinâmicas curriculares; atuação e envolvimento dos discentes; seleção e capacitação de professores; regulação e autorregulação do trabalho docente. Apesar de a análise indicar essas variáveis, os entrevistados apontaram que essas questões não são atribuídas exclusivamente à avaliação, mas que fazem parte de outras dinâmicas correlatas às ações universitárias.

Assim a autora estudou a avaliação institucional da UFPA percebendo os atos regulatórios do Sinaes e as estratégias construídas pela instituição para revisitação das suas ações internas, do acompanhamento dos processos de transformações e práticas acadêmicas, além da utilização da avaliação como ferramenta de comunicação, diálogo e aprendizagem coletiva.

Sua conclusão apresentou as seguintes considerações: a avaliação institucional surte efeitos que estimulam à modificação e à adequação das práticas acadêmicas, mas, para que isso ocorra, depende muito da trajetória autoavaliativa das próprias unidades acadêmicas. O estudo aponta ainda a potencialidade formativa existente nessa modalidade de avaliação como parte de um processo dialógico a ser ampliado e consolidado na UFPA.

O que chama atenção nessa pesquisa é a importância do apoio e parceria entre setores acadêmicos para o bom funcionamento das avaliações internas. Tendo em vista a participação dos estudantes, os gestores dos cursos são os responsáveis por sensibilizar esse grupo, atuando de forma contundente para que eles se envolvam e assumam um papel consciente nos processos avaliativos.

Nota-se no depoimento dos estudantes mais antigos, um reconhecimento positivo das avaliações, talvez pelo fato de terem participado mais vezes, esses estudantes conseguem apontar os impactos ocorridos em seus cursos, como, por exemplo, a reformulação curricular; o maior comprometimento do professor com a aprendizagem; a

melhoria da comunicação entre professores e estudantes. Apesar disso, eles também revelaram que outras variáveis apresentadas pela avaliação ainda não foram alcançadas significativamente para mudança de práticas pedagógicas em seus cursos.

A pesquisa ainda mostrou que manutenção da periodicidade das avaliações se articula diretamente com a percepção dos estudantes sobre as mudanças ocorridas no espaço onde estão inseridos, pois, quanto menor o tempo entre uma avaliação e outra, mais presente elas estarão na memória dos participantes, favorecendo a formação de cultura avaliativa consciente. Para a instituição, a periodicidade possibilita o acompanhamento das ações e das tomadas de decisões decorrentes das avaliações assegurados por uma base de dados atualizados e passíveis de comparações.

A segunda pesquisa analisada procurou discutir a avaliação institucional como um instrumento de melhoria das instituições e que vem despertando interesse dos dirigentes das instituições de Ensino Superior. Nesse sentido, Macedo (2001) propõe um estudo da avaliação docente pelo estudante, como parte da avaliação institucional. Seu objetivo foi desenvolver uma metodologia de avaliação do desempenho docente com vistas à qualidade de ensino, de modo que os dados gerados possam servir à gestão acadêmica. Em seu estudo, o autor justifica que a literatura brasileira carece de modelos que reúnam os múltiplos itens envolvidos na atividade docente de maneira simultânea e que a pesquisa em torno dessa questão poderá contribuir, para facilitar a tomada de decisão na busca da qualidade de ensino e aprendizagem.

Sua proposta está calcada no entendimento de que a avaliação do desempenho docente pelos estudantes deve ocorrer de modo coincidente ao trabalho docente, a fim de garantir maior consistência e qualidade aos dados coletados. Discorrendo sobre essa modalidade avaliativa, ressalta que a avaliação não deve abrigar, em seu processo, elementos repressores, mas indicadores propulsores de qualidade de ensino. Reforça que a avaliação institucional deve ser útil para o avaliador e para o avaliado, isto é, além de ser útil, deve ser “pedagógica e transformadora, pertinente, fidedigna, abrangente, seletiva, relevante, transparente, consistente, legítima, coerente, explicativa, interativa e consequente” (MACEDO, 2001, p. 28).

Para fundamentar sua posição teórica e contextualizar a necessidade da avaliação, Macedo (2001) resgatou autores como Penna Firme, Tyler, Cronbach, Guba & Lincoln, Stufflebean e Shindfields, Rath, Ramos e Moraes que subsidiam o debate de diferentes

assuntos relativos à avaliação tais como: a inevitabilidade do ato de avaliar, a gravidade da inadequação da avaliação, a função aferidora da avaliação, a inutilidade de dados que inviabiliza as decisões, a equidade das avaliações, as avaliações precedentes as políticas educacionais, a avaliação como diagnóstico, além da avaliação do desempenho docente como contribuição para a melhoria da qualidade do ensino.

Além dos referenciais citados anteriormente, o autor percorre o histórico da avaliação institucional no Brasil referenciando as experiências ocorridas na Universidade Federal do Paraná (UFPR), na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). No campo internacional, ele relata as experiências de avaliações em países como a França, Reino Unido e Holanda.

Para situar a avaliação docente no Brasil, o autor utilizou referenciais que trataram de controvérsias na utilização de avaliações formativas e somativas em um mesmo plano e da possibilidade de utilização desses dois modos de avaliar simultaneamente quando há um plano de avaliação docente. Ainda buscou autores que discutiram a avaliação docente pelos discentes como instrumento de gestão da prática docente; a complexidade da avaliação do desempenho do professor; a avaliação docente pelo discente sobre a ótica da ameaça aos padrões e à segurança do corpo docente; a avaliação de professores pelos estudantes como fonte fundamental para compor a avaliação do desempenho do professor.

Diante do vasto repertório literário, percebe-se claramente que Macedo enxerga na avaliação do desempenho docente uma ferramenta viável à gestão de qualidade do ensino seja por parte dos professores ou dos dirigentes. O autor (2001, p. 125) apresentou um instrumento de avaliação de desempenho docente cuja proposta “permite a verificação das carências internas dos instrumentos de registro do desempenho, duplicação de itens, estrutura linguística e foco do desempenho”. Sua pesquisa contribuiu principalmente no que diz respeito ao aprofundamento do repertório bibliográfico e da apresentação da proposta de um instrumento avaliativo.

Outro aspecto muito positivo foi a descrição das possibilidades de análises geradas por meio da proposta metodológica construída pelo autor. Esse conjunto de informações reafirma o fato de que a avaliação docente pelo discente pode ser reconhecida como uma ferramenta de melhoria da qualidade da prática docente e por consequência, do ensino.

A terceira pesquisa selecionada para compor este estudo meta-avaliativo foi desenvolvida por Paula et al. (2001). Os autores relataram a avaliação de professores em cursos de licenciatura pelo olhar dos estudantes. Esse trabalho contou com 242 estudantes

para coletar informações referentes à visão dos estudantes a respeito da avaliação de professor, a contribuição dessa avaliação, os aspectos não representados na avaliação e os que careceriam de ser avaliados.

A pesquisa procurou contextualizar a avaliação educacional no Brasil, fazendo referências às múltiplas avaliações institucionais, à autonomia e ao papel da universidade para o cumprimento das demandas de qualidade de ensino. Para os autores, a avaliação do professor é uma modalidade já inserida na realidade de muitas universidades, pois as instituições de ensino têm compreendido a necessidade de uma cultura avaliativa voltada ao aperfeiçoamento das ações acadêmicas e da prática docente. O estudo levanta as dificuldades de execução de avaliações, principalmente a complexidade da docência e, em especial, do professor universitário.

Nesse contexto, os autores afirmam que a criação de bons indicadores para avaliar professores é uma tarefa muito difícil porque toca nas questões de medida de competências. No caso do professor universitário, a avaliação docente toma uma maior dimensão por se relacionar com as especificidades da formação de profissional.

Para fundamentar que o profissionalismo do professor e a reestruturação da escola são peças-chave para as reformas educacionais, bem como a avaliação do professor é uma ferramenta indispensável, os autores se valem de teóricos como Darling-Hammond, Gage e Miron para os quais a avaliação do professor possibilita a melhoria do ensino; Powell; Snyder e Clair; Du Cette e Kinney que observaram a relação entre as notas dadas pelos professores e o julgamento dos estudantes nas avaliações docentes.

A fim de reforçar a ideia da importância da participação dos estudantes, os autores partiram dos pressupostos de Scriven que indica a participação do estudante nas avaliações por representar uma vertente democrática para as tomadas de decisões. Nessa perspectiva, a pesquisa se desenvolveu contando com a participação dos estudantes na elaboração de critérios voltados à avaliação de seus professores. Tal ação inseriu os estudantes ativamente na construção dos instrumentos que seriam aplicados, bem como na indicação de situações específicas e na exposição das necessidades a serem avaliadas.

A maneira como esse trabalho se encaminhou revelou a possibilidade de traçar um caminho que sensibilizou e responsabilizou o sujeito avaliador e o avaliado. Esse tipo de procedimento tem sido defendido por diversos autores do campo da avaliação, como Stark (1998) *apud* Paula et al. (2001) que recomenda o envolvimento de várias instâncias e

apoiadores para a construção e desencadeamento dos processos avaliativos. Ele considera apoiadores estudantes, pais, docentes e ainda estende à comunidade em que a instituição se insere, alegando que são esses os interessados direto na qualidade da educação.

Santos Guerra (2007) também menciona a importância de discutir e encaminhar as avaliações de modo coparticipativo para que os sujeitos envolvidos nela se tornem de fato representantes dela. A literatura ainda revela que as avaliações que são construídas contando com a participação dos próprios professores para a construção dos critérios avaliativos tendem a ter maior aceitação, ou seja, uma avaliação compartilhada deve agregar o professor na tarefa da definição dos critérios que o avaliarão. Essa abordagem responsiva confere ao processo avaliativo maior credibilidade e aceitação, o que, com certeza, pode ser um diferencial das avaliações correntes.

Na pesquisa desenvolvida por Paula et al. (2001), consta que as informações levantadas pelos estudantes foram tratadas separadamente, considerando princípios distintos para agrupamento das respostas, categorização e ordenamento das frequências das indicações, quanto aos procedimentos, não foram definidos antecipadamente, mas definidos, conforme lidas as respostas dos estudantes.

Os resultados dessa pesquisa revelaram que todos os participantes consideraram importante a avaliação do professor para finalidade formativa e melhoria do seu trabalho. Alguns estudantes disseram que essa avaliação instiga o professor a se atualizar. Além disso, ocorreram respostas que denotaram a função somativa da avaliação, na expectativa de substituição de professores e fiscalização do cumprimento dos programas e objetivos institucionais. Dentre os critérios mais apontados pelos estudantes estavam a didática do professor, o domínio de conteúdo e a postura pessoal e profissional, hierarquicamente. Outros ainda abrangeram metodologias, planejamento das aulas, formas e critérios de avaliação etc.

Algumas concepções de avaliação, apesar de recomendar a utilização dos dados advindos das avaliações com a participação dos estudantes, frisam que essa fonte não pode ser a única para orientar as ações e decisões institucionais.

Por fim, o estudo correlato à Avaliação da Docência revelou a possibilidade de tratar a avaliação de forma mais integradora, na qual o estudante participa efetivamente do contexto avaliativo, indicando prioridades e necessidades. Nesse caso, a negociação dos valores avaliativos criou um *status* de corresponsabilização dos estudantes. A integração

parece ser uma boa estratégia para a melhoria da qualidade da participação dos que avaliam e dos avaliados, uma vez que a avaliação é amplamente discutida e difundida entre seus pares. Incluir o estudante como avaliador, corresponsável na avaliação do seu professor, principia mudanças de padrões que irrigam as sementes para uma cultura avaliativa solidificada e consciente.

O quarto estudo correlato derivou das experiências com a avaliação docente, vivida por membros da CPA da Universidade Presbiteriana Mackenzie-UPM. No artigo apresentado por Castanheira e Ceroni (2013), o foco em discussão foi a criação de estratégias e metodologias para o desenvolvimento dessa modalidade avaliativa, considerando a participação dos estudantes e o impacto na melhoria do ensino.

A CPA dessa Universidade concebe os processos de avaliação interna como um instrumento de autoconhecimento e gestão educacional. No tocante à qualidade do ensino, julga que essa questão está fortemente vinculada ao papel do professor, por ser o elemento mais importante e decisório de todo o processo, que entende o docente como peça fundamental para mudança no sistema de ensino.

Essa CPA também entende que, pela avaliação, há possibilidades de se compreender o cotidiano para intervir e instrumentalizar as reformas educacionais. A avaliação docente é apresentada como uma ferramenta que instiga o professor à autorreflexão e a olhar sua ação educativa; além de desencadear a aprendizagem para uma cultura avaliativa na comunidade acadêmica.

A instituição de ensino em questão prevê uma avaliação docente anual, sendo as unidades acadêmicas divididas para participarem ao longo dos dois semestres. Segundo os dados explicitados no site da Universidade, no 1º semestre/2013, 685 docentes foram avaliados por 8.388 estudantes, representando 78% de 10.742 estudantes. No 2º semestre/2013, 584 professores foram avaliados por 10.599 estudantes, representando 69% de 15.323. Constam do relatório de autoavaliação que a média de participação dos estudantes nessas avaliações é de 70%, desde 2001.

Os altos percentuais de participação resultam da estratégia adotada para a coleta de dados. Consta que a CPA se direciona aos estudantes em sala de aula com questionários impressos, promovendo diálogos e convidando à participação. Os procedimentos para a coleta de dados estão baseados no entendimento de Blau e Scott (1979) *apud* Castanheira e Ceroni (2013, p. 3) que esclarece três maneiras de abordar uma pessoa para conseguir

determinada informação: pela observação, por meio de perguntas verbais ou examinando seus escritos. Dependendo do tipo e finalidade da pesquisa, as técnicas podem ser utilizadas sozinhas ou conjuntas.

Na perspectiva da avaliação com vista à formação, Castanheira e Ceroni (2013) enfatizam que a formação docente se assegura nos estudos do desenvolvimento de competências individuais e grupais que se dão pela participação ativa e eficaz da organização e gestão educacional. Para tanto, elencam que as ações desenvolvidas devem ter bases concretas para a sustentação adequada do trabalho e o compartilhamento das decisões que envolvam os participantes dos diferentes contextos. Por essa razão, as autoras também procuraram evidenciar a aceitação e a adesão do professor consciente do propósito do trabalho como peça fundamental para o sucesso do processo avaliativo.

Quanto às questões dos impactos gerados pelas avaliações, houve investimento por parte da instituição na criação de órgãos de apoio ao professor, com finalidade de capacitação e o atendimento da atualização pedagógica. As iniciativas realizadas pela CPA mostraram que, apesar dos encontros inerentes aos processos avaliativos desencadeados pelas IES, a avaliação docente pode oferecer subsídios qualitativos para o ensino universitário desde que haja um trabalho persistente e contínuo de sensibilização, conscientização e esclarecimento das ações avaliativas junto à comunidade acadêmica.

Ainda no sentido de apresentar boas práticas avaliativas, é importante mencionar o estudo realizado na Universidade Feevale (Federação de Estabelecimento de Ensino Superior) pelos pesquisadores Soares et al. (2014). Essa Universidade integra o grupo de quinze universidades comunitárias do Rio Grande do Sul, o Comung. Desde 1994, essa instituição também participa do Programa de Avaliação das Universidades Comunitárias Gaúchas (Paiung), cujo objetivo é colaborar com os projetos de avaliação institucional das IES na promoção de adequação aos objetivos, princípios e metodologias previstas no Paiub⁷.

A Feevale abriga, em seu corpo discente, cerca de 16.500 estudantes (dados de 2014). Desde o início de 1994, as avaliações eram realizadas por meio de questionários entregues aos estudantes em sala de aula, mas, em 2004, realinharam-se para garantir a continuidade do processo, levando em consideração as orientações do Sinaes. No momento

⁷ Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, criado em 1993 para realizar uma ação mais formativa, pela avaliação, seguindo os princípios de legitimidade, globalidade, premiação, integralidade, continuidade, compromisso e sistematização do sistema educacional.

em que nasceu a CPA, também ocorreu mudança na forma de aplicação das avaliações, que passaram a ser realizadas por meio no sistema *online*.

A instituição se preocupa não apenas em realizar os processos avaliativos, mas apurar as questões de adesão dos acadêmicos. Como consideram a avaliação docente parte discutível do fazer pedagógico, sabem que a baixa participação dos estudantes nas avaliações de professores interfere na legitimação de dados para prosseguirem com as análises e as ações decorrentes dela. De acordo com o depoimento no relatório analisado, acreditam que a avaliação deve servir como instrumento de desenvolvimento e promoção da qualidade dos empreendimentos humanos.

Para a Feevale, a avaliação docente é reconhecida pela comunidade acadêmica, principalmente pelos docentes, quando ela é transparente, bem planejada e administrada com competência. Os autores descrevem que a participação assídua dos estudantes é essencial e indispensável para a constituição de informações que serão parte da reorientação do trabalho docente. Ainda a esse respeito, a Feevale entende que a ausência da adesão dos acadêmicos nos processos avaliativos não oportuniza a reflexão sobre a cultura avaliativa na vida acadêmica. Asseveram que, para que a avaliação institucional seja acolhida como cultura, ela precisa ser compreendida como uma oportunidade de manifestação intelectual e instrumentos de mudanças positivas, incluindo a participação de diferentes segmentos acadêmicos.

A estratégia adotada pela CPA da Feevale para contornar a situação da baixa adesão foi convidar representantes de vários segmentos da Universidade para formação de grupos focais com o objetivo de rediscutir a avaliação. De início, a CPA procurou discutir entre os participantes qual era a percepção que eles tinham da avaliação docente e a que atribuíam a baixa adesão dos estudantes. Nas reuniões que se seguiram, foram colocadas as questões sobre o perfil do professor descrito no Projeto Político Institucional (PPI), os objetivos e a importância da avaliação no contexto universitário. Quanto à metodologia, perguntou-se sobre os instrumentos, a aplicação, divulgação e também os resultados.

Os estudantes indicaram que a avaliação docente é um processo nebuloso, que possuem receio de retaliações, que há falta de divulgação, que os objetivos do instrumento não são claros, assim como não perceberam mudanças reais após as ocorrências das avaliações, o que causou o descrédito ao processo. Os estudantes também consideraram importante serem consultados sobre o perfil docente apontando às características pessoais, conhecimento de conteúdo, conhecimento profissional e capacidade de comunicação.

Com relação à importância e aos objetivos da avaliação, admitiram a importância da avaliação e apontaram a ineficiência da coordenação para a resolução das demandas. Sobre os instrumentos avaliativos, consideraram positiva sua utilização para a aproximação do estudante e da universidade, especialmente quando oferece possibilidades de retorno das ações pedagógicas dos professores. Sobre a metodologia adotada e a divulgação dos resultados, os estudantes caracterizaram o instrumento como cansativo e extenso, desaprovando sua forma e o período de aplicação, o que, para eles, é um dos principais motivos do baixo percentual de adesão.

O estudo ressaltou que os estudantes atribuem ao professor a tarefa de sensibilizá-los para a prática avaliativa, mas justificaram que isso não acontecia porque perceberam a falta de interesse por parte dos professores. Outro ponto destacado pelo estudo foi a ausência de representantes discentes nos espaços acadêmicos abertos à participação do corpo estudantil. Entende-se que esses espaços fortaleceriam as discussões e atividades avaliativas na instituição.

Sobre a divulgação dos resultados avaliativos, os estudantes ventilaram a necessidade de melhoria, sugerindo a utilização de todos os veículos de comunicação interna da instituição, pois desconheciam, por exemplo, como as informações chegavam até os professores e quais medidas eram tomadas após o processo.

O depoimento feito pelos professores também trouxe grandes contribuições para a CPA. Ao serem perguntados sobre a baixa adesão dos estudantes no processo avaliativo, eles responderam que o motivo era o desconhecimento da importância da avaliação, que faltava divulgação dos resultados e que os instrumentos eram de difícil preenchimento. Eles alegaram também que o instrumento está muito voltado à prática da sala de aula, o que, no ponto de vista deles, reduz o processo.

Os professores sugeriram também que o tema da avaliação deveria ser permanente e não somente na época da coleta, para eles, a divulgação ampla dos resultados pode gerar discussões que possibilitariam a melhoria da qualidade do ensino. Apesar de contradizer a percepção dos estudantes no que se refere ao interesse pela avaliação, os professores alegaram que a avaliação é uma oportunidade para melhoria da sua prática, melhorando a qualidade do ensino.

O estudo apontou também que o percentual de participação na avaliação interfere na utilização dos dados pelos professores, uma vez que a quantidade de dados deve ser significativa para que possam rever suas práticas de forma a atender a maioria.

A CPA concluiu que os dois grupos (estudantes e professores) não possuíam uma visão clara do processo avaliativo, pois concebiam a avaliação como uma ferramenta punitiva. Além disso, a falta de diálogo entre os envolvidos na avaliação e a ineficiência da comunicação institucional dificultava o entendimento dos objetivos e da importância da avaliação.

O estudo feito pela Feevale mostrou que a técnica de grupo focal para se avaliar as avaliações contribui para a melhor compreensão dos processos avaliativos. Por meio dos depoimentos dos professores e estudantes, foram adotadas novas ações que ajudaram a alavancar o processo avaliativo, dentre elas: a criação de um novo instrumento, um novo período para devolutiva dos resultados aos professores, novas campanhas de sensibilização, maior envolvimento dos professores no incentivo aos estudantes, adequação da divulgação dos resultados à comunidade e a oportunidade para o estudante manifestar-se em participar ou não da avaliação de forma a garantir o exercício da autonomia acadêmica.

CAPÍTULO 2 – CONTEXTO DA PESQUISA

2.1 A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) está localizada na capital de São Paulo, no bairro de Perdizes desde sua fundação, em 1946. Inicialmente era composta pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo e pela Faculdade Paulista de Direito, cujo objetivo era formar lideranças católicas e jovens pertencentes à elite paulista.

É importante ressaltar que a PUC-SP é uma Instituição Comunitária de Educação Superior, de direito privado e sem fins lucrativos. Sua mantenedora, a Fundasp – Fundação São Paulo, foi instituída no ano de 1945, com a finalidade de manter e dirigir a Universidade Católica de São Paulo.

Sua história se constrói na perspectiva da qualidade acadêmica vinculada ao comprometimento com as ações sociais. Estruturou-se inicialmente por cursos de ciências humanas, discursando sobre a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. A partir dos anos 1980, a universidade foi se consolidando por meio de propostas de criação de vários cursos. No campo da graduação, tem por objetivo atender a formação de emergentes profissões de mercado e de demandas sociais.

Como pioneira na criação de curso de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, ampliou seus cursos na perspectiva de aumentar a produção de pesquisa científica e para a qualificação de mestre e doutores. O crescente interesse de diferentes grupos de estudantes também impulsionou a criação de cursos de pós-graduação *lato sensu*, hoje inseridos na Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (Cogeae), que continuamente vem expandindo ainda mais sua oferta de ensino para atender às diferentes áreas de conhecimento.

Atualmente a PUC-SP organiza-se em cinco *campi*, sendo que 4 (quatro) estão localizados na capital (*Campus* Perdizes, *Campus* Consolação, *Campus* Ipiranga e *Campus* Santana) e 1 (um) no interior (*Campus* Sorocaba). Possui 9 (nove) Faculdades que abrangem as 3 (três) grandes áreas de conhecimento:

Quadro 2 – Faculdades da PUC-SP

Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia.
Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde.
Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde.
Faculdade de Ciências Sociais.
Faculdade de Educação.
Faculdade de Direito.
Faculdade de Teologia.
Faculdade de Filosofia Comunicação Letras e Artes.
Faculdade de Economia, Administração, Contábeis e Atuariais.

Fonte: Disponível em: <http://www.pucsp.br/universidade/faculdades>. Acesso em 10 set. 2015.

A Universidade possui 47 cursos de graduação, presencial e a distância, de bacharelado, licenciatura e tecnológico, além de cursos sequenciais de complementação de estudos e cursos de extensão, nas modalidades acadêmica e cultural. Conta ainda com 28 Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (doutorado e mestrado), além de cursos *lato sensu* (especialização, aperfeiçoamento, extensão)⁸.

De acordo com o Relatório Parcial de autoavaliação da CPA da PUC-SP, divulgado no site da Universidade, em abril de 2017 (<http://www.pucsp.br/cpa/downloads/relatorio-parcial-2016-capa.pdf>), a Universidade contava, nesse período, com 15.948 estudantes, considerando graduação e pós-graduação, 1.323 professores e 1.472 funcionários administrativos.

Nos últimos anos, a PUC-SP tem sido uma das universidades mais bem avaliadas no Brasil. Segundo o Ranking Universitário Folha (RUF), de 2015, a Instituição ficou entre as 10 melhores universidades privadas do país, sendo a melhor em qualidade de ensino. Outro destaque ainda mais importante é a nota dada pela Avaliação Institucional Externa que atribui o conceito institucional, que varia de 1 a 5, divulgada publicamente pelo MEC. Essa avaliação é realizada *in loco* por uma comissão especializada designada pelo Inep.

Em 2010, a PUC-SP recebeu a comissão avaliadora para fins de credenciamento, nessa avaliação obteve conceito 4⁹. O que significa dizer que o conceito dado pelo MEC/Inep demonstra que a universidade contempla os requisitos legais para o seu

⁸ Os números de cursos de Graduação e de Programa de Pós-Graduação, estudantes, professores e funcionários da PUC-SP estão disponíveis no *Relatório de Autoavaliação Institucional DA PUC-SP* ano base 2016. Disponível em: <http://www.pucsp.br/cpa/downloads/relatorio-parcial-2016-capa.pdf>. Acesso em 14 abr. 2017.

⁹ No site do e-Mec está disponibilizado publicamente os conceitos das universidades, incluindo o da PUC-SP. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTQ2>. Acesso em 27 fev. 2016.

funcionamento como Instituição de Ensino Superior (IES), considerando o funcionamento de cada dimensão avaliada e a coerência dos documentos encaminhados ao MEC constantes da realidade da Instituição. Ainda existem outros indicadores que marcam o percurso avaliativo no qual a Instituição se insere, dentre eles, o Índice Geral de Cursos (IGC), o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), o Enade e o Conceito Preliminar de Curso (CPC).

O IGC da PUC-SP, em 2015, recebeu o conceito 4, sintetizando em um único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação e pós-graduação (*stricto sensu*), isto é, pelo CPC dos cursos avaliados e pela Nota da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), respectivamente.

No que se refere à autoavaliação institucional, a PUC-SP, por meio da CPA, empreende diferentes dinâmicas avaliativas que visam ao acompanhamento e à sistematização de dados institucionais que sirvam à gestão acadêmica e ao apoio às ações previstas para os cursos de graduação e de pós-graduação.

2.2 A Autoavaliação Institucional na PUC-SP

O aperfeiçoamento das práticas desenvolvidas em uma Instituição de ensino como a PUC-SP implica um trabalho sistemático e constante para geração e processamento das informações institucionais que fornecem subsídios à gestão da Universidade e aos seus segmentos, propiciando-lhes um olhar mais ampliado dos projetos veiculados e admitidos na Universidade, bem como uma maior proximidade das ações dos setores e espaços acadêmicos. Para tanto, as ações voltadas ao processo de autoconhecimento tornam-se substanciais ao planejamento da Gestão institucional, uma vez que possibilitam a transformação dos conhecimentos em qualidade para a Instituição.

Assim, com o intuito de se autoconhecer e proceder com ações acadêmicas, tal como a maioria das universidades brasileiras, a PUC-SP já realizava suas autoavaliações orientadas pela proposta do Paiub, que foi um Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, instituído pelo MEC, cuja orientação central era pautada por ações formativas, pela via da avaliação, seguindo os princípios de legitimidade, globalidade, premiação, integralidade, continuidade, compromisso e sistematização do sistema educacional. Entretanto, a partir de 2004, com a criação do Sinaes, a Instituição passou a replanejar suas ações, discutindo as novas questões recomendadas pelo MEC/Inep

e acomodando a CPA como parceira na coordenação, nos procedimentos e nas análises referentes à avaliação institucional.

A CPA da PUC-SP insere-se nesse contexto, com a proposta de coordenar, conduzir e articular os processos de autoavaliação institucional, além de prestar serviços de apoio aos momentos das avaliações externas de cursos e institucional. Foi criada em 14 de junho de 2004, pelo Reitor Professor Doutor Antônio Carlos Caruso Ronca, Ato de nº12/2004¹⁰, a fim de atender às demandas determinadas pelo Sinaes e se organizar como um setor de autoavaliação para sistematizar os dados e orientar as unidades acadêmicas.

Em 2005, já integrada à dinâmica da PUC-SP, a CPA procurou desenvolver seu projeto de autoavaliação, tendo por base dois focos:

- o acompanhamento avaliativo das dimensões institucionais: missão e PDI; política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; responsabilidade social da IES; comunicação com a sociedade; as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo; organização de gestão da IES; infraestrutura física; planejamento de avaliação; políticas de atendimento aos estudantes e sustentabilidade financeira.
- a institucionalização de práticas de avaliação, que compreendem o aprimoramento das análises de resultados de avaliação com vistas à orientação de ações gestoras. Disponível em: <http://www.pucsp.br/cpa/>. Acesso em 22 jan. 2016.

Sendo assim, a avaliação institucional na PUC-SP compreende um processo reflexivo que objetiva a compreensão mais ampla da realidade da Instituição, acredita que por meio da captação de dados de avaliações externas e dados produzidos pela autoavaliação é possível gerar um olhar mais crítico e apurado, para um trabalho de aperfeiçoamento das práticas voltadas à formação dos estudantes e da missão social universitária.

O desenvolvimento de avaliações disseminadas na PUC-SP procura integrar uma dinâmica participativa de todos os segmentos da comunidade universitária, isto é, professores, estudantes e funcionários, por meio dos quais se constroem um sentido comum de universidade e se torna possível a realização de processos avaliativos dialogáveis. Nesse sentido, a CPA entende que avaliação de processo é aquela que “produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma” (DIAS SOBRINHO e RISTOFF, 2002, p. 37).

¹⁰ O Ato do Reitor da PUC-SP sobre a criação da CPA. Disponível em: <http://www.pucsp.br/cpa/index.html>. Acesso em 29 nov. 2015.

2.3 A trajetória da Avaliação da Docência inserida na Avaliação de Cursos

Com base nos novos critérios de análise e, ao mesmo tempo, dando continuidade aos processos de autoavaliação que decorreram do Paiub, já mencionado anteriormente, em 2008, a CPA propôs um projeto de avaliação docente como parte da demanda das atividades relacionadas à autoavaliação institucional.

A avaliação docente na PUC-SP é implantada com vistas a acolher uma perspectiva da Instituição no que diz respeito à “elevação dos patamares de qualidade dos cursos em todos os níveis de ensino, tendo, como referência, critérios internos e externos de avaliação, processos de autoavaliação de cursos e da Instituição” (PDI 2015-2019, p. 12), e também atender às expectativas e às exigências voltadas à demanda da qualidade do sistema de educação superior.

Ainda que anexada a um projeto mais amplo, que é a avaliação de cursos, a avaliação docente corresponde a uma pequena parte da Dimensão Ensino e, para tanto, é imprescindível esclarecer que não se trata de avaliar a dimensão, mesmo porque o campo do Ensino, por ser muito amplo, articula-se com muitas outras frentes, conferindo valores e finalidades diversificadas.

Considerando isso, no princípio, a Avaliação da Docência definiu-se com uma prática contínua e processual, não meramente normativa, mas que abrangesse as seguintes intenções: subsidiar os professores no sentido do seu desenvolvimento pessoal e profissional, subsidiar os cursos de graduação e pós-graduação nas atividades relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão, subsidiar os planos de capacitação docente intencionados pela Instituição e possibilitar as ações acadêmicas, a fim de garantir sua melhoria e qualidade¹¹. Ao longo de sua trajetória, o processo avaliativo foi agregando valores e ampliando seus objetivos no sentido de atender ainda mais às demandas avaliativas da Instituição.

Atualmente, pode-se detalhar e acrescentar ao processo de avaliação, os seguintes objetivos: colaborar para ações formativas voltadas à prática do docente, contribuir para o planejamento de aula pelos professores, subsidiar as ações gestoras do curso voltadas à prática pedagógica dos docentes, construir uma série histórica do desempenho docente para futuras tomadas de decisão, auxiliar o curso na elaboração de estratégias referentes à distribuição de disciplinas, incentivar professores à autorreflexão e ao aperfeiçoamento da

¹¹ Esses objetivos estão descritos no *Relatório de Autoavaliação Institucional da PUC-SP*, elaborado pela CPA com base nos dados de 2008.

própria prática pedagógica, colaborar com informações para a divulgação do curso, responder à exigência do MEC no que se refere à autoavaliação de cursos.

No Relatório de Autoavaliação Institucional da PUC-SP, ano base 2008, elaborado pela CPA, consta especificação de cinco focos/indicadores para a elaboração da avaliação dos professores, sendo eles: 1. formação; 2. produção didático-científica; 3. experiência profissional; 4. participação profissional e 5. desempenho-didático-pedagógico. Com base nesses indicadores e com o propósito de envolver diferentes demandas, a Avaliação da Docência configurou sua metodologia, estrutura e encaminhamentos, além de produzir os instrumentos que serviriam para coleta dos dados.

Em relação às definições de metodologia, procurou-se manter os mesmos princípios estabelecidos no primeiro ciclo avaliativo, a saber: A participação qualificada – a participação fundamentada no respeito aos diferentes sujeitos pela vivência e inserção na Universidade, além de considerar a importância da presença do diálogo contínuo em vários ambientes da Instituição. A legitimação – por meio da participação reflexiva, a comunidade acadêmica opina e valida os encaminhamentos do trabalho avaliativo. A difusão e propagação do conhecimento – que permite a ampliação da compreensão da realidade por meios dos dados coletados e sistematizados pela avaliação. A integração formativa – trata da integração dos dados das diferentes avaliações (externas e internas) e sua disseminação e utilização pela Instituição para tomadas de decisão. A integração – que assume um caráter formativo para os avaliadores na medida do compartilhamento das informações com a comunidade universitária.

Abarcando o indicador, desempenho-didático-pedagógico, a CPA adentrou no Projeto de Avaliação dos Professores pelo Estudante (Proapa), iniciado em 2008, que nessa época estava sendo implantado pela Vice-Reitoria Acadêmica com apoio do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe). O projeto implicava a participação de diretores de faculdade e coordenadores de cursos, assim como o suporte técnico especializado de diferentes setores.

Conforme informações descritas no mesmo Relatório, essa parceria de trabalho com os diferentes setores da Universidade vem ao encontro da perspectiva de que “não existe neutralidade quando se constrói e se utiliza instrumentos de avaliação” (*Relatório de Auto-Avaliação Institucional da PUC-SP*, 2008, p. 7) e, por isso, a CPA aderiu ao Proapa articulando-o ao seu próprio plano de ação.

A partir de então, a CPA passou a construir instrumentos de avaliação que favorecessem a institucionalização de práticas avaliativas com o intuito de tornar visível, à comunidade acadêmica, as informações mais abrangentes das questões cotidianas referentes à dinâmica institucional, especificamente as do ensino e suas condições. Assim sendo, a persistência desse trabalho avaliativo está calcada na compreensão da necessidade constante de aperfeiçoamento do trabalho educacional, como bem público e de direito, que exige qualidade para as atividades de formação universitária.

Naquela época, o Proapa orientou-se por princípios que realçaram a concepção da avaliação como uma ferramenta que está a serviço público e voltada a ações de melhoria da qualidade educacional. Esses princípios se organizaram da seguinte forma:

- Continuidade e perspectiva formativa: o conhecimento da realidade constitui um processo ativo e ininterrupto que exige investimentos, numa perspectiva de avaliação formativa, em que os envolvidos situam seus fazeres, apontam redirecionamentos, aperfeiçoam suas ações e se desenvolvem.
- Compromisso do processo de tomada de decisão baseados em dados: a construção de processo avaliativo em que predomine a reflexão fundamentada em dados associada à tomada de decisões é condição para a consciência e o compromisso com ações que possam desencadear mudanças;
- Desvinculação do caráter punitivo, discriminatório e burocrático: a avaliação é instrumento político dirigido à emancipação das pessoas, da Instituição e da sociedade, e para tanto desvinculada do caráter punitivo, discriminatório e burocrático.
- Legitimação: a avaliação como instrumento de reconstrução de práticas emerge de um processo de confronto e negociação construído a partir de diferenças e aceitar essa condição é essencial para a legitimação da avaliação.
- Integração de processos avaliativos: a Avaliação da Docência deve ser compreendida no contexto da dinâmica avaliativa da Universidade, dialogando com a avaliação contínua do estudante, do curso e das diferentes dimensões da Instituição.

Disponível em: http://www.pucsp.br/cpa/downloads/relatorio_auto_avaliacao_instit_ano_base_2008.pdf. Acesso em 23 dez. 2015.

Ainda com base nos princípios, foram definidos alguns objetivos para nortear o Proapa, sendo eles:

- a) Contribuir para o aperfeiçoamento didático pedagógico dos professores, fornecendo informações sobre a opinião dos estudantes e das turmas com as quais ele trabalha
- b) Fornecer subsídios para a coordenação de curso, chefias de departamento e direções de faculdade, possibilitando a tomada de decisão com base em informações gerais e específicas sobre o desempenho docente do curso.

c) Complementar a leitura que a Universidade faz sobre os resultados por ela alcançados quanto à dimensão didático-pedagógica.

Disponível em: http://www.pucsp.br/cpa/downloads/relatorio_auto_avaliacao_instit_ano_base_2008.pdf. Acesso em 23 dez. 2015.

A iniciativa do Proapa resultou em um conjunto de informações referentes à realidade da Instituição, possibilitando reflexões para o acompanhamento dos procedimentos pedagógicos dos cursos da Universidade. Em razão desse remanescente deixado pelo Proapa, o Projeto de Avaliação da Docência, hoje institucionalizado, além de manter os princípios e as motivações dadas pelo projeto inicial, acrescentou uma nova perspectiva avaliativa, na qual se considera essencial a união dos aspectos inerentes ao desempenho docente e das condições de ensino para avaliar a trajetória da docência na Universidade.

É importante mencionar sobre a diferença entre os dois projetos, ao passo que, em 2008, o Proapa previa avaliar o docente considerando a exclusiva manifestação dos estudantes, conforme registrado no Art. 267, § único do Regimento da Instituição, a Avaliação da Docência, por sua vez, traz inovações para o projeto, no sentido de torná-lo mais completo e significativo, quando vincula as manifestações dos sujeitos avaliados e as dos sujeitos que avaliam, confrontando os dados de ambos apresentados nos mesmos indicadores. Assim sendo, atualmente, a Avaliação da Docência se define por ser uma avaliação que se constitui pelas informações referentes à avaliação do desempenho docente e as condições de ensino percebidas por dois prismas – estudantes e professores.

Desde a institucionalização da prática avaliativa na Universidade, em 2013, o processo ocorre semestralmente, por meio de questionários *online* disponibilizados ao corpo docente e discente no Portal Acadêmico, site da Instituição. A matriz avaliativa da Avaliação da Docência, consultada por este estudo, em 2016, está organizada de forma a conceber duas grandes categorias “Gestão da aula/disciplina” e “Participação”, nas quais estão alocados os indicadores e as variáveis.

Os quadros a seguir demonstram os indicadores da Avaliação da Docência ocorrida na PUC-SP no segundo semestre de 2016.

Quadro 3 – Indicadores da Avaliação da Docência 2016 – graduação

Indicadores
Planejamento das atividades pelo professor. Articulação da disciplina com as demais disciplinas do curso. Elaboração de estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem.
Facilidade na comunicação. Incentivo a debates.
Esclarecimento de dúvidas. Estímulo ao aprofundamento dos temas de aula.
Consonância de conteúdos dados na disciplina e a avaliação da aprendizagem. Devolutivas de avaliações que contribuem para aprendizagem.
Participação dos estudantes nas atividades.
Realização de estudos complementares pelos estudantes.

Fonte: Instrumento da Avaliação da Docência de graduação (2016) da CPA/PUC-SP. Disponível em: http://www.pucsp.br/cpa/instrumentos_avaliativos/index.html. Acesso em 30 nov. 2016.

Os indicadores constantes do quadro anterior são compreendidos para os cursos de graduação presenciais e de EaD (Educação a Distância), incluindo também os cursos com projetos curriculares especiais, como é o caso de Medicina, Engenharia Biomédica e Enfermagem.

Os indicadores utilizados para os Programas de Pós-Graduação são os seguintes:

Quadro 4 – Indicadores da Avaliação da Docência 2016 – pós-graduação

Indicadores
Aprofundamento teórico.
Interlocução com a produção internacional da área.
Suporte bibliográfico para o debate de ideias.
Aporte teórico que subsidiem as questões sociais.
Estratégias de ensino que favoreçam o aprofundamento de temas abordados.
Propostas de diferentes avaliações que favoreçam a aprendizagem.
Devolutivas de avaliações que contribuem para aprendizagem.
Contribuição das atividades propostas para a escrita acadêmica.
Incentivo à participação em eventos e/ou publicações científicas.
Contribuição do atendimento extraclasse para a formação acadêmica e profissional.
Participação durante as aulas.
Realização de estudos complementares pelos estudantes.

Fonte: Instrumento da Avaliação da Docência na disciplina de pós-graduação (2015) da CPA/PUC-SP. Disponível em: http://www.pucsp.br/cpa/instrumentos_avaliativos/index.html. Acesso em 30 nov. 2015.

Os indicadores dessa avaliação resultaram em instrumentos avaliativos que se configuram em quatro tipos, sendo: avaliação do professor na disciplina pelo estudante; autoavaliação do professor; autoavaliação do estudante; avaliação da turma pelo professor. Cabe destacar alguns procedimentos bem particulares dessa Avaliação, como: a construção

dos questionários, a divulgação da avaliação, o monitoramento da participação, o apoio técnico da equipe executiva da CPA e a devolutiva dos resultados finais à comunidade.

Apesar de os indicadores da avaliação serem levantados/tratados internamente pela equipe executiva da CPA, há uma construção coletiva dos instrumentos avaliativos, tendo em vista que se consideram as apreciações de gestores, docentes e estudantes sobre o conteúdo da avaliação, bem como sua apresentação à comunidade. A intenção é promover um debate no âmbito do curso para que os questionários tenham representatividade e legitimidade de acordo com as necessidades avaliativas dos cursos num modo geral. Nesse sentido, os questionários são construídos de acordo com olhares distintos, sendo esse procedimento repetido semestralmente para ajustes e atualização dos instrumentos.

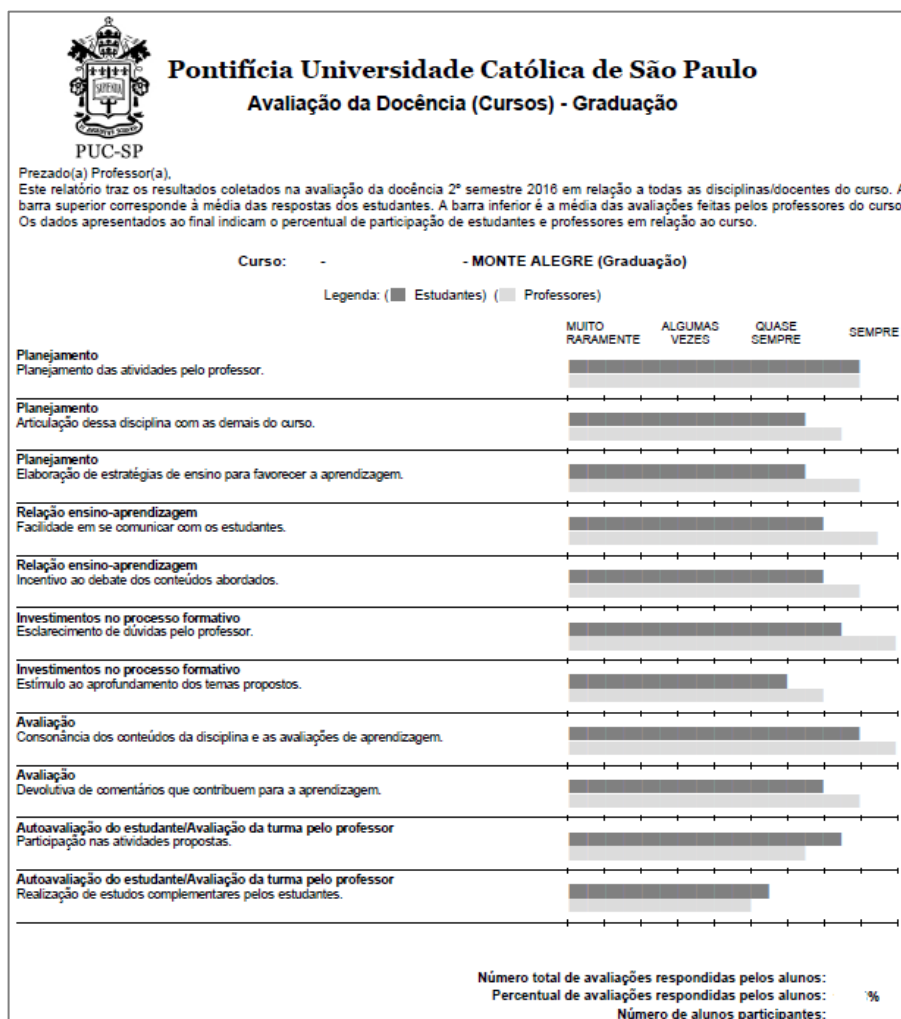
No decorrer do processo avaliativo, a equipe técnica da CPA e setores parceiros realizam levantamentos contínuos para acompanhar os percentuais de participação. Essa prática tem como finalidade comunicar o percentual de participação e alertar os gestores dos cursos sobre a importância de se realizar ações que estimulem seus professores e estudantes a contribuírem com a consulta comunitária. Além disso, esse monitoramento da participação tem por objetivo alimentar as atividades relacionadas à divulgação da avaliação e seus resultados pelos canais de publicidade da Instituição, reforçando as chamadas.

Ainda sobre a divulgação, que é entendida como parte do investimento da cultura avaliativa, uma vez que propaga a relevância das avaliações, seus objetivos, seus resultados e seus impactos na comunidade acadêmica, a CPA e setores de publicidade elaboram diferentes materiais físicos e virtuais, com finalidade de abranger um grande número de estudantes e de professores da Instituição.

Ao término do período da avaliação, os resultados gerais de participação da Universidade e dos cursos são trabalhados pela CPA e encaminhados aos gestores de cursos de graduação, Programas de Pós-Graduação e à Reitoria da Universidade.

Simultaneamente a esse tempo de preparação dos resultados pela CPA, o setor de tecnologia da Instituição elabora os relatórios finais, contendo os resultados por indicador. Tais relatórios são configurados de modo a apresentar em um único gráfico as avaliações feitas por professores e estudantes diante do mesmo indicador, conforme demonstrado na figura a seguir:

Figura 1 – Relatório da Avaliação de Docência 2015 da CPA da PUC-SP



Fonte: Disponível em: <http://www.pucsp.br/cpa/downloads/relatorio-parcial-de-autoavaliacao-institucional-pucsp-2015-capa.pdf>. Acesso em 26 dez. 2016.

Depois de prontos, esses relatórios são encaminhados a todos os envolvidos na Avaliação, ou seja, professores, coordenadores de cursos de graduação e de pós-graduação, Diretores de Faculdades, Pró-Reitorias e Reitoria. Os resultados dessa avaliação são devolvidos aos cursos/programas com a intenção de que eles sejam considerados nas discussões e planejamentos dos trabalhos acadêmicos.

A aplicação da Avaliação da Docência ocorre após um tempo mínimo de convivência entre o professor e o estudante, a CPA tem o cuidado de não conflitar essa avaliação com o período de provas e trabalhos realizados pelos estudantes. A experiência da CPA tem demonstrado que essas medidas favorecem a neutralidade das respostas dos estudantes e professores na Avaliação da Docência.

As informações contidas nos Relatórios de Autoavaliação Institucional da PUC-SP indicam que a Avaliação da Docência está em processo de consolidação, sendo contínuo, além de demandar um trabalho de aperfeiçoamento e conquistas diárias no que diz respeito à manutenção e fortalecimento da cultura avaliativa na Universidade. Vale ressaltar que nos Relatórios de Autoavaliação Institucional da PUC-SP estão expressos os caminhos políticos e metodológicos da Avaliação da Docência.

CAPÍTULO 3 – CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 Levantamento bibliográfico

Para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa, faz-se necessário reconhecer a importância de eleger uma metodologia que seja ajustada ao que se propõe estudar. Em razão disso, é imprescindível que se pense nas alternativas de buscas que facilitem a exposição e compreensão do problema de pesquisa e melhor especifiquem os procedimentos para a coleta dos dados e as análises.

Este estudo meta-avaliativo requereu uma primeira fase de investigação na qual foi realizado levantamentos da literatura da área. Foram utilizados artigos, revistas científicas (impressas e eletrônicas) e livros (impressos e eletrônicos) referentes à avaliação institucional no ensino superior do Brasil, à meta-avaliação, bem como consultados documentos publicados no site da PUC-SP, tal como Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Estatuto da Universidade, Regimento da Universidade e os Relatórios de Autoavaliação Institucional para estudo da trajetória da Avaliação da Docência. Além desses levantamentos, o estudo buscou fontes de referências e relatos de experiências em pesquisas correlatas à área de conhecimento.

Nesses estudos foram observados os tipos de avaliações, as metodologias adotadas, os encaminhamentos dados com base nos resultados e impactos gerados. Para tornar mais eficiente a busca pelas pesquisas adotou-se os seguintes passos:

Passo 1 – identificar as palavras-chave desta pesquisa para relacioná-la às que se pretendiam buscar.

Passo 2 – ordenar os tipos de pesquisas/trabalhos encontrados (teses de doutorado, dissertação de mestrado, artigos e relatórios de autoavaliação institucional de IES).

Passo 3 – registrar os locais de consultas e coletas: mídias digitais (revistas eletrônicas da área, sites especializados, bibliotecas virtuais de universidades privadas e públicas, banco de teses e dissertações); biblioteca física de universidade; contato via e-mail com autores para disponibilização da obra.

Passo 4 – criação de banco contendo as informações básicas de cada pesquisa selecionada (título, autor, ano, local/vínculo acadêmico, palavras-chave, resumo,

metodologia, foco de leitura, principais referências bibliográficas e semelhanças e diferenças).

Após a realização desses procedimentos, iniciou-se a leitura integral das pesquisas selecionadas e, na sequência, um fichamento com o objetivo de apreender as ideias principais de cada texto.

A maioria das pesquisas encontradas tratou do conceito e contexto da Avaliação Institucional, definindo-a como uma política pública de regulação, explicitando os tipos de práticas avaliativas das instituições; os procedimentos metodológicos das avaliações; as estratégias para superação de dificuldades encontradas e as ações decorrentes de meta-avaliações.

O levantamento bibliográfico procurou correlacionar, de um modo geral, as práticas avaliativas concernentes às instituições de ensino superior. Os temas abordados contribuíram para a escrita deste trabalho, fornecendo elementos para a justificativa, além de dar subsídios para a elaboração do problema desta pesquisa.

3.2 A escolha pelo curso de graduação participante da Pesquisa

A segunda fase desta pesquisa foi a escolha do curso e dos sujeitos que contribuíram com as informações necessárias.

Tendo em vista o número de cursos da Instituição e a aplicação da Avaliação da Docência a todos eles, foi necessário realizar um recorte para o desenvolvimento desta pesquisa, optando-se por analisar a Avaliação da Docência por meio da percepção de apenas um curso de graduação da PUC-SP. Dentre os cursos da PUC-SP, a escolha não privilegiou um curso específico, uma vez que as informações buscadas pelo estudo meta-avaliativo poderiam ser fornecidas de igual modo em qualquer curso da Instituição. É importante ressaltar que, ao manter o sigilo acerca do nome do curso e sua estrutura, resguarda-se também os professores/gestores que colaboraram com a pesquisa.

A gestão do curso, aqui mencionada, é representada por: diretor e vice-diretor da faculdade, coordenador e vice-coordenador do curso, chefia de departamento e adjunto, coordenador de áreas, membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Todos professores atuantes no curso.

Esses representantes do curso foram escolhidos devido ao fato de possuírem atribuições específicas, sendo responsáveis por ações e execução de atividades voltadas à

administração de grupos de professores e assuntos pedagógicos no curso, promovendo encaminhamentos e decisões importantes para a gestão e, especialmente, por pertencerem ao grupo de interesse da Avaliação da Docência. Na sequência, serão descritas as funções exercidas por esses gestores.

– Coordenação pedagógica do curso: convocar e presidir reuniões da Comissão de Coordenação Didática do curso; assegurar o cumprimento das atribuições da Comissão de Coordenação Didática, bem como de suas decisões; solicitar dos Departamentos os professores necessários ao curso; coordenar a organização e a viabilização dos horários das atividades acadêmicas dos professores; definir os planos de adaptação curricular dos estudantes transferidos; organizar a pauta das reuniões da Comissão de Coordenação Didática, providenciando as informações, dados ou estudos necessários à decisão de cada assunto; atender estudantes e professores sobre assuntos de natureza didática e pedagógica relacionados ao curso; exercer outras atribuições inerentes à natureza das suas funções.

– Coordenação de áreas: supervisionar o andamento dos grupos e projetos de pesquisa dos professores; acompanhar o andamento dos planos de aula, avaliando o desempenho dos professores e das turmas; discutir conteúdos programáticos das disciplinas, coordenar a integração entre os conteúdos ministrados para uma mesma disciplina por diferentes professores; atualizar a bibliografia dos programas de ensino; discutir e propor as disciplinas optativas e participar da coordenação didática do curso.

– Chefia de departamento: dirigir o Departamento; integrar o Conselho da Faculdade; convocar e presidir o Colegiado do Departamento; cumprir e fazer cumprir as decisões do Colegiado do Departamento; manter a ordem e a disciplina no Departamento; coordenar a elaboração e implementação dos Planos Acadêmicos anuais e trienais; assegurar e promover a avaliação externa e interna e a autoavaliação dos programas de ensino, pesquisa e extensão; coordenar e responder pela organização do plano de trabalho de cada professor integrante do departamento ou nele alocado; encaminhar ao Diretor da Faculdade solicitação de abertura de concurso; encaminhar ao Diretor da Faculdade solicitação de dispensa de professores; cumprir outras atribuições inerentes à função.

– Direção da Faculdade: dirigir a Faculdade; integrar o Conselho Universitário; convocar e presidir reuniões do Conselho da Faculdade; coordenar e supervisionar as atividades de ensino, pesquisa e extensão nos níveis de graduação, pós-graduação e educação continuada; realizar estudos para a elaboração do Plano Acadêmico Anual de sua

Faculdade; nomear a coordenação dos cursos de graduação e dos de programas de pós-graduação; garantir a aplicação na Faculdade dos Projetos Institucionais da PUC-SP; coordenar os processos de avaliação no âmbito de competência de sua unidade; encaminhar solicitações de contratação e de dispensa de professores; organizar o Calendário Escolar; desempenhar outras atribuições previstas no Regimento da PUC-SP e da respectiva Faculdade.

3.3 A construção do instrumento de coleta de dados

A terceira fase desta pesquisa tratou da elaboração do instrumento para coletar as informações que compuseram as análises meta-avaliativas. Cabe destacar que sua construção ocorreu posteriormente ao estudo da proposta do Comitê Misto sobre Diretrizes para a Avaliação Educacional (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*), imprescindível para conhecer e compreender as etapas do processo meta-avaliativo.

O Comitê é constituído por profissionais americanos da área de avaliação que se reuniram para formular 30 padrões avaliativos, os quais estão agrupados em quatro categorias – Utilidade, Precisão, Viabilidade e Ética para subsidiar os processos de avaliação de modo a qualificá-los. Na proposta do Comitê, cada categoria possui um conjunto de padrões que, por sua vez, apresentam um conjunto de diretrizes capazes de aferir a qualidade de distintas avaliações. As diretrizes contidas nesses padrões resultam em indicadores que propõem os seguintes benefícios:

- facilitar a comunicação e a colaboração de estudos em avaliação;
- oferecer um conjunto de regras gerais para lidar com problemas específicos das avaliações;
- um quadro de referência conceitual para estudar o mundo das avaliações;
- um conjunto de definições para guiar a pesquisa e o desenvolvimento no processo de avaliação;
- uma declaração pública do que há de mais moderno no campo de avaliação educacional;
- uma base de autorregulamentação e responsabilização dos avaliadores profissionais e,
- um apoio para o desenvolvimento da credibilidade do campo da avaliação educacional.

Joint Committee (1994) *apud* Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 596)

A seguir, consta uma breve abordagem meta-avaliativa contida nas categorias “Precisão, Viabilidade e Ética” elencadas pelo Comitê Misto sobre Diretrizes para a

Avaliação Educacional e, na sequência, com maior detalhamento, a Categoria Utilidade, eixo central deste trabalho.

A categoria Precisão trata da capacidade de revelar e transmitir, tecnicamente, as informações adequadas sobre seus valores e relevância, Letichevsky et al. (2005). Essa categoria visa apurar e validar as questões de ordem mais técnica da avaliação, considerando a qualidade dos seus instrumentos de aplicação, do tratamento de dados, a transmissão precisa e honesta dos resultados e a forma de aplicação. Penna Firme (1994) complementa dizendo que

[...] seria o mesmo que dizer, corretamente conduzida, o melhor possível, com instrumentos adequados, sintonizados com a informação que se quer obter e com a respectiva fonte, assegurando-lhe uma clara comunicação entre os envolvidos. (FIRME, 1994, p. 6)

A categoria Viabilidade aborda a avaliação no contexto das possibilidades de execução no sentido de prever os procedimentos práticos, a viabilidade política e os recursos disponíveis.

Segundo Ristoff (2000), a categoria Ética retrata as questões do bem-estar das pessoas que estão envolvidas na avaliação e são afetadas por ela. Nessa discussão, inserem-se os interesses a serem atendidos, imbricando a responsabilidade quanto ao uso e finalidade da avaliação, firmados em acordos formais devidamente esclarecidos para a aderência dos deveres e o respeito aos direitos.

A esse respeito, Santos Guerra (2007) alerta para o potencial que existe nas avaliações ao romperem com a ética quando está a serviço do poder, do dinheiro ou ainda do prestígio, além de comentar sobre o cuidado para não provocar pressões coercitivas, manter a clareza dos objetivos avaliativos, o zelo pelo combinado, pela causa comum, pela justiça, pela igualdade e ausência de privilégios, pelo direito de participação e pela garantia da não represália.

Embora as quatro categorias ofereçam importantes reflexões e elementos para aplicação de meta-avaliação, a ênfase desta pesquisa está na categoria “Utilidade” que foi adotada por apresentar padrões e diretrizes que permitem analisar aspectos específicos da Avaliação da Docência e os efeitos surtidos por ela na prática pedagógica de professores e gestores.

Dentre os sete padrões apresentados pelo Comitê na categoria Utilidade, os que melhor se aproximam dos objetivos específicos desta pesquisa e das peculiaridades da Avaliação da Docência são: Abrangência e seleção da informação, Clareza dos relatórios e Impacto da Avaliação.

O padrão “Abrangência e seleção da informação” tem como objetivo observar se o processo avaliativo tem conseguido coletar as informações de forma ampla, respondendo às demandas e expectativas do próprio processo e dos sujeitos envolvidos. Nesse padrão, estão implicadas diversas diretrizes para a realização do processo meta-avaliativo, a saber: o conhecimento do perfil dos sujeitos avaliados, as características do espaço onde ocorrerá a avaliação, a intenção avaliativa, as diferentes perspectivas dos avaliadores e avaliados, a negociação do que se há de avaliar, as prioridades tanto dos avaliadores como dos avaliados, as prioridades das perguntas, a flexibilidade de intervenção no decorrer do processo, a possibilidade do levantamento de questões para intervenção ao longo do processo, o ajuntamento de questões que avaliam o mérito do processo e seu proveito, o empenho para que o processo expresse as necessidades avaliativas de todos.

O padrão “Clareza dos relatórios” diz respeito à descrição detalhada e transparente do que se pretende avaliar. Esse padrão descreve que os relatórios representam uma espécie de documento comprobatório por meio dos quais se explicam os motivos, as necessidades avaliativas e os resultados da sua execução, cada qual em seu momento. Assim, é possível averiguar se as avaliações contemplaram as informações essenciais e combinadas, ou seja, a descrição integral do processo, considerando sua concepção, sua condição, seus procedimentos, seu contexto, sua relação com os sujeitos executores, além dos relatórios finais contendo os resultados.

O padrão “Impacto da Avaliação” se constitui pelo planejamento, realização e apresentação das avaliações, de modo que o conjunto dessas ações incentivem o acompanhamento pelas pessoas envolvidas, aumentando o interesse e a probabilidade de elas serem utilizadas. Para Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), esse padrão está ligado ao grau de interesse e de participação dos avaliadores e avaliados.

Para explicar melhor esse padrão, pode-se utilizar, como sinônimo de impacto, as palavras efeito ou alcance da avaliação, ambas reiteram o objetivo do padrão, ou seja, a manutenção da relação com o público, o acolhimento e interesse dos envolvidos, a devolutiva dos resultados para encorajamento dos interessados, a sugestão para os interessados de como fazer uso dos resultados no seu trabalho, o encaminhamento de resultados expressivos, e o envio de relatórios que comuniquem os efeitos do processo, bem como a promoção de oficinas que discutam as aplicações, as descobertas e ofereçam suporte aos interessados.

As orientações contidas na categoria Utilidade sustentaram a construção do questionário utilizado para a coleta de dados. O questionário incluiu quinze questões, sendo constituído por catorze questões fechadas e uma aberta. O quadro a seguir permite visualizar o modo como foram relacionadas as questões construídas para a coleta de dados e as orientações dadas pelos padrões e diretrizes da categoria Utilidade.

Quadro 5 – Classificação das questões da Avaliação da Docência, conforme os padrões e diretrizes: Abrangência e seleção da informação, Clareza dos Relatórios e Impacto da Avaliação (Categoria – Utilidade)

Categoria	Padrões	Diretrizes	Questão Associada
UTILIDADE	Abrangência e seleção da informação	Observância da coleta de informações abrangentes, considerando as demandas e expectativas do próprio processo e dos sujeitos envolvidos na questão.	Q5. Atendimento às demandas dos diferentes grupos. Q8. Identificação das ações do curso tendo como base os resultados da avaliação. Q12. A utilização da avaliação para tomada de decisões. Q15. Aspectos mais favoráveis e os menos favoráveis da avaliação.
		A negociação do conteúdo das avaliações com os envolvidos	Q5. Atendimento às demandas dos diferentes grupos Q6. Ações docentes por meio dos resultados da avaliação Q7. Os grupos que trabalham com os dados da avaliação
		As prioridades elencadas no processo avaliativo pelos avaliadores e avaliados.	Q1. Os objetivos da avaliação. Q3. A relevância da avaliação. Q4. A relevância dos indicadores utilizados na avaliação.
		O ajuntamento de questões que avaliam o mérito do processo e seu proveito	Q4. A relevância dos indicadores utilizados na avaliação. Q15. Aspectos mais favoráveis e os menos favoráveis da avaliação.
	Clareza dos relatórios	Descrição e transparência da avaliação e seus procedimentos.	Q2. Clareza dos objetivos da avaliação para os participantes
		Elaboração final de relatórios mostrando os resultados	Q9. Os resultados da avaliação: aspectos de contribuição, do relatório, da devolutiva, da participação e da relação com os avaliadores.
	Impacto da avaliação	O planejamento, a realização e a apresentação da avaliação como estímulo à participação e envolvimento.	Q11. A ferramenta de acesso ao instrumento para a coleta de dados. Q13. Os instrumentos da avaliação. Q14. Clareza dos enunciados da avaliação.
		Relação do curso com a avaliação e seus executores.	Q9. Os resultados da avaliação: aspectos de contribuição, do relatório, da devolutiva, da participação e da relação com os avaliadores.
		Suporte técnico para superação das dificuldades	Q10. O suporte técnico dado pelos avaliadores (CPA). Q11. A ferramenta de acesso ao instrumento para a coleta de dados.
		Devolutiva dos resultados para encorajamento dos interessados.	Q9. Os resultados da avaliação: aspectos de contribuição, do relatório, da devolutiva, da participação e da relação com os avaliadores.
		Sugestão sobre o uso dos resultados.	Q10. O suporte técnico dado pelos avaliadores (CPA). Q12. A utilização da avaliação para tomada de decisões. Q6. Ações docentes após os resultados da avaliação Q8. Identificação das ações do curso após os resultados da avaliação.
		Promoção de oficinas que discutam as aplicações, as descobertas e as estratégias.	Q9. Os resultados da avaliação: aspectos de contribuição, do relatório, da devolutiva, da participação e da relação com os avaliadores. Q10. O suporte técnico dado pelos avaliadores (CPA).

Fonte: Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), com questões associadas adaptadas pela autora.

O quadro apresentado anteriormente, além de auxiliar na conferência das questões do instrumento de coleta de dados, relacionando-as com as orientações do Comitê, também propiciou a organização do capítulo 4 - Análises dos dados. O quadro 3 apresenta o objetivo de cada questão do instrumento de coleta de dados desta pesquisa.

Quadro 6 – Objetivos das questões do instrumento de coleta da pesquisa meta-avaliativa

Questões	Objetivos
1	Identificar se os respondentes conhecem os objetivos da Avaliação da Docência.
2	Identificar se os objetivos da Avaliação da Docência estão claros para os participantes.
3	Avaliar o grau de relevância da Avaliação da Docência.
4	Avaliar o grau de relevância dos indicadores utilizados na Avaliação da Docência.
5	Identificar se a Avaliação da Docência tem atendido às demandas dos diferentes grupos,
6	Conhecer as ações dos professores por meio dos resultados da Avaliação da Docência.
7	Identificar o(s) grupo(s) que trabalham com os resultados da Avaliação da Docência.
8	Identificar as ações do curso realizadas após os resultados da Avaliação da Docência.
9	Identificar quais os aspectos da Avaliação da Docência que mais contribuem para o não uso dos resultados.
10	Avaliar o suporte técnico dado pela CPA
11	Saber se o portal acadêmico da PUC-SP é adequado para a coleta das informações sobre a docência.
12	Conhecer se a Avaliação da Docência é utilizada para tomadas de decisões nas reuniões pedagógicas do curso.
13	Avaliar a extensão do instrumento da Avaliação da Docência.
14	Avaliar a clareza dos enunciados do instrumento da Avaliação da Docência.
15	Levantar os aspectos mais favoráveis e os menos favoráveis da Avaliação da Docência.

Fonte: elaborado pela autora.

As questões apresentadas anteriormente foram elaboradas com a finalidade de capturar os pontos mais sensíveis da Avaliação da Docência (AD), de modo a não se perder o foco das perguntas para o desenvolvimento das análises dos dados a serem apresentados no Capítulo 4 deste trabalho.

3.4 A coleta de dados

Para a realização da coleta de dados, foram impressos dezoito questionários distribuídos entre os gestores do curso, além de outros documentos, tais como: carta de apresentação do programa, resumo da pesquisa, termo de consentimento livre esclarecido (TCLE – anexo 2) e questionário para a coleta de dados da pesquisa. Com o auxílio da secretaria da Faculdade, os documentos foram entregues pessoalmente a cada gestor e retirados, posteriormente, no prazo de três semanas. Dos dezoito questionários entregues aos gestores do curso, treze retornaram com as informações que deram embasamento para o estudo meta-avaliativo.

Sendo assim, procurou-se desenvolver o estudo meta-avaliativo, utilizando-se das respostas dos gestores de um curso de graduação da PUC-SP sobre alguns aspectos referentes à utilidade da Avaliação da Docência nessa Instituição.

Para a realização final desta pesquisa, os dados recolhidos no curso de graduação foram organizados em uma base de dados na ferramenta Excel, classificando as respostas por questões. A escolha e gestão dos caminhos metodológicos desta pesquisa contribuíram no sentido de facilitar a sistematização da pesquisa como um todo.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISES DOS DADOS DA PESQUISA

Este capítulo descreve os resultados levantados no estudo meta-avaliativo da Avaliação da Docência na PUC-SP. Por meio das opiniões e da visão dos gestores de um curso de graduação, o estudo possibilitou uma reflexão quanto à importância e à utilidade da Avaliação da Docência para o curso.

Embora a Avaliação da Docência tenha sido implementada desde 2008, este estudo meta-avaliativo considerou os procedimentos e indicadores da avaliação vigentes em 2016.

Vale ressaltar que o fato de os gestores participantes da pesquisa atuarem também como professores no curso, e ainda terem experiências de atuação como gestores em diferentes épocas e segmentos na própria gestão do curso, influenciou positivamente os resultados da pesquisa, o que contribuiu para maior compreensão e reflexão sobre a Avaliação da Docência.

A socialização da experiência dos gestores com a Avaliação da Docência possibilitou ainda múltiplas análises para a revisão do processo avaliativo instituído na PUC-SP, especialmente para a retomada dos pontos a serem mais bem trabalhados pela equipe de executores dessa avaliação, no caso a Comissão Própria de Avaliação – CPA.

Assim, a Avaliação da Docência foi analisada, tendo-se como base alguns aspectos da categoria Utilidade, recomendada pelo Comitê Misto sobre Diretrizes para a Avaliação Educacional (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*) para o exercício da meta-avaliação.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão analisados considerando-se quatro perspectivas: 1. Identificação dos participantes, 2. Abrangência e seleção da informação, 3. Clareza dos Relatórios e 4. Impacto da Avaliação.

4.1 Caracterização dos participantes do estudo

A primeira parte da coleta de dados apresenta informações sobre o tempo de vínculo com a PUC-SP, tempo de carreira na docência, tempo de experiência como gestor e a atuação vigente de cada participante.

Como já mencionado no capítulo anterior, os treze gestores respondentes desta pesquisa compõem a gestão do curso de graduação, sendo eles: coordenador e vice-coordenador pedagógico, coordenador de área, diretor e vice-diretor de faculdade e chefia de departamento, todos professores atuantes do curso e também membros do NDE.

Os dados dessa primeira parte da identificação revelaram que o tempo de vínculo dos gestores com a Instituição variou entre 07 a 40 anos. Quanto ao tempo de carreira na docência, foi apontada uma variação de 10 a 33 anos, sendo que 6 (seis) dos professores possuem de 20 a 27 anos de carreira. Na questão sobre o tempo de experiência como gestor de curso, observa-se uma variação entre 2 a 35 anos, sendo que três 3 (três) gestores exercem essa função há 35 anos.

Quadro 7 – Características dos participantes da pesquisa

Tempo de vínculo dos gestores com a Instituição	de 07 a 40 anos
Tempo de carreira na docência	de 10 a 33 anos
Tempo de experiência como gestor de curso	de 03 a 35 anos

A seguir serão analisadas as respostas dos gestores do curso de graduação referentes à Avaliação da Docência. As repostas estão estruturadas conforme os padrões “abrangência e seleção da informação, “clareza dos relatórios e “impacto da avaliação”.

4.2 Utilidade da Avaliação da Docência

4.2.1 Padrão meta-avaliativo: Abrangência e seleção da informação

Nessa seção, serão discutidas as seguintes questões constantes do quadro apresentado na sequência.

Quadro 8 – Padrão meta-avaliativo: Abrangência e seleção da informação e questões do instrumento de coleta de dados da pesquisa

Padrões	Diretrizes	Questão Associada
Abrangência e seleção da informação	Observância da coleta de informações abrangentes, considerando as demandas e expectativas do próprio processo e dos sujeitos envolvidos na questão.	Q5. Atendimento às demandas dos diferentes grupos. Q8. Identificação das ações do curso tendo como base os resultados da avaliação. Q12. A utilização da avaliação para tomada de decisões. Q15. Aspectos mais favoráveis e os menos favoráveis da avaliação.
	A negociação do conteúdo das avaliações com os envolvidos	Q5. Atendimento às demandas dos diferentes grupos Q6. Ações docentes por meio dos resultados da avaliação Q7. Os grupos que trabalham com os dados da avaliação
	As prioridades elencadas no processo avaliativo pelos avaliadores e avaliados.	Q1. Os objetivos da avaliação. Q3. A relevância da avaliação. Q4. A relevância dos indicadores utilizados na avaliação.
	O ajuntamento de questões que avaliam o mérito do processo e seu proveito	Q4. A relevância dos indicadores utilizados na avaliação. Q15. Aspectos mais favoráveis e os menos favoráveis da avaliação.

Fonte: Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), com questões associadas adaptadas pela autora.

Para iniciar as análises, é importante resgatar o objetivo do padrão “Abrangência e seleção da informação” que é verificar o alcance das informações que sustentam e constroem o processo avaliativo, respondendo às demandas e expectativas do próprio processo e dos sujeitos envolvidos nela. Nesse padrão, estão inseridas as diretrizes: observância da coleta de informações abrangentes, considerando as demandas e expectativas do próprio processo e dos sujeitos envolvidos na questão; a negociação do conteúdo das avaliações com os envolvidos; as prioridades elencadas no processo avaliativo pelos avaliadores e avaliados e o ajuntamento de questões que avaliam o mérito do processo e seu proveito.

No capítulo 2, a Avaliação da Docência foi definida como uma prática contínua e processual que abrange os seguintes objetivos gerais: subsidiar os professores no sentido do seu desenvolvimento pessoal e profissional, subsidiar os cursos de graduação e pós-graduação nas atividades relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão, subsidiar os planos de capacitação docente, intencionados pela Instituição, e possibilitar as ações acadêmicas, a fim de garantir sua melhoria e qualidade.

Nesse sentido, a questão 1 do questionário procurou saber se os gestores do curso reconheciam quais os objetivos da Avaliação da Docência realizada na PUC-SP. Para tanto, os objetivos foram apresentados detalhadamente na questão, a saber: colaborar para ações formativas voltadas à prática do docente, contribuir para o planejamento de aula pelos professores, subsidiar as ações gestoras do curso voltadas à prática pedagógica dos docentes, construir uma série histórica do desempenho docente para futuras tomadas de decisão, auxiliar o curso na elaboração de estratégias referentes à distribuição de disciplinas, incentivar professores à autorreflexão e aperfeiçoamento da própria prática pedagógica, colaborar com informações para a divulgação do curso, responder à exigência do MEC no que se refere à autoavaliação de cursos. A esse respeito, os gestores apresentaram as seguintes respostas constantes da tabela a seguir:

Tabela 2 – Respostas dos gestores sobre os objetivos da Avaliação da Docência

Q 1. Dentre as afirmações apresentadas, assinale a(s) que melhor descreve(m) os objetivos da Avaliação da Docência realizada na PUC-SP.	
Objetivos da Avaliação da Docência	Número de respostas
Colaborar para ações formativas voltadas à prática do docente.	09
Contribuir para o planejamento de aula pelos professores.	04
Subsidiar as ações gestoras do curso voltadas à prática pedagógica dos docentes.	09
Construir uma série histórica do desempenho docente para futuras tomadas de decisão.	07
Auxiliar o curso na elaboração de estratégias referentes à distribuição de disciplinas.	0
Incentivar professores à autorreflexão e ao aperfeiçoamento da própria prática pedagógica.	09
Colaborar com informações para a divulgação do curso.	0
Responder à exigência do MEC no que se refere à autoavaliação de cursos	04

Fonte: elaborada pela autora.

As respostas a essa questão permitem perceber quais são os objetivos da Avaliação da Docência e como são reconhecidos pelos gestores. Nota-se que colaborar para ações formativas, subsidiar as ações gestoras, incentivar a autorreflexão dos professores foram os objetivos mais assinalados, seguidos de construir uma série histórica de dados de desempenho. Considerando que o grande desafio da Avaliação da Docência é contribuir para melhorar a prática pedagógica do professor, o ponto de partida é conhecer quem são as pessoas que podem de fato cooperar para esse fim. O papel da gestão pedagógica é imprescindível nesse sentido para amparar os professores em qualquer que seja a sua necessidade. Sendo assim, pode-se inferir que as respostas dos gestores parecem atentar para as alternativas que estão mais associadas ao desempenho de suas funções.

O objetivo “responder à exigência do MEC no que se refere à autoavaliação de cursos” foi assinalado por apenas por 4 (quatro) do 13 (treze) respondentes, mostrando que talvez os gestores desconheçam a posição do MEC quanto à avaliação de professores, uma vez que ela está inserida na avaliação dos cursos. Também é preocupante o fato de apenas quatro gestores assinalarem o indicador “contribuir para o planejamento de aula pelos professores”, podendo parecer que desconsideram a possibilidade do aperfeiçoamento do trabalho docente em sala de aula por meio da escuta que a avaliação possibilita.

As alternativas “auxiliar o curso na elaboração de estratégias referentes à distribuição de disciplinas” e “colaborar com informações para a divulgação do curso” destacam-se por não serem reconhecidas como objetivos da Avaliação da Docência. O que surpreende é que essas alternativas, ao longo da história dessa avaliação na Universidade, foram priorizadas pela CPA em razão de demandas que nasceram do diálogo com a comunidade e do entendimento das legislações do Sinaes.

Os resultados das respostas sobre os objetivos da Avaliação da Docência apontam a necessidade de investimento na divulgação e esclarecimento dos objetivos da Avaliação da Docência.

Na questão 3, foi solicitado aos gestores que aferissem o grau de relevância da Avaliação da Docência para: as ações da coordenação do curso que estão voltadas ao desempenho docente; a composição de dados que contribuam para a construção de estratégias de distribuição de disciplinas; o replanejamento das aulas pelo professor; para a autorreflexão do professor sobre sua prática pedagógica; o planejamento de ações formativas voltadas ao professor; as ações relativas à divulgação do curso. Os dados constam da Tabela 3 apresentada a seguir.

Tabela 3 – Respostas dos gestores em relação à relevância da Avaliação da Docência

Q 3. Indique o grau de relevância da Avaliação da Docência para:				
	Número de respostas dos Gestores			
	Irrelevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante
as ações da coordenação do curso que estão voltadas ao desempenho docente	01	02	05	04
compor dados que contribuem para as estratégias de distribuição de disciplinas	02	02	06	03
o replanejamento das aulas pelo professor	01	02	05	05
a autorreflexão do professor sobre sua prática pedagógica	0	03	03	07
o planejamento de ações formativas voltadas ao professor	0	03	06	04
as ações relativas à divulgação do curso	06	04	03	0

Fonte: elaborada pela autora.

Observando-se as opiniões dos gestores, é possível identificar que, com exceção da alternativa “as ações relativas à divulgação do curso”, considerada irrelevante e pouco relevante por dez gestores, a maioria assinalou as demais ações apresentadas na tabela como “relevante ou muito relevante”.

Novamente é possível aferir que as ações mais assinaladas foram aquelas associadas ao exercício pedagógico compartilhado entre gestor de curso e professor – as ações da coordenação do curso que estão voltadas ao desempenho docente; compor dados que contribuem para as estratégias de distribuição de disciplinas; o planejamento de ações formativas voltadas ao professor. De certa forma, as ações voltadas para o replanejamento das aulas pelo professor, autorreflexão do professor sobre sua prática pedagógica, em grande medida, também estão articuladas à dimensão organização didática pedagógica do curso.

Em relação às ações para a divulgação do curso, levando-se em consideração que esse também é um objetivo da Avaliação, as respostas dos gestores expressivamente marcadas no grau irrelevante e pouco relevante parecem indicar que eles não compreendem essas ações como um possível indicador de qualidade para o curso. O sentido de divulgação proposto na Avaliação da Docência está imbricado na ideia da propagação e publicidade de ações de investimentos, atualização, integralização e melhorias gerais no curso, isto é, do trabalho interno que o curso faz para seu próprio aprimoramento e que é subsidiado também pelos dados dessa avaliação.

O fato de os gestores apontarem como muito relevante e relevante o indicador “compor dados que contribuem para as estratégias de distribuição de disciplinas” causa certa surpresa, uma vez que isso não foi assumido na questão 1 como um objetivo da Avaliação da Docência. Tais respostas podem indicar a carência de maior consonância do discurso da Avaliação da Docência no que diz respeito a seus objetivos. Isso demonstra que cabe à CPA e aos gestores de cursos refletir sobre as diferentes contribuições da Avaliação, bem como multiplicar as ações geradas por ela.

A questão 4 solicitou aos gestores que apontassem o grau de relevância dos indicadores contemplados na Avaliação da Docência. Os indicadores da avaliação, em 2016, foram: planejamento das atividades, articulação entre disciplinas, metodologias para o ensino, metodologia de avaliações, além de abarcar questões de autoavaliação do estudante.

Tabela 4 – Respostas dos gestores sobre a relevância dos indicadores contemplados na Avaliação da Docência

Q4. Aponte o grau de relevância dos indicadores para a graduação, contemplados na Avaliação da Docência realizada pela CPA da PUC-SP.				
Indicadores	Número de respondentes			
	Muito relevante	Relevante	Pouco relevante	Irrelevante
1. Planejamento das atividades pelo professor	4	6	3	0
2. Articulação da disciplina com as demais disciplinas do curso	1	7	4	1
3. Elaboração de estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem	6	6	1	0
4. Facilidade na comunicação com os estudantes	4	4	4	1
5. Incentivo a debates dos conteúdos abordados	4	5	4	0
6. Esclarecimento de dúvidas	3	5	3	2
7. Estímulo ao aprofundamento dos temas de aula	3	9	1	0
8. Consonância de conteúdos dado na disciplina e a avaliação da aprendizagem	7	3	3	0
9. Devolutivas de avaliações que contribuem para aprendizagem	4	6	3	0
10. Participação dos estudantes nas atividades	5	4	2	2
11. Realização de estudos complementares pelos estudantes	2	4	4	3

Fonte: elaborada pela autora.

As respostas dos gestores do curso às questões constantes da tabela 4 mostram que os indicadores utilizados no instrumento de Avaliação da Docência são considerados, em sua maioria, como muito relevantes ou relevantes. Os indicadores considerados mais relevantes pelos gestores do curso foram elaboração de estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem (12), planejamento das atividades pelo professor (10), devolutivas de avaliações que contribuem para aprendizagem (10), seguidos de incentivo a debates dos conteúdos abordados (09), estímulo ao aprofundamento dos temas de aula (09), consonância de conteúdos dado na disciplina e a avaliação da aprendizagem (09), participação dos estudantes nas atividades (09), articulação da disciplina com as demais disciplinas do curso (08) e “Facilidade na comunicação com os estudantes” (08). De modo geral, pode-se inferir que o instrumento contempla indicadores relevantes da Avaliação Docência para os gestores.

A “realização de estudos complementares pelos estudantes” foi o indicador considerado de menor grau de relevância, uma vez que apenas 6 (seis) gestores consideraram esse indicador muito relevante ou relevante. É importante esclarecer que esse indicador foi inserido no instrumento de Avaliação da Docência para que o estudante, ao

produzir sua avaliação, possa também se autoavaliar e refletir sobre seu desempenho para acompanhar as aulas, por meio do desenvolvimento de estudos e realização de trabalhos, que permitirão melhor aproveitamento da aula. Santos Guerra (2007) assevera que uma parcela do aprendizado do estudante se deve à ação do professor e às condições organizacionais, entretanto afirma que o estudante possui uma parcela de responsabilidade sobre o próprio aprendizado, assim como outros atores do cotidiano do estudante também contribuem para o seu crescimento em sala de aula.

Para 9 (sete) gestores do curso, a compreensão de que o comprometimento do estudante com as atividades pedagógicas pode favorecer a formação e dinâmica da aula parece ainda não ter sido apreendida.

A questão 5 está relacionada à natureza democrática da Avaliação da Docência, que procura contemplar a manifestação e participação de diferentes vozes da Instituição. Conforme mencionado anteriormente, acerca da trajetória da Avaliação da Docência na PUC-SP, a preparação do processo avaliativo considera as opiniões dos professores e gestores dos cursos, considerando a percepção e a sugestão desses grupos para a construção do processo avaliativo.

Nessa questão, foi perguntado se a Avaliação da Docência contempla as demandas avaliativas dos diferentes segmentos e grupos envolvidos no curso, ou seja, professores, estudantes, coordenadores de curso, NDE, coordenadores de área e direção da faculdade, conforme demonstrado a seguir.

Tabela 5 – Respostas dos gestores sobre o atendimento das demandas avaliativas pelos diferentes segmentos e grupos do curso

Q5. Em sua opinião, Avaliação da Docência contempla as demandas dos diferentes segmentos e grupos envolvidos no curso?					
Grupos do curso	Respostas dos gestores				
	Sempre	Quase sempre	Eventualmente	Quase nunca	Nunca
Professores	1	4	6	2	0
Estudantes	0	2	4	6	1
Coordenador de Curso	1	7	5	0	0
NDE	1	4	6	2	0
Coordenador de Área	2	6	4	1	0
Direção de Faculdade	2	5	4	2	0

Fonte: elaborada pela autora.

Como observado na Tabela 5, os gestores destacaram que a Avaliação da Docência tende a contemplar mais as demandas avaliativas do coordenador de curso, coordenador de

área, NDE e diretor da faculdade e, eventualmente ou quase nunca contempla os professores e estudantes.

A Tabela 5 chama atenção, especialmente, para o fato de que a maioria dos gestores (11) apontaram que a Avaliação da Docência nunca, quase nunca ou eventualmente contempla as necessidades avaliativas dos estudantes. Apenas 2 (dois) gestores assinalaram que as demandas dos estudantes quase sempre são contempladas.

Ao analisar esses dados, é importante remeter-se à proposta da Avaliação da Docência, pois ela considera essencial a manifestação do estudante em vários níveis de atuação do processo avaliativo, uma vez que eles fornecem informações sobre o desempenho docente em sala de aula. Diante disso, é relevante descobrir porque elas não têm sido contempladas no processo avaliativo, a fim de tratar a avaliação de forma mais integradora para que os estudantes participem efetivamente do contexto avaliativo, indicando prioridades e necessidades.

A exemplo das pesquisas correlatas já mencionadas anteriormente, é possível verificar que a participação dos estudantes no processo avaliativo pode ser muito pertinente. Paula (2001) relata um processo de avaliação compartilhado com os estudantes e os efeitos positivos que foram gerados por meio dessa experiência. Além disso, a revisão da literatura reitera que a própria experiência escolar propicia aos estudantes elementos consistentes que os instrumentalizam para discernir a qualidade das aulas que participam. Em vista disso, também são capazes de indicar quais os pontos a serem avaliados.

Quanto ao atendimento das demandas avaliativas de professores, 1 (um) gestor afirmou que a Avaliação da Docência sempre contempla as necessidades dos docentes, 4 (quatro) gestores afirmaram quase sempre. Para 6 (seis) deles, eventualmente contempla e para 2 (dois) quase nunca contempla.

Stark (1998) *apud* Paula et al. (2001) recomenda o envolvimento de várias instâncias e apoiadores para a construção e desencadeamento dos processos avaliativos, sobretudo, dos sujeitos avaliados. Nessa perspectiva, para que a avaliação possa gerar maior envolvimento, alcançando seus objetivos, é apropriado que o professor se sinta partícipe dela, discutindo os aspectos do fazer docente e representando-se nela.

O fato de o atendimento das demandas dos professores não ser contemplado plenamente pode ser um dos motivos da baixa participação desse segmento na avaliação (Tabela 1). Alguns autores, como, Sanches (2009) e Santos Guerra (2007), já mencionados

nesse trabalho, apontam para as impressões negativas também associadas ao não atendimento de demandas de diferentes segmentos na avaliação. As consequências do não pertencimento podem realçar posições de resistências, ideias de perseguição, controle, aceção, favorecimento ou até punição.

Essa situação pode indicar também que, para os professores, a Avaliação da Docência está voltada apenas a um segmento da Universidade, no caso, os gestores de cursos, expressando uma nota hierarquizada e burocrática, o que fere os princípios e compromisso dessa avaliação. A esse respeito, caberia melhor investigação para se apurar a questão da representatividade dos segmentos envolvidos nessa avaliação, tornando mais claros os princípios que orientam a Avaliação da Docência, bem como a ampliação de diálogos diretamente com os professores.

Quanto aos demais grupos apresentados na questão 5 (coordenadores de curso, coordenadores de área e direção de faculdade), embora os dados transitem entre as alternativas sempre e quase sempre, há uma tendência mais positiva em relação à contemplação das demandas avaliativas desses grupos.

Na questão 6, os gestores foram consultados sobre as ações realizadas pela maioria dos professores do curso após os resultados da Avaliação da Docência. Nessa questão também pode-se extrair indicativos sobre a causa da baixa aderência dos professores no processo avaliativo. Considerando que a Avaliação da Docência propõe subsidiar os professores para autorreflexão da sua prática, a maioria das respostas dadas nessa questão mostrou que, na percepção dos gestores do curso, a avaliação não tem sido levada em consideração pelos professores.

Observa-se, na Tabela 6, a seguir, que as frequências mais assinaladas pelos gestores do curso foram: não levam em consideração os resultados da Avaliação da Docência, fazem críticas ao processo avaliativo e, apesar de receberem os resultados, não os utilizam.

Tabela 6 – Respostas dos gestores sobre as ações realizadas pela maioria dos professores do curso

Q 6. Entre as opções apresentadas a seguir, assinale quais as ações realizadas pela maioria dos professores do seu curso após os resultados da Avaliação da Docência.	
	Frequência de respostas
Discutem os resultados da Avaliação da Docência com outros professores do curso	2
Procuram o apoio da gestão do curso para superação das dificuldades apresentadas nos resultados da Avaliação da Docência	1
Não levam em consideração os resultados da Avaliação da Docência	8
Fazem críticas ao processo de Avaliação da Docência	11
Recebem os resultados da Avaliação da Docência, mas não os utilizam para aperfeiçoar sua prática pedagógica	9
Procuram compreender e melhorar sua atuação após os resultados da Avaliação da Docência	1

Fonte: elaborada pela autora.

As respostas da questão 6 mostraram que, na opinião dos gestores, a Avaliação da Docência não resulta em medidas de reflexão e construção de estratégias de aperfeiçoamento da docência. Segundo as respostas de 11 (onze) gestores, os professores “fazem críticas ao processo de Avaliação da Docência”, 09 (nove) deles acreditam que os professores “recebem os resultados da Avaliação da Docência, mas não os utilizam para aperfeiçoar sua prática pedagógica” e 08 (oito) deles assinalam que os professores “não levam em consideração os resultados da Avaliação da Docência”.

Esses resultados revelam preocupação quanto à utilização da Avaliação da Docência, corroborando com o que foi demonstrado na discussão sobre os dados obtidos na questão 5, acerca da resistência dos professores em relação ao processo avaliativo. Esses dados parecem indicar que o corpo docente não está devidamente sensibilizado para fazer uso dos resultados dessa avaliação no sentido do aperfeiçoamento da prática pedagógica do curso tal como vem sendo proposta na concepção da Avaliação da Docência.

Diante disso, alguns pontos devem ser destacados e ponderados para melhor compreensão da Avaliação da Docência pelos professores, sendo um deles, a desmitificação da avaliação como uma ferramenta de controle e punição, como já referida nos capítulos anteriores. É preciso insistir na sensibilização para o consenso de que a Avaliação da Docência é um instrumento proposto para melhorar a qualidade do trabalho pedagógico, servindo de apoio às atividades dos professores e dos cursos. Ela pode ser uma, dentre as variadas fontes empregadas para a melhoria do desempenho de professores. É importante começar a refletir que a avaliação de professores não é uma questão

meramente técnica ou burocrática, mas uma atividade que deve transparecer as diferentes realidades, possibilitando transformações, contribuindo para consciência e responsabilidade do fazer docente.

Observando as respostas da questão 6 e da questão 5, pode-se inferir que possivelmente a Avaliação da Docência vem sendo compreendida como mais uma das exigências institucionais, perdendo seu efeito propositivo de aprimoramento da qualidade do ensino. Nesse sentido, Santos Guerra (2007) assevera que as avaliações devem assegurar a participação e inclusão dos segmentos representados nelas, para que tenham sentido e utilidade. Ainda, retomando a fundamentação teórica deste trabalho de pesquisa, a literatura revela que as avaliações que são construídas contando com a participação dos próprios professores para a construção dos critérios avaliativos tendem a ter maior aceitação.

Apesar da preocupante situação que se revelou, 04 gestores reconheceram que alguns professores procuram discutir os resultados da avaliação com outros professores do curso e com a gestão do curso, além de procurarem compreender os resultados e melhorar sua atuação a partir deles.

Ao serem perguntados na questão 7 sobre os grupos do curso que participam de discussões sobre os resultados gerados na Avaliação da Docência, a maioria dos respondentes da pesquisa declararam que os coordenadores de área e os coordenadores de curso são os que mais discutem os resultados da avaliação, seguidos da chefia de departamento e NDE. Nos resultados obtidos, 02 (dois) gestores declararam que os diretores participam das discussões, logo, 11 (onze) gestores mencionaram que as discussões não são realizadas na direção da faculdade.

Tabela 7 – Respostas dos gestores referentes à participação dos grupos do curso na discussão dos resultados da Avaliação da Docência

Q7. Qual(is) grupo(s) abaixo participa(m) de discussões sobre os resultados da Avaliação da Docência?	
Grupos do curso	Assinalado
Coordenadores de curso	10
NDE	6
Coordenadores de área	12
Direção de Faculdade	2
Chefia de departamento	7
Professores	5
Estudantes	0

Fonte: elaborada pela autora.

Ao observar as opiniões sobre a participação dos professores nas discussões dos resultados da avaliação, apenas 5 (cinco) dos 13 (treze) gestores afirmaram que os grupos de professores se reúnem para discutir esses resultados. Apenas 2 (dois) gestores assinalaram que a direção da faculdade, de algum modo, é inserida nas discussões.

O que novamente chama a atenção nesse trabalho é o fato de os estudantes não participarem das discussões sobre os resultados da Avaliação da Docência. Na opinião dos gestores, eles permanecem alijados de participarem dessas atividades e, provavelmente, isso pode ser uma das justificativas da baixa adesão desse grupo na avaliação, o que também pode ser reflexo do não contato com os possíveis desdobramentos da avaliação.

Ao analisar as respostas dos gestores e identificar os grupos que mais participam da discussão sobre os resultados da avaliação, pode-se argumentar que a avaliação, por vezes, é uma tarefa que interessa a poucos grupos. Nesse caso, percebe-se que 8 (oito) dos 13 (treze) gestores não hesitaram em assinalar que os professores também não participam das discussões e, como demonstrado na questão 5, têm suas demandas avaliativas restringidas. Ao apontarem também que raramente os resultados são discutidos pela direção da faculdade, isso pode indicar que essa instância está atrelada a outros afazeres do curso, não necessariamente ligados à área pedagógica.

Em uma primeira análise, pode-se pensar que essa situação se deve ao fato de que, tradicionalmente, as tomadas de decisões, tanto para avaliar como para discutir os resultados, pertencem, na maioria das vezes, ao grupo de gestores do curso envolvido nas ações pedagógicas. No entanto, esse raciocínio diverge da proposta apresentada pela Avaliação da Docência, que considera a participação dos professores e seus estudantes em diferentes etapas do processo, contribuindo com informações diversificadas sobre as questões pedagógicas correlatas ao curso.

Tão inquietante quanto a não inclusão dos alunos é a não participação dos professores nas discussões, apontada por 8 (oito) gestores. Considerando que o principal argumento da Avaliação da Docência é descrever o contexto pedagógico, torna-se incoerente a ideia de que os professores, objetos centrais dessa avaliação, estão distantes das informações geradas nessa avaliação. Portanto, é preciso revisar os caminhos trilhados pela avaliação, seus princípios, metas e objetivos, a fim de que ela possa ser considerada de fato uma ferramenta de apoio para o trabalho do professor.

Outra possibilidade de interpretação desses dados, como discorrido por Domingos Fernandes (2008), é que a avaliação de professores muitas vezes não é um fator que interfere diretamente na qualidade da educação e, por isso, é deixada de lado. Ao dizer isso, o autor critica a posição de outros estudiosos que pensam avaliação para aperfeiçoamento da qualidade de educação, sobretudo, por meio de análises de currículo, processos de organização e gestão escolar, programas, entre outras dimensões educacionais. Nesse sentido, a Avaliação da Docência, por se tratar da avaliação de desempenho de professores, pode não ter sido compreendida como um meio de qualificação do curso pelos gestores.

Sobre esse assunto ainda, Cassettari (2014) discorre que a avaliação de professores pode assumir diferentes objetivos, entre eles estão, por exemplo: identificar os pontos fortes e fracos da atuação do professor, criar ações que ajudem remediar os problemas, estimular reflexão sobre a própria prática. Para Santos Guerra (2007), é necessário extrair benefícios das avaliações, mas para que isso ocorra é preciso a geração de canais de comunicação e de condições pelos quais o conhecimento produzido possa ser convertido em mudanças práticas. Como isso seria possível, quando há ausência do professorado nas discussões?

Do mesmo modo, seria esperado que os estudantes tomassem conhecimento da realidade dos dados e dos encaminhamentos feito pelos cursos. A ausência de devolutiva dos resultados e encaminhamentos aos estudantes pode tornar o processo desacreditado, intensificando a não adesão. É, portanto, imprescindível para o fortalecimento da avaliação que haja ações que congreguem representantes de todos os segmentos do curso.

A seguir, serão discutidas as questões 8 e 12, por serem consideradas complementares. Ao passo que, na questão 12, foi perguntado se a Avaliação da Docência é utilizada para tomadas de decisão pelo curso, na questão 8, o objetivo foi identificar que tipo de ação o curso realiza com base nos resultados da Avaliação da Docência.

A questão 8 enfocou seis possíveis ações de serem praticadas pelo corpo gestor dos cursos de graduação da Instituição. Em relação à pergunta “a gestão do curso utiliza os resultados?” os gestores responderam, conforme tabela a seguir.

Tabela 8 – Respostas dos gestores referentes às ações realizadas pela gestão do curso em função dos resultados da Avaliação da Docência

Q 8. Dentre as opções abaixo, assinale as ações realizadas pela gestão do curso em função dos resultados da Avaliação da Docência, isto é, a gestão do curso utiliza os resultados					
	Respostas dos gestores				
	Sim, sempre	Quase sempre	Eventualmente	Quase nunca	Nunca
para complementar outros estudos e/ou avaliações sobre o desempenho dos professores do curso	02	02	07	01	01
nas decisões referentes à distribuição de aulas e disciplinas	01	03	06	02	01
nas ações formativas voltadas aos professores do curso	01	02	05	03	02
na formulação de propostas para melhoria do curso	02	04	02	03	02
na divulgação do curso junto aos estudantes	0	01	03	04	05
no planejamento anual do curso em diferentes instâncias	0	01	06	03	03

Fonte: elaborada pela autora.

Ao observar a Tabela 8, verifica-se o predomínio de respostas “eventualmente”, seguidas de “quase nunca e nunca”. Considerando-se a natureza dos cargos ocupados pelos gestores e o tempo de vínculo com a IES, os dados parecem indicar que eles têm uma percepção muito peculiar acerca da Avaliação da Docência no que diz respeito ao uso dos resultados, como eles são gerados por essa avaliação e como podem influenciar positivamente na qualidade do curso.

Nesse sentido, pode-se inferir que talvez haja algum tipo de dificuldade enfrentada pelos gestores para adequar os dados avaliativos ao contexto do curso, sobretudo porque algumas ações decorrentes das avaliações podem depender de outras instâncias da Universidade, isto é, de situações não atreladas às responsabilidades unicamente ao curso.

Dentre as ações mais mencionadas por alguns gestores, considerando-se os resultados da Avaliação da Docência, consta a formulação de propostas para melhoria do curso, seguidos de “complementar outros estudos e/ou avaliações sobre o desempenho dos professores do curso” e “decisões referentes à distribuição de aulas e disciplinas”. Apesar de essas alternativas terem sido as mais assinaladas, ainda assim é possível reafirmar o que foi inferido na questão 7, sobre os grupos que participam de discussões sobre os resultados da Avaliação da Docência, pois dos 13 (treze) gestores apenas 6 (seis) afirmaram que os resultados são utilizados na formulação de propostas para melhoria do curso, 4 (quatro) afirmaram que usam os resultados para complementar outros estudos e/ou avaliações sobre o desempenho dos professores do curso. Novamente, pode-se inferir que os dados da

Avaliação da Docência não estão sendo plenamente aproveitados para subsidiar e qualificar as ações do curso.

A questão ainda destaca pouca referência às ações sobre “divulgação do curso junto aos estudantes”, assunto já discutido nos dados apresentados acerca da questão 3. Em relação às “ações formativas voltadas aos professores do curso” e ao “planejamento anual do curso em diferentes instâncias”, a maioria das respostas foi “quase nunca ou nunca”, o que pode sinalizar a necessidade de ações mais integradas pelo curso, envolvendo os diferentes segmentos, ou seja, a criação de espaços de diálogos em que se discutam ações que estejam voltadas à continuidade e perspectiva formativa dos professores visando ao apoio para a superação de dificuldades pedagógicas; ações de compartilhamento de propostas, projetos e decisões, bem como redirecionamentos de PPC e outras situações que possam contribuir para o fortalecimento orgânico do curso.

O fato de os gestores assinalarem o pouco uso dos resultados para as ações constantes da questão não significa que tais ações não são empreendidas pelos cursos, no entanto, espera-se que os dados da Avaliação da Docência sejam considerados para apoiar os desígnios dos cursos, ou seja, que os dados, de algum modo, sejam aproveitados, explorados, bem como sirvam de apoio para gerar outras perspectivas de aperfeiçoamento do curso e da prática docente. Além disso, pode servir de apoio para discussões junto a instâncias gestoras centrais da Universidade, fortalecendo o trabalho coletivo de aperfeiçoamento do ensino e demais dimensões da graduação.

Na questão 12, foi perguntado aos gestores sobre o uso dos resultados da Avaliação da Docência nas decisões pedagógicas do curso. Para aqueles que responderam “sim, sempre” ou “sim, quase sempre”, também foi questionado (em uma questão aberta) como os resultados são utilizados e para os que responderam “raramente” ou “nunca” foram perguntadas as razões para a não utilização.

Tabela 9 – Respostas dos gestores em relação à utilização dos resultados avaliativos para tomadas de decisão pedagógica

Q 12. Os resultados da Avaliação da Docência são utilizados para tomada de decisões nas reuniões pedagógicas?	
Alternativas	Respostas dos gestores
Sim, sempre	0
Sim, quase sempre	03
Raramente	9
Nunca	1

Fonte: elaborada pela autora.

Dos 3 (três) gestores que responderam que os resultados são utilizados quase sempre, 1 (um) informou na questão aberta que o resultado se destinou à distribuição de disciplinas entre os professores do curso. Outro gestor salientou que, nas reuniões pedagógicas, há o cuidado com o sigilo do nome de professores, mas que os aspectos negativos da avaliação são trabalhados nas reuniões, visando à orientação para superação de dificuldades e acompanhamentos. Ele ainda complementou dizendo que apesar de o baixo percentual de adesão não sustentar as decisões do curso, os resultados já foram utilizados para complementar as ações de redução de quadro docente. Das três respostas assinaladas na alternativa “sim, quase sempre”, apenas dois gestores preencheram a questão aberta. Nota-se que o conteúdo dessas respostas, assim como das respostas a seguir, reiteram a discussão do pouco uso dos resultados da Avaliação da Docência pelo curso.

Nas diferentes respostas escritas pelos gestores que assinalaram “raramente ou nunca”, observa-se que eles reconheceram a importância da Avaliação da Docência como ferramenta de apoio as práticas institucionais, mas salientaram que ela precisa de aperfeiçoamento para que seus resultados sejam aproveitados plenamente. Além disso, foram feitos apontamentos sobre a falta de tomada de decisão e credibilidade da avaliação devido à baixa incidência de participação. Ainda outras respostas lamentaram que a Avaliação da Docência nunca foi objeto de discussão nos grupos do curso, que o assunto não costuma entrar na pauta das reuniões e, quando entra, é de forma superficial e genérica.

Houve comentários também que retrataram a difícil legibilidade dos relatórios, a ausência da cultura avaliativa na Instituição e, ainda, que os resultados servem mais para uma apreciação do desempenho individual de docentes, mas não se presta a uma visualização da dimensão do todo corpo docente.

Conforme já mencionado anteriormente, os processos de autoavaliação são iniciados e coordenados dentro da própria Instituição, entretanto, para que eles sejam efetivos, é fundamental que a comunidade acadêmica local utilize os resultados avaliativos da Avaliação da Docência como um dos principais caminhos para mudança e melhoria dos processos de ensino.

Na questão 15, foi solicitado aos gestores que apontassem os pontos mais favoráveis e os desfavoráveis da Avaliação da Docência.

Q 15. Em sua opinião, quais os aspectos mais favoráveis e os desfavoráveis da Avaliação da Docência para o curso?

A pergunta aberta procurou delinear e compreender outros aspectos da Avaliação da Docência que pudessem ser relevantes para os gestores e que não foram abordados nas questões fechadas do questionário de coleta desta pesquisa.

A respeito dos pontos favoráveis da Avaliação da Docência, os gestores assinalaram que a sua existência na Universidade já é positiva, mostrando que, embora a Avaliação esteja sujeita ao aperfeiçoamento em seu processo de implementação e procedimentos vigentes, ela é reconhecida como uma ferramenta que possibilita diagnósticos e aferições da realidade institucional. Nesse sentido, constam falas como: a possibilidade de melhoria contínua das práticas de ensino; a percepção do aluno em relação a sua aprendizagem; a possibilidade de avaliação da qualidade de cada atividade acadêmica; os resultados possibilitando a formação continuada de/para professores; a visualização das tônicas dos diferentes cursos e, com isso, apontar *expertises*, qualidade de dados, dificuldades e ações. Ainda foram mencionadas: indicar caminhos de melhoria para a atuação docente; colaborar com a gestão do curso na alocação mais produtiva dos docentes; o potencial de contribuição para o desenvolvimento e melhoria do curso e do professor.

Outros aspectos valorizados pelos gestores foram: os questionários que são aplicados (sua forma e itens); a participação dos estudantes na avaliação de docentes.

Quanto aos aspectos menos favoráveis, foram relacionadas às seguintes críticas, que se optou por manter a redação exatamente como foi respondida pelo gestor:

- Época da avaliação: “a época do semestre em que a avaliação é realizada porque dificulta a correção da rota”.

- Divulgação da avaliação: “maior divulgação junto aos alunos”.

- Inadequação de questões para os professores: “algumas questões não fazem sentido para o professor, para o gestor”.

- Adesão ao processo avaliativo: “participação voluntária e reduzida, principalmente de alunos”; “o mais desfavorável é a baixa adesão por parte dos alunos. Esse fato impossibilita qualquer análise assertiva das respostas”, “não ser levada em consideração pelo docente”; se referem ao baixo índice de participantes da comunidade; “a avaliação é fundamental para o aprimoramento dos cursos oferecidos pela PUC-SP, mas infelizmente a baixa participação dos alunos a torna inútil”.

– Devolutivas de resultados da avaliação: falta de *feedback* aos alunos em relação às medidas/planos adotados, decorrentes do processo de avaliação”, “iniciativa na divulgação e na oportunidade do uso de dados/informações”.

– Estrutura de apresentação dos questionários e relatórios: “forma como é disponibilizado, pois deveria ser personalizado indicando o nome do professor”; “quando um docente/aluno responder ao questionário, o sistema deveria apresentar uma análise descritiva preliminar para ajudar o respondente na percepção e validação de suas respostas, bem como permitir que baixe seu resultado preliminar para não ter que aguardar o resultado final da avaliação”; “as questões aplicadas podem ser melhoradas, algumas são bem focadas em questões burocráticas, mas de uma forma geral são adequadas”.

– Relação do curso com os executores: “CPA... quem é... suas pessoas, é um órgão, uma peça na estrutura, onde está seu plano?”.

Analizando os resultados referentes ao padrão Abrangência e Seleção das Informações, da categoria Utilidade, cujo objetivo foi observar se o processo avaliativo tem conseguido coletar as informações de forma ampla, respondendo às demandas e expectativas do próprio processo e dos sujeitos envolvidos na questão.

Pode-se apontar que a Avaliação da Docência possui algumas fragilidades que, para a superação, necessitam de ações da CPA e dos gestores do curso. Dentre os aspectos levantados, pode-se destacar: o atendimento às demandas avaliativas do corpo docente e discente; a divulgação dos objetivos da Avaliação, de modo a esclarecer professores e estudantes; o apoio para o uso dos resultados pelos professores; o uso dos resultados pelos gestores para empreendimentos de ações no curso.

4.2.2 Padrão meta-avaliativo: Clareza dos relatórios

Os aspectos abordados pelo padrão “Clareza dos relatórios” dizem respeito à descrição detalhada e transparente do que se pretende avaliar e como se deve avaliar. Desse modo, pode-se averiguar se as avaliações contemplaram as informações essenciais e combinadas, ou seja, a descrição integral do processo, considerando sua concepção, sua condição, seus procedimentos, seu contexto, sua relação com os sujeitos executores e ainda os relatórios finais contendo os resultados. Esse padrão procurou analisar, especificamente, as respostas das questões: Q2. (clareza dos objetivos da avaliação para os participantes) e

Q9. (os resultados da avaliação: aspectos de contribuição, do relatório, da devolutiva, da participação e da relação com os avaliadores).

Quadro 9 – Padrão meta-avaliativo: Clareza dos relatórios e questões do instrumento de coleta de dados da pesquisa

Padrões	Diretrizes	Questão Associada
Clareza dos relatórios	Descrição e transparência da avaliação e seus procedimentos.	Q2. Clareza dos objetivos da avaliação para os participantes
	Elaboração final de relatórios mostrando os resultados	Q9. Os resultados da avaliação: aspectos de contribuição, do relatório, da devolutiva, da participação e da relação com os avaliadores.

Fonte: Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), com questões associadas adaptadas pela autora.

A questão 2 do questionário meta-avaliativo referiu-se à clareza dos objetivos da Avaliação da Docência para os grupos de estudantes, de professores e de gestores.

Tabela 10 – Respostas dos gestores sobre a clareza dos objetivos da Avaliação da Docência para os grupos do curso

Q 2. Você acha que os objetivos da Avaliação da Docência estão claros para:				
Grupos	Respostas dos gestores			
	Sim, estão claros	Parcialmente claros	Não estão claros	Não sei dizer
Estudantes	0	06	07	0
Professores	02	10	01	0
Gestores do curso	05	06	0	02

Fonte: elaborada pela autora.

Os dados mostraram que, para 7 (sete) gestores, os objetivos da Avaliação da Docência não estão claros para os estudantes e, para 6 (seis), os objetivos estão parcialmente claros. Sobre os objetivos estarem claros para os professores, 10 (dez) gestores afirmaram que estão parcialmente claros, 1 (um) gestor assinalou que não estão claros e 2 (dois) afirmaram que os objetivos estão claros. Quanto à clareza dos objetivos para os gestores do curso, 6 (seis) gestores assinalaram parcialmente claros e 5 (cinco) assinalaram que estão claros e 2 (dois) não souberam dizer.

Os dados mostraram que, embora os gestores do curso reconheçam a maior parte dos objetivos da Avaliação da Docência (dado visto na questão 1), ainda há necessidade de difundir claramente a proposta avaliativa entre os próprios gestores e corpo docente, mas, principalmente, entre os estudantes.

Considerando o que foi apresentado por Santos Guerra (2007), na revisão da literatura, o envolvimento das pessoas nos processos avaliativos ocorre em parte pela transparência dos propósitos, intenções e finalidades, por isso, uma vez que os gestores assinalam que a Avaliação da Docência está parcialmente clara para estudantes e professores, não surpreende o baixo percentual de adesão desses grupos. Nesse sentido, os dados sugerem uma falha na divulgação dos objetivos da Avaliação.

Se na percepção dos gestores do curso os estudantes são os que menos têm clareza dos objetivos da avaliação, é necessária a revisão do processo avaliativo, de seu plano de ação e alcance, de modo que os objetivos da avaliação estejam claros para todos.

Em relação à participação em avaliações, é determinante que haja clareza e transparência de objetivos, no entanto é preciso empreender esforços para ensinar e aprender avaliar. A avaliação educativa, mencionada por Dias Sobrinho (2008), diz que o ato de avaliar é um processo de caráter formativo ou pedagógico e, nesse sentido, os processos avaliativos devem partir de propostas amplamente discutidas no espaço acadêmico por meio do qual as concepções, as formas e as finalidades são compreendidas como um ato político.

Retomando a visão de Santos Guerra (2007), a avaliação é um caminho de aprendizagem. Ela não se limita a analisar e examinar os atos falhos de quem quer que seja para punir, mas de permitir atos de reflexões para mudança e melhoria. Essa lógica avaliativa exige uma negociação e esclarecimento profundo das intenções avaliativas, devendo alcançar, preparar e ampliar o conhecimento prévio daqueles que avaliarão e dos que tratarão com os resultados da avaliação.

Na questão 9, procurou-se questionar os gestores sobre possíveis dificuldades que os impediram de utilizar os resultados da Avaliação da Docência. Para tanto, a questão abordou aspectos sobre o relatório de resultados da Avaliação da Docência produzido pela CPA, a época de devolutiva dos documentos avaliativos, a participação de professores e estudantes, a credibilidade dos dados, além da relação do curso com os avaliadores.

Tabela 11 – Respostas dos gestores sobre alguns aspectos que podem ter dificultado a utilização dos resultados pelo curso

Q 9. A utilização dos resultados da Avaliação da Docência pelo curso foi dificultada por algum dos aspectos relacionados abaixo.

	Respostas dos gestores			
	Não	Sim, pouco	Sim, moderadamente.	Sim, muito.
Época da devolutiva dos resultados	02	05	03	03
Legibilidade dos relatórios da Avaliação da Docência	05	02	02	04
Baixa participação de estudantes e professores na Avaliação da Docência	0	01	02	10
Credibilidade dos dados da Avaliação da Docência	04	03	01	05
Relação do curso com a avaliação e seus executores.	03	03	06	01

Fonte: elaborada pela autora.

A construção das alternativas dessa questão considerou diferentes aspectos que balizam o bom funcionamento de qualquer avaliação. Cabe ressaltar que essa questão não só foi ao encontro do padrão “clareza dos relatórios”, mas também do padrão “impacto da avaliação” porque suas diretrizes são compostas de orientações que procuram avaliar o planejamento, a realização e a apresentação da avaliação como estímulo à participação e envolvimento; a relação do curso com a avaliação e seus executores; a devolutiva dos resultados para encorajamento dos interessados; a elaboração final de relatórios mostrando os resultados e a promoção de oficinas que discutam as aplicações, as descobertas e as estratégias.

Como apresentado na tabela anterior, 5 (cinco) gestores declararam que “a época da devolutiva dos resultados” pouco dificultou o uso dos resultados pelo curso. Para (três) deles, a época de devolutiva dificultou moderadamente, e outros 3 (três) gestores responderam que devolver os dados no período estipulado pela CPA dificultou muito o uso dos resultados. Por outro lado, apenas 2 (dois) gestores disseram que a época da devolutiva não dificultou a apropriação dos resultados da avaliação.

O cronograma de aplicação da Avaliação da Docência considera a questão do vínculo do professor, seu plano de ensino e o estudante. Deve levar em conta também o tempo necessário para que o estudante e o professor tenham tido experiência suficiente que lhe dê subsídios para responder às avaliações. A Avaliação da Docência também considera o período de aplicação para que não coincida com a época das avaliações de desempenho dos estudantes, a fim de que os resultados de uma não interfiram na outra.

Em razão disso, a devolutiva dos resultados aos gestores e professores ocorre um mês depois de serem tabulados pela CPA. O problema é agilidade da entrega desses resultados, de modo que eles cheguem até o curso, antes do término do semestre e adentre às reuniões de planejamento do próximo semestre. O desafio logístico para o acesso a esses dados tem sido pauta de muitas reuniões entre a CPA e as instâncias de tecnologia da Universidade. No entanto, há necessidade de alinhar processos que garantam a chegada dos dados avaliativos em tempo oportuno e contribuam para as ações do curso.

Dos treze gestores, 5 (cinco) apontaram que o uso dos resultados pelo curso não foi dificultado pela legibilidade dos relatórios da Avaliação da Docência. No entanto, os demais gestores manifestaram dificuldades em relação a esse aspecto, sendo que 4 (quatro) indicaram pouca ou moderada dificuldade e outros 4 (quatro) afirmaram que a legibilidade do documento citado dificultou muito a apropriação dos resultados.

A legibilidade do Relatório final é tão importante quanto difundir os propósitos da avaliação e trabalhar para que haja envolvimento da comunidade acadêmica. Os dados mostram que a legibilidade dos relatórios elaborados pela CPA deve ser melhorada, sobretudo no que se refere à forma de dispor os dados avaliativos. Cabe, nesse sentido, resgatar as possibilidades de apresentações efetivamente combinadas *a priori*, ou seja, debatidas com os próprios professores e/ou gestores que se apropriarão dos resultados.

Sobre a baixa participação de estudantes e de professores na Avaliação, 10 (dez), ou seja, a maioria dos gestores assinalou que esse aspecto da Avaliação da Docência dificultou muito a utilização dos resultados avaliativo pelo curso. Dois 2 (dois) deles afirmaram que dificultou moderadamente e apenas 1 (um) disse que dificultou pouco.

É fato que os gestores dos cursos se preocupam com as questões de adesão dos professores e estudantes. Isso ocorre porque a Avaliação da Docência considera, para a validação do processo, a participação dos estudantes e de seus professores. Os gestores sabem que a baixa adesão dos estudantes, por exemplo, compromete a legitimação de dados para prosseguirem com as análises e as ações decorrentes dela além da credibilidade dos dados pelos professores.

O percentual de participação de professores e de estudantes na Avaliação da Docência, já apresentado no início deste estudo, mostrou que, apesar do esforço na campanha de divulgação do processo, ainda não foi possível alcançar índices altos de adesão. Nesse ponto da análise, pode-se remeter à questão da baixa participação, à falta de

clareza dos objetivos da avaliação, ou ainda, a ausência total ou parcial de representação das demandas avaliativas de professores e estudantes no processo, como vistos nos dados anteriores.

É importante asseverar que um trabalho avaliativo nunca é solitário, pois é feito por alguém e para alguém ou algum grupo/trabalho. Quando a Avaliação da Docência apresenta sua natureza participativa e democrática, ela fala do envolvimento dos sujeitos nas avaliações, de modo que seja inclusivo, não hierárquico, expansivo, juntando nela mesma a potencialidade formativa desejada. O fato de não haver participação em massa de professores e de estudantes pode desestimular o processo avaliativo e comprometer negativamente na repercussão do seu potencial que está voltado ao aperfeiçoamento das práticas de ensino da Universidade.

Quanto à “credibilidade dos dados da Avaliação da Docência”, 4 (quatro) gestores do curso disseram que esse quesito não dificultou a utilização dos resultados pelo curso. Para 3 (três) gestores, a credibilidade dificultou pouco a utilização. Na opinião de 1 (um) gestor, dificultou moderadamente mas, para 5 (cinco) gestores, a credibilidade dos dados avaliativos dificultou muito a utilização dos resultados pelo curso.

Em relação a esse tópico, pode-se dizer que há uma ligação direta com a discussão sobre a baixa adesão. Para os gestores, a credibilidade dos dados da avaliação parece se sujeitar ao percentual expressivo de respondentes, ou seja, um número alto de adesão. No entanto, isso não pode ser visto como condicionante para análise de conteúdo, pois, mesmo diante de dados limitados, a expressão dos poucos estudantes e professores deve ser respeitosamente levada em consideração. Nesse sentido, ainda é recomendável investigar se há outros aspectos que contribuem para o não uso dos dados e que estão além da baixa participação dos estudantes e professores na avaliação.

Ao serem perguntados sobre a “relação do curso com a avaliação e seus executores (CPA)”, 3 (três) gestores do curso apontaram que essa situação não dificultou a utilização dos resultados pelo curso. Outros 3 (três) gestores disseram que a relação do curso com a avaliação e os executores dificultou pouco. No entanto, na opinião de 6 (seis) gestores, essa relação dificultou moderadamente, e 1 (um) gestor respondeu que esse quesito dificultou muito a utilização dos resultados avaliativos pelo curso.

Ao apontarem que a relação com os executores da avaliação acaba por dificultar a utilização dos resultados, de modo geral, pode-se suspeitar que eles também reconhecem a

importância de se investir nesse contato. Ao considerar as respostas dadas por eles nos tópicos anteriores, a necessidade de aproximação dos gestores do curso com a CPA parece ser inevitável, para se ajustar as bases do processo avaliativo como, por exemplo, conhecer o perfil do curso, apurar as demandas, negociar as etapas dos processos, estudar os indicadores, bem como buscar melhores estratégias para adesão, etc. A relação com os executores da avaliação pode expressar ainda a necessidade de ter um lugar/setor de apoio à discussão dos resultados da avaliação.

4.2.3 Padrão meta-avaliativo: Impacto da Avaliação

O padrão Impacto da Avaliação diz respeito à manutenção da relação com o público, o acolhimento do interesse dos envolvidos, a devolutiva dos resultados para encorajamento dos interessados, a sugestão para os interessados de como fazer uso dos resultados no seu trabalho, o encaminhamento de resultados expressivos, o envio de relatórios que comuniquem os efeitos do processo, a promoção de oficinas que discutam as aplicações, bem como as descobertas que ofereçam suporte aos interessados. Sintetizando, esse padrão visa a conhecer o modo como as avaliações são planejadas, realizadas e apresentadas.

Para analisar esses aspectos na Avaliação da Docência, foram inseridas no questionário meta-avaliativo questões sobre: a ferramenta de acesso ao instrumento, no caso o Portal Acadêmico da PUC-SP; os instrumentos da Avaliação da Docência; a clareza dos enunciados da avaliação; o suporte técnico dado pelos avaliadores (CPA).

Outros aspectos da Avaliação da Docência, já mencionados nos padrões anteriores, também poderiam estar presentes nesse tópico, no entanto, para melhor estruturação deste trabalho, optou-se por realizar as análises de acordo com a maior aderência da questão com o padrão. Sendo assim, serão apresentadas na sequência as questões 10, 11, 13 e 14.

Quadro 10 – Padrão meta-avaliativo: Impacto da avaliação e questões do instrumento de coleta de dados da pesquisa

Padrões	Diretrizes	Questão Associada
Impacto da avaliação	O planejamento, a realização e a apresentação da avaliação como estímulo à participação e envolvimento.	Q11. A ferramenta de acesso ao instrumento para a coleta de dados. Q13. Os instrumentos da avaliação. Q14. Clareza dos enunciados da avaliação.
	Relação do curso com a avaliação e seus executores.	Q9. Os resultados da avaliação: aspectos de contribuição, do relatório, da devolutiva, da participação e da relação com os avaliadores.
	Suporte técnico para superação das dificuldades	Q10. O suporte técnico dado pelos avaliadores (CPA). Q11. A ferramenta de acesso ao instrumento para a coleta de dados.
	Devolutiva dos resultados para encorajamento dos interessados.	Q9. Os resultados da avaliação: aspectos de contribuição, do relatório, da devolutiva, da participação e da relação com os avaliadores.
	Sugestão sobre o uso dos resultados.	Q10. O suporte técnico dado pelos avaliadores (CPA). Q12. A utilização da avaliação para tomada de decisões. Q6. Ações docentes após os resultados da avaliação Q8. Identificação das ações do curso após os resultados da avaliação.
	Promoção de oficinas que discutam as aplicações, as descobertas e as estratégias.	Q9. Os resultados da avaliação: aspectos de contribuição, do relatório, da devolutiva, da participação e da relação com os avaliadores. Q10. O suporte técnico dado pelos avaliadores (CPA).

Fonte: Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), com questões associadas adaptadas pela autora.

Obs.: As questões 6 e 8 foram tratadas no padrão Abrangência e Seleção da Informação. A questão 9 foi tratada no padrão Clareza de relatórios.

As diretrizes que orientaram a questão que aborda o aspecto do suporte técnico da avaliação são: “suporte técnico para superação das dificuldades; sugestão sobre o uso dos resultados e promoção de oficinas que discutam as aplicações, as descobertas e as estratégias”.

Na questão 10, foi solicitado aos gestores que avaliassem o suporte técnico oferecido ao processo avaliativo em diferentes situações. Para tanto, foram apresentadas as seguintes situações referentes à Avaliação da Docência na PUC-SP.

Tabela 12 – Respostas dos gestores em relação ao suporte técnico oferecido pela CPA da PUC-SP

Q 10. Em relação ao suporte técnico oferecido pela CPA da PUC-SP, como você avalia os seguintes aspectos:					
	Respostas dos gestores				
	Muito ruim	Ruim	Regular	Bom	Muito bom
Acesso ao questionário no ambiente virtual (Portal Acadêmico)	02	01	04	05	01
Acesso aos resultados da avaliação pelos professores do curso	03	04	04	02	0
Acesso aos resultados da avaliação pelos gestores *	02	04	05	01	0
Apoio aos professores para a utilização dos resultados da avaliação	02	05	05	01	0
Apoio aos gestores do curso para a utilização dos resultados da avaliação*	01	04	03	03	0

* Três gestores deixaram de responder as questões.

Fonte: elaborada pela autora.

Em relação ao acesso aos questionários da Avaliação da Docência no ambiente virtual da PUC-SP, Portal Acadêmico, pode-se dizer que há uma relativa satisfação por parte dos gestores ao apontarem o acesso como muito bom, bom e regular. Por outro lado, os dados sobre o acesso aos resultados das avaliações pelos professores e pelos gestores mostram uma gradação do regular para o muito ruim. Isso pode ser explicado em parte porque a entrega dos resultados aos professores e aos gestores, ainda em 2016, foi por meio impresso, um grande arquivo que continha todos os dados com as avaliações de todo o corpo docente por turma. Essa estratégia tornou o trabalho de distribuição das avaliações muito ineficaz, dificultando a análise tanto da gestão do curso quanto dos professores. Em 2017, essa situação foi contornada, e os resultados foram enviados diretamente para o e-mail institucional dos professores, com a intenção de facilitar o acesso e a análise dos dados avaliativos por parte da comunidade acadêmica.

Sobre o apoio para a utilização dos resultados, tanto para os professores como para os gestores do curso, os dados revelaram carência nesse aspecto. É imprescindível ressaltar, na análise desse tópico, que a Avaliação da Docência está totalmente voltada à relação de ensino-aprendizagem, oferecendo subsídios para reflexão sobre o que de fato acontece nessa dimensão do ensino. Por essa razão, cabe aos gestores dos cursos a responsabilidade de tratar os assuntos sobre prática pedagógica e seus desdobramentos junto ao grupo de professores e estudantes do seu curso, sendo uma oportunidade de propor uma discussão coletiva, em que são considerados o cotidiano pedagógico a seus pares, visando o aperfeiçoamento das práticas e das ações do curso.

Em relação a essa questão, a CPA também precisará verificar qual o seu papel em relação ao apoio para a utilização dos resultados da avaliação pelos gestores e professores. Sendo assim, é determinante identificar quais aspectos vulneráveis do suporte técnico que apresentam necessidade de introduzir ajustes, modificações e melhorias, bem como perceber outros níveis que precisam de aperfeiçoamento.

A questão 11 ressaltou que os questionários da Avaliação da Docência são inseridos no Portal Acadêmico, para que os professores e os estudantes acessem a avaliação. Nesse sentido, foi perguntado aos gestores se eles consideravam o uso desse ambiente virtual adequado para a coleta das informações sobre a docência. A mesma questão solicitou aos gestores que responderam “pouco adequada” ou “inadequada” que eles sugerissem outros meios para a realização da Avaliação da Docência.

Tabela 13 – Respostas dos gestores sobre o uso do Portal Acadêmico para a realização da Avaliação da Docência

Q 11. Os questionários da Avaliação da Docência são inseridos no Portal Acadêmico para que professores e estudantes possam acessar e preencher os instrumentos disponibilizados. Você considera que o uso desse ambiente virtual para a coleta de informações sobre a docência é	
	Respostas dos gestores
muito adequado	04
adequado	06
pouco adequado	03
inadequado	0

Q11 a. Se você respondeu pouco adequado ou inadequado, você poderia sugerir outras ferramentas/meios para a realização da coleta das informações?

Fonte: elaborada pela autora.

Dos treze gestores, 4 (quatro) responderam que o Portal Acadêmico da PUC-SP é muito adequado para o procedimento de coleta, 6 (seis) gestores disseram ser adequado e 3 (três) disseram ser pouco adequado. Os gestores que apontaram o portal acadêmico como pouco adequado ressaltaram que, apesar de esse ambiente parecer mais fácil para a utilização dos alunos, não os motiva à participação, sugerindo sua aplicação em papel. Outra recomendação foi que o *link* da avaliação deveria ser mais fácil de ser localizado. Eles ainda mencionaram que a avaliação deveria estar vinculada a uma atividade do portal, como, por exemplo, período de matrícula e vínculo às atividades complementares que são realizadas pelos estudantes.

Vale esclarecer que a aplicação da Avaliação da Docência foi inserida no Portal Acadêmico, considerando-se as experiências anteriores vividas na Universidade, as quais apontaram a necessidade do uso da tecnologia para a agilização do processo avaliativo, visando inclusive à devolutiva de resultados à comunidade.

A questão 13 procurou saber o que os gestores achavam da extensão do questionário, informando se o número de questões o tornava muito longo, longo, adequado, curto ou muito curto. Atualmente o questionário do processo de Avaliação da Docência na PUC-SP possui 12 itens.

Tabela 14 – Respostas dos gestores em relação à extensão do questionário da Avaliação da Docência

Q 13. Em relação à extensão do questionário da Avaliação da Docência, você considera que ele é	
	Respostas dos gestores
Muito longo	0
Longo	02
Adequado	10
Curto	01
Muito curto	0

Fonte: elaborada pela autora.

Em relação à extensão do questionário, 10 (dez) gestores responderam que ele possui um número adequado de questões, 2 dois deles apontaram que o instrumento é longo e 1 (um) gestor considera o instrumento curto.

Na questão 14, foi perguntado sobre a clareza dos enunciados das questões da Avaliação da Docência.

Tabela 15 – Respostas dos gestores sobre os enunciados dos questionários da Avaliação da Docência

Q 14. Os enunciados do questionário da Avaliação da Docência são claros?	
	Respostas dos gestores
Sim, todos	01
Sim, a maioria	09
Poucos	03
Não, nenhum	0

Fonte: elaborada pela autora.

Quanto à clareza dos enunciados, 9 (nove) gestores disseram que a maioria das questões são claras, 1 (um) gestor considera todos os enunciados muito claros e 3 (três) gestores afirmam que os enunciados são pouco claros.

A extensão e a clareza dos enunciados do questionário influenciam na motivação e veracidade das respostas dos estudantes. Alguns estudos indicam que, quando um questionário é muito longo, há tendência de respostas imprecisas e aumento da não adesão ao processo avaliativo. O mesmo é possível dizer quando os enunciados não são claros, a tarefa de responder aos questionários tornar-se exaustiva e há o risco de não extrair dados fidedignos dos participantes.

Em relação à Avaliação da Docência, essas situações podem aparecer e serem agravadas devido à repetição de preenchimento do questionário pelo estudante, isto é, o

aluno preenche um questionário para cada professor do semestre letivo, uma atividade repetitiva que pode provocar hesitação para a participação. Em virtude dessas questões, as diretrizes que acompanharam essas perguntas meta-avaliativas estão também vinculadas à diretriz “o planejamento, a realização e a apresentação da avaliação como estímulo à participação e envolvimento”, norteadas pelo padrão impacto da avaliação.

Os aspectos ressaltados neste estudo meta-avaliativo sobre a Avaliação da Docência possibilitaram compreender a utilidade dessa Avaliação para o trabalho dos gestores e professores da Instituição, identificar os pontos mais bem avaliados e os menos favoráveis do processo avaliativo, bem como analisar aspectos específicos de procedimentos e de execução da Avaliação.

Ressalta-se que os gestores do curso de graduação consultados neste estudo reconhecem a utilidade da Avaliação da Docência para o trabalho pedagógico e seu benefício para a Universidade. No entanto, as respostas dos gestores permitiram observar também os pontos favoráveis e os desfavoráveis da Avaliação da Docência e como esses pontos interferem na utilidade da Avaliação.

Dentre os pontos apresentados por eles, o mais inquietante corresponde ao baixo percentual de participação de estudantes e professores no processo de avaliação, dando a entender que essa situação interfere diretamente na possibilidade de uso dos resultados da Avaliação para tomadas de decisão. Outro ponto apresentado pelos gestores trata da relação dos professores com a avaliação. Na percepção dos gestores, os professores não consideram a Avaliação da Docência e, portanto, não incorporam os dados dessa Avaliação para o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica.

A análise dos dados também possibilitou perceber o posicionamento dos gestores em relação aos resultados da Avaliação da Docência, bem como observar os tipos de ações desencadeadas pelo curso por meio dos resultados avaliativos.

A dificuldade para a incorporação e utilização dos resultados da Avaliação da Docência no âmbito do curso, tanto por gestores como para professores, podem aparentar vestígios de uma cultura negativa da avaliação, na qual a Avaliação da Docência não tem sido compreendida como uma ferramenta de aperfeiçoamento, aprendizagem e transformação para o curso.

Em razão dessas observações e do referencial teórico deste estudo, foi possível perceber algumas fragilidades da Avaliação da Docência e recomendar ações para o seu

aperfeiçoamento e fortalecimento na Instituição. Nesse sentido, a implementação da Avaliação da Docência como uma política de gestão e planejamento institucional pode contribuir para o desenvolvimento dos cursos da Universidade, visando, especialmente, à excelência da qualidade do ensino.

Sendo assim, por meio da categoria “Utilidade” e dos padrões “abrangência e seleção da informação; clareza dos relatórios e impacto da avaliação” foi possível extrair dados para a qualificação da Avaliação da Docência, uma vez que eles contribuem para a revisão de procedimentos do processo avaliativo, especialmente no que tange à escuta das demandas avaliativas da comunidade pela CPA, a clareza dos objetivos da Avaliação, o suporte da CPA para o uso dos resultados pelos gestores e professores, bem como a relação do curso com os executores da avaliação.

Ao longo de todo este trabalho de pesquisa foi exposta uma concepção avaliativa de natureza participativa que visa ao diálogo para o aperfeiçoamento das ações educacionais. Sobre a avaliação de professores, Domingo Fernandes (2008) *apud* Rodrigues (2012, p. 19) resume seus possíveis resultados do seguinte modo:

A avaliação dos professores pode ser uma mera rotina burocrática e administrativa, consumidora de tempo, de esforço e de dinheiro e com pouca, ou mesmo nenhuma, utilidade para influenciar positivamente o desempenho, a competência e a eficácia dos professores e o que acontece nas escolas. Mas também pode ser, pelo contrário, um poderoso processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, gerando ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens dos estudantes.

Assim, espera-se que essa pesquisa possa contribuir para apontar caminhos de reflexão, considerando como parte desse processo o conjunto de seus atores: gestores, professores e estudantes da Universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Avaliação da Docência da PUC-SP, foco desta pesquisa, é um projeto de avaliação procedente da autoavaliação institucional. Trata-se de uma avaliação de natureza formativa, que visa ao aprimoramento da prática pedagógica docente e dos cursos. Aplicada semestralmente aos professores e estudantes de graduação, ela se constitui por informações referentes à avaliação do desempenho docente e às condições de ensino da Instituição. Essa atividade avaliativa está alicerçada nas diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, na literatura especializada da área de avaliação e nos documentos da Universidade.

Esta pesquisa objetivou realizar um estudo meta-avaliativo da Avaliação da Docência na PUC-SP, apresentando uma discussão acerca da utilidade dessa avaliação para o trabalho dos gestores e professores da Instituição, bem como identificar seus pontos mais bem avaliados e os menos favoráveis, analisando os procedimentos e execução do processo avaliativo por meio das orientações contidas nos padrões “abrangência e seleção da informação; clareza dos relatórios e impacto da avaliação” constantes da categoria “utilidade”, elencadas pelo Comitê Misto sobre Diretrizes para a Avaliação Educacional (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*).

Tomando-se por base a revisão da literária da área, este estudo meta-avaliativo possibilitou o contato com processos avaliativos vivenciados por diferentes universidades brasileiras que revelaram as dificuldades e potencialidades das avaliações. Além disso, foi possível perceber que a avaliação é um ato político, de impacto e interesses sociais, e, sobretudo, uma ferramenta de aprendizagem e melhoria que se propõe revisitar o trabalho desenvolvido nas instituições para o alcance da qualidade desejada. Dessa forma, os estudos correlatos e o aprofundamento teórico ampliaram a compreensão do processo de Avaliação da Docência da PUC-SP.

Para atingir os objetivos pretendidos, foram consultados gestores de um curso de graduação da PUC-SP que responderam um questionário contendo quinze questões relacionadas à Avaliação da Docência.

Como foi possível verificar na discussão dos dados, este estudo de caso revelou que os gestores do curso de graduação participante desta pesquisa reconhecem a utilidade da Avaliação da Docência para o trabalho pedagógico e seu benefício para a Universidade. No entanto, os dados também revelaram algumas fragilidades relacionadas aos procedimentos de execução da Avaliação da Docência.

Um dos desafios apresentados pela pesquisa é a baixa participação de estudantes e professores na avaliação. As informações obtidas não só destacaram o problema do percentual de adesão como também evidenciaram o pouco envolvimento dos professores e dos estudantes nas etapas de discussões, encaminhamentos e tomadas de decisões, que são desdobramentos da Avaliação da Docência.

Na percepção dos gestores do curso de graduação, poucos professores utilizam os dados avaliativos como apoio a suas práticas, podendo indicar a presença de resistência deles ao processo avaliativo, além da carência de ações de sensibilização para o envolvimento com a avaliação proposta.

Nas perguntas sobre o alcance das demandas avaliativas, clareza dos objetivos da avaliação e discussão dos resultados avaliativos, os gestores assinalaram que a Avaliação da Docência não contempla plenamente as demandas dos professores e, principalmente, dos estudantes; que os objetivos da avaliação não estão claros para esses dois grupos.

Os dados da pesquisa permitiram inferir que a dificuldade de uso dos resultados não se limita apenas aos professores, com foi apontado pelos gestores, mas, possivelmente, atinge os próprios gestores do curso no que se refere às tomadas de decisões para ações pedagógicas. Foi possível inferir ainda que algumas dificuldades enfrentadas pelos gestores podem estar relacionadas à acomodação dos dados avaliativos no contexto do curso.

Em razão desses resultados, foi possível evidenciar a necessidade de divulgação e esclarecimentos sobre o processo e os objetivos da Avaliação da Docência na PUC-SP, envolvendo os diferentes grupos por ela representados e, principalmente, refletir sobre a criação de novas estratégias para a adesão da comunidade acadêmica no processo.

O referencial teórico e os dados ainda permitem dizer que é possível melhorar o processo avaliativo, considerando, inclusive, o compartilhamento de discussões, encaminhamentos e ações que são decorrentes dos resultados da avaliação.

Vale ressaltar que, de um modo geral, as avaliações podem propiciar a experiência de renovação e mudanças, possibilitando novos significados para os envolvidos, sobretudo porque a meta da avaliação é o diagnóstico e as tomadas de decisões, considerando principalmente que o agir após os resultados avaliativos é muito mais do que simplesmente fazer, é criar novas possibilidades que permite aparecer maiores perspectivas.

Por fim, este estudo meta-avaliativo da Avaliação da Docência não se reduz a revelar particularidades do processo de Avaliação da Docência na PUC-SP, mas contribuir no sentido de apontar para indicadores de qualidade a serem buscados pelos interessados a área de avaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, L. M. O. *Contribuição da avaliação Institucional: caso concreto da Faculdade Regional da Bahia. Salvador, focada em modelos de autoavaliação*. Tese (Doutorado em Ciências de Educação). Universidade Americana. Assunção, Paraguai, 2015.

ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

BARBOSA, Eduardo F. *Instrumentos de coletas de dados em pesquisas educacionais*. Disponível em: http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf Acesso em 08 nov. 2016.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 315-330, 2010.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes – e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. nº 72, de 15/04/2004, Seção 1, p. 3-4.

CASSETTARI, Nathália. Avaliação de professores: uma questão de escolhas. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 166-197, jan/abr. 2014.

CASTANHEIRA, A. M. P.; CERONI, M. R. A Trajetória da Avaliação Institucional e seus Desafios. *Educação Brasileira*, v. 35, p. 78-108, 2014.

CASTANHEIRA, A. M. P.; CERONI, M. R. A avaliação Docente e seu impacto na Melhoria de Ensino. In: *Anais dos Seminários Regionais sobre autoavaliação institucional*. Brasília: INEP, 2013. v. 1.

CUNHA, D. A. da. *Avaliação da Educação Superior: condições, processos e efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA*. Tese (doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Programas de Pós-Graduação em Educação, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

_____. *Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

_____. *Universidade e Avaliação. Entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2001.

_____. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Avaliação Institucional: integração e ação integradora. *Avaliação: Revista da rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, Campinas: Editorl. v.2, p. 19-29, jun. 1997.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (Orgs.). *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.

DO CÉU ROLDÃO, Maria; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 26, n. 63, p. 570-594, 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3671>. Acesso em 20 fev. 2016.

FERNANDES, D. Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades. Lisboa: Texto Editores, 2008.

ELLIOT, Ligia Gomes. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. Ensaio: Avaliação Política Pública. *Educ.*, Dez. 2011, vol. 19, n. 73, p. 941-964.

Estatuto e Regimento da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <http://www.pucsp.br/sites/default/files/download/FundacaoSaoPaulo-A5-WEB.pdf>. Acesso em set. 2015.

FIRME, T. P. Avaliação: tendências e tendenciosidades. *Revista Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-11, jan/mar. 1994.

GATTI, Bernardette A. O Professor e a Avaliação em sala de Aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, 98, n. 27, jan-jun. 2003.

_____. (org.). *O trabalho docente, avaliação, valorização, controvérsias*. Coleção Formação de professores. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: GATTI, Bernadete (org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 153-176.

GIMENES, Nelson A. S. *Um estudo meta-avaliativo de uma experiência de auto-avaliação em uma Instituição de Educação Superior*. Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: Programa de Educação: Psicologia da Educação/ PUC-SP, 2006.

GÜNTHER, Hartmut. *Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão?* Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em 03 jan. 2017

HADJI, C. *Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora, 1994.

JANNUZI, Paulo Roberto. Indicadores no Planejamento público. In: BAENINGER, Rosana (Org.). *População e Cidades: subsídios para o planejamento e para as políticas sociais*. Campinas, SP: Nepo/Unicamp; Brasília: UNFPA, 2010.

LETICHEVSKY, Ana Carolina; VELLASCO, Marley Maria B. R.; TANSCHKEIT, Ricardo; SOUZA, Reinaldo Castro. *La Categoría precisión en la meta-evaluación: aspectos prácticos y teóricos en un nuevo enfoque*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. [online]. 2005, vol. 13, n. 47, p. 255-268. ISSN 1809-4465.

MACEDO, Sandré Granzotto. *Desempenho docente pela avaliação discente: uma proposta metodológica para subsidiar a gestão universitária*. Tese (doutorado Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. 2001.

MARTINS, G. de A. Avaliação de desempenho do docente. In: DOMINGUES, M. J.; SILVEIRA, A. (Org.). *Gestão de ensino superior: temas contemporâneos*. Blumenau, SC: Ed. da Furb, 2008. v. 1, p. 51-62.

NILO, S. U. El desafío de América Latina a la teoría y práctica de la evaluación educativa. São Paulo; Cadernos de Pesquisa, 1980, Suplemento Especial 5-9. Traduzido por Lanfranco Troncone, com permissão do autor e editor.

PASSARELLI, L.G. Leitura e Produção Textual. In: ANDRADE, R.J. Avaliação de competências na educação básica: um marco referencial para a prática. São Paulo: Moderna, 2011.

PAULA, M. T. D. de.; SILVA, S. R. P. da; SANTANA, S. S.; AQUINO, L.C. A. de. Avaliação do professor em cursos de licenciatura: o estudante como parceiro. *Revista do Centro de Educação*. v. 26, nº 02, ed. 2001. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2001/02/a6.htm>. Acesso em 14 set. 2015.

PLACCO, Vera M. N. S. A multidimensionalidade sincrônica da didática e da formação do professor. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (orgs.). *Conhecimento Local e conhecimento universal: práticas sociais: aulas, saberes e políticas*. Curitiba: Editora Champagnat, 2005, p. 95 a 104.

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo 2015-2019. Disponível em: <http://www.pucsp.br/sites/default/files/download/pucsp-pdi-plano-de-desenvolvimento-institucional-2015-2019-r2.pdf>. Acesso em set. 2015.

RESOLUÇÃO No 01, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências.

RODRIGUES, S. S. Políticas de Avaliação Docente: tendências e estratégias. Ensaio: Avaliação Política Pública. *Educ.*, out./dez. 2012, v. 20, n. 77, p. 749-768.

RISTOFF, Dilvo Ilvo; DIAS SOBRINHO, José (org.). *Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Editora Insular, 2000.

RISTOFF, Dilvo I.; DIAS SOBRINO, Jose; BALZAN, Neuton Cesar. *Avaliação institucional: teoria e experiências*. Avaliação: Institucional: pensando princípios. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RISTOFF, D. Avaliação de Programas Educacionais: discutindo padrões. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Campinas, SP: Unicamp, v.5, n.4 (18), p. 39-44, dez. 2000.

SANCHES, R. C. F. *Avaliação Institucional*. 1ª. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

SANTOS GUERRA, Miguel Angel. *Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem*. São Paulo: Loyola, 2007.

SOARES, M. S.; AMADO, A. S.; WOLTZ, A. M. A.; WINTER, C. D.; SANTOS, M. O.; MAYBOROD, T. C.; ERMEL, U. T.. Avaliação docente: estratégias para adesão dos acadêmicos. In: SCARTON, A. M. (org.). *Avaliação institucional em IES comunitárias*. Dados Eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 90-102.

SORDI, Mara Regina Lemes; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 14, n. 2, 2009. Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/viewArticle/9719>. Acesso em 5 mai. 2015.

SOUSA, Clarilza Prado de. Dimensões da avaliação educacional. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, n. 22, p. 101-118, jul./dez. 2000.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. *Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito?*. Retratos da escola, v. 2, n. 2/3, 2012. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/126/229>. Acesso em 23 abr. 2017.

STARK, Joan S. Avaliação em instituições isoladas de ensino superior e em universidades: perspectivas e modelos. In: SOUZA, Eda Machado et al. (org.). *Curso de especialização em avaliação a distância: avaliação em instituições de ensino superior* (v.6). Brasília: UnB, 1998. p. 1-60.

VIANNA, Heraldo Marelim. Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, n.2, p. 99-118, 1990.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gente, 2004.

ANEXO 1

Questionário da Avaliação da Docência pelo estudante de graduação da PUC-SP

 Disciplinas Optativas	
 AVALIAÇÃO DA DOCÊNCIA PELO ESTUDANTE - GRADUAÇÃO	
 Dicas	Neste espaço você irá responder algumas questões relativas às características individuais do item avaliado.
Questão 1 Avalie a atuação do(a) professor(a) nessa disciplina (questões de 1 a 9). Leia as afirmações e assinale a alternativa que melhor corresponde a sua avaliação. Percebo que o professor planeja as atividades desenvolvidas nessa disciplina. ☐ A - Sempre ☐ B - Quase sempre ☐ C - Algumas vezes ☐ D - Muito raramente	
Questão 2 Reconheço que o professor articula o conteúdo dessa disciplina com as outras disciplinas do curso. ☐ A - Sempre ☐ B - Quase sempre ☐ C - Algumas vezes ☐ D - Muito raramente	
Questão 3 As estratégias de ensino (metodologias) utilizadas pelo professor favorecem minha aprendizagem. ☐ A - Sempre ☐ B - Quase sempre ☐ C - Algumas vezes ☐ D - Muito raramente	
Questão 4 O professor demonstra facilidade em se comunicar com os estudantes. ☐ A - Sempre ☐ B - Quase sempre ☐ C - Algumas vezes ☐ D - Muito raramente	
Questão 5 O professor incentiva o debate sobre os conteúdos da disciplina. ☐ A - Sempre ☐ B - Quase sempre ☐ C - Algumas vezes ☐ D - Muito raramente	

Questão 6

As minhas dúvidas na disciplina são esclarecidas pelo professor.

- ☐ A - Sempre
- ☐ B - Quase sempre
- ☐ C - Algumas vezes
- ☐ D - Muito raramente

Questão 7

As aulas desse professor me motivam a aprofundar estudos sobre os temas abordados.

- ☐ A - Sempre
- ☐ B - Quase sempre
- ☐ C - Algumas vezes
- ☐ D - Muito raramente

Questão 8

As avaliações (provas, trabalhos, exercícios etc.) realizadas na disciplina são compatíveis com os conteúdos abordados em aula.

- ☐ A - Sempre
- ☐ B - Quase sempre
- ☐ C - Algumas vezes
- ☐ D - Muito raramente

Questão 9

Ao devolver as avaliações (provas, trabalhos, exercícios etc.) o professor faz apontamentos que contribuem para a minha aprendizagem.

- ☐ A - Sempre
- ☐ B - Quase sempre
- ☐ C - Algumas vezes
- ☐ D - Muito raramente

Questão 10

Autoavaliação de sua participação nessa disciplina. (Questões 10 e 11)

Colaboro com o desenvolvimento das aulas, participando das atividades propostas.

- ☐ A - Sempre
- ☐ B - Quase sempre
- ☐ C - Algumas vezes
- ☐ D - Muito raramente

Questão 11

Realizo estudos complementares para ampliar o conhecimento abordado na disciplina.

- ☐ A - Sempre
- ☐ B - Quase sempre
- ☐ C - Algumas vezes
- ☐ D - Muito raramente

Questão 12

Registre aqui outros comentários ou sugestões que achar pertinentes sobre o trabalho do professor (Exemplo: assiduidade, pontualidade, relação professor - aluno, infraestrutura para o trabalho do professor etc.).

[Salvar](#)[Finalizar](#)

ANEXO 2

Termo de consentimento livre e esclarecido



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Mestrado Profissional
Educação: Formação de Formadores

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, com
o RG de nº _____, residente e domiciliado a rua
_____ nº _____ bairro _____ -
Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____ telefone: _____
_____, abaixo assinado, declaro para os fins éticos e legais, que tenho pleno
conhecimento que participarei da pesquisa Um estudo meta-avaliativo da Avaliação da Docência na
PUC-SP, sob orientação do Prof. Dr. Nelson Antonio Simões Gimenes, com o objetivo de coletar dados
sobre sua percepção acerca da Avaliação da Docência desenvolvida nesta instituição.

Por este instrumento dou plena autorização para que as respostas ao questionário ou qualquer
informação obtida durante a pesquisa seja utilizada para fins de divulgação em livros, jornais e revistas
científicas brasileiras desde que seja absoluto de minha identidade.

Estou ciente que minha participação é voluntária e sem ônus, podendo interrompê-la a qualquer
momento sem penalidades.

Declaro que recebi todos os esclarecimentos sobre a pesquisa, bem como sobre a utilização
desta documentação para fins acadêmicos e científicos.

Recebi uma cópia deste Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

São Paulo, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante da Pesquisa

APÊNDICE A

Questionário da coleta de dados da pesquisa meta-avaliativa

São Paulo, _____ de _____ de 2017.

CURSO DE XXXXXXXXXXXXXXX DA PUC-SP

Tempo de vínculo com a PUC-SP: anos

Tempo de carreira na docência: anos

Tempo de experiência como gestor: anos

Atuação:

- ☐ Diretor da Faculdade
 - ☐ Adjunto da direção da Faculdade
 - ☐ Coordenador de curso
 - ☐ Vice-coordenador
 - ☐ Membro participante do Núcleo Docente Estruturante – NDE
 - ☐ Coordenador de área
 - ☐ Chefia de Departamento
 - ☐ Adjunto de Chefia de Departamento
 - ☐ Outro.
-

LEVANDO EM CONTA SUA EXPERIÊNCIA COM A AVALIAÇÃO DA DOCÊNCIA DA PUC-SP COORDENADA PELA CPA, RESPONDA:

1. Dentre as afirmações abaixo, assinale a(s) que melhor descreve(m) os objetivos da Avaliação da Docência realizada na PUC-SP.

Assinale quantas alternativas forem necessárias.

- ☐ Colaborar para ações formativas voltadas à prática do docente.
- ☐ Contribuir para o planejamento de aula pelos professores.
- ☐ Subsidiar as ações gestoras do curso voltadas à prática pedagógica dos docentes.
- ☐ Construir uma série histórico do desempenho docente para futuras tomadas de decisão.
- ☐ Auxiliar o curso na elaboração de estratégias referentes à distribuição de disciplinas.
- ☐ Incentivar professores a autorreflexão e aperfeiçoamento da própria prática pedagógica.
- ☐ Colaborar com informações para a divulgação do curso.
- ☐ Responder à exigência do MEC no que se refere à autoavaliação de cursos.

2. Você acha que **os objetivos da Avaliação da Docência** estão claros para

Assinale a(s) alternativa(s) que melhor corresponde(m) a sua opinião.

	Sim, estão claros	Parcialmente claros	Não estão claros	Não sei dizer
estudantes de graduação	☐	☐	☐	☐
professores de graduação	☐	☐	☐	☐
gestores do curso	☐	☐	☐	☐

3. Indique o grau de **relevância da Avaliação da Docência** para

Assinale a(s) alternativa(s) que melhor corresponde(m) a sua opinião.

	Irrelevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante
as ações da coordenação do curso que estão voltadas ao desempenho docente	☐	☐	☐	☐
compor dados que contribuem para nas estratégias de distribuição de disciplinas	☐	☐	☐	☐
o replanejamento das aulas pelo professor	☐	☐	☐	☐
a autorreflexão do professor sobre sua prática pedagógica	☐	☐	☐	☐
o planejamento de ações formativas voltadas ao professor	☐	☐	☐	☐
as ações relativas à divulgação do curso	☐	☐	☐	☐

4. Aponte o grau de **relevância dos indicadores** para a graduação, contemplados na Avaliação da Docência realizada pela CPA da PUC-SP.

Assinale a(s) alternativa(s) que melhor corresponde(m) a sua opinião.

Indicadores	GRADUAÇÃO			
	Muito relevante	Relevante	Pouco relevante	Irrelevante
Planejamento das atividades pelo professor	()	()	()	()
Articulação da disciplina com as demais disciplinas do curso	()	()	()	()
Elaboração de estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem	()	()	()	()
Facilidade na comunicação com os estudantes	()	()	()	()
Incentivo a debates dos conteúdos abordados	()	()	()	()
Esclarecimento de dúvidas	()	()	()	()
Estímulo ao aprofundamento dos temas de aula	()	()	()	()
Consonância de conteúdos dado na disciplina e a avaliação da aprendizagem	()	()	()	()
Devolutivas de avaliações que contribuem para aprendizagem	()	()	()	()
Participação dos estudantes nas atividades	()	()	()	()
Realização de estudos complementares pelos estudantes	()	()	()	()

5. Em sua opinião, Avaliação da Docência contempla as demandas dos diferentes segmentos e grupos envolvidos no curso?

Assinale a(s) alternativa(s) que melhor corresponde(m) a sua opinião.

	Sempre	Quase sempre	Eventualmente	Quase nunca	Nunca
Professores	()	()	()	()	()
Estudantes	()	()	()	()	()
Coordenadores de curso	()	()	()	()	()
Núcleo Docente Estruturante – NDE	()	()	()	()	()
Coordenadores de área	()	()	()	()	()
Direção da Faculdade	()	()	()	()	()

6. Entre as opções que apresento abaixo, assinale quais as ações realizadas pela maioria dos professores do seu curso a partir dos resultados da Avaliação da Docência.

Assinale a(s) alternativa(s) que melhor corresponde(m) a sua opinião.

- ☐ Discutem os resultados da Avaliação da Docência com outros professores do curso
- ☐ Procuram o apoio da gestão do curso para superação das dificuldades apresentadas nos resultados da Avaliação da Docência
- ☐ Não levam em consideração os resultados da Avaliação da Docência
- ☐ Fazem críticas ao processo de Avaliação da Docência
- ☐ Recebem os resultados da Avaliação da Docência, mas não os utilizam para aperfeiçoar sua prática pedagógica
- ☐ Procuram compreender e melhorar sua atuação por meio dos resultados da Avaliação da Docência

7. Qual(is) grupo(s) abaixo participa(m) de discussões sobre os **resultados** da Avaliação da Docência?

Assinale a(s) alternativa(s) que melhor corresponde(m) a sua opinião.

- ☐ Coordenadores de curso
- ☐ Núcleo Docente Estruturante – NDE
- ☐ Coordenadores de área
- ☐ Direção da Faculdade
- ☐ Chefia de departamento
- ☐ Professores
- ☐ Estudantes
- ☐ Outros. Quais: _____

8. Dentre as opções abaixo, assinale as ações realizadas **pela gestão do curso** em função dos resultados da Avaliação da Docência, isto é, a gestão do curso utiliza os resultados

	Sim, sempre	Quase sempre	Eventualmente	Quase nunca	Nunca
para complementar outros estudos e/ou avaliações sobre o desempenho dos professores do curso	☐	☐	☐	☐	☐
nas decisões referentes a distribuição de aulas e disciplinas	☐	☐	☐	☐	☐
nas ações formativas voltadas aos professores do curso	☐	☐	☐	☐	☐
na formulação de propostas para melhoria do curso	☐	☐	☐	☐	☐
na divulgação do curso junto aos estudantes	☐	☐	☐	☐	☐
no planejamento anual do curso em diferentes instâncias	☐	☐	☐	☐	☐

9. A utilização dos resultados da Avaliação da Docência pelo curso foi dificultada por algum dos aspectos relacionados abaixo.

Assinale a(s) alternativa(s) que melhor corresponde(m) a sua opinião.

	Não	Sim, pouco	Sim, moderadamente.	Sim, muito.
Época da devolutiva dos resultados	()	()	()	()
Legibilidade dos relatórios da Avaliação da Docência	()	()	()	()
Baixa participação de estudantes e professores na Avaliação da Docência	()	()	()	()
Credibilidade dos dados da Avaliação da Docência	()	()	()	()
Relação do curso com a avaliação e seus executores.	()	()	()	()

10. Em relação ao **suporte técnico oferecido** pela CPA da PUC-SP, como você avalia os seguintes aspectos:

Assinale a(s) alternativa(s) que melhor corresponde(m) a sua opinião.

	Muito ruim	Ruim	Regular	Bom	Muito bom
Acesso ao questionário no ambiente virtual (Portal Acadêmico)	()	()	()	()	()
Acesso aos resultados da avaliação pelos professores do curso	()	()	()	()	()
Acesso aos resultados da avaliação pelos gestores	()	()	()	()	()
Apoio aos professores para a utilização dos resultados da avaliação	()	()	()	()	()
Apoio aos gestores do curso para a utilização dos resultados da avaliação	()	()	()	()	()

11. Os questionários da Avaliação da Docência são inseridos no Portal Acadêmico para que professores e estudantes possam acessar e preencher os instrumentos disponibilizados. Você considera que o uso desse ambiente virtual para a coleta de informações sobre a docência é

Assinale APENAS UMA alternativa.

- () muito adequado
- () adequado
- () pouco adequado
- () inadequado

11 a. Se você respondeu pouco adequado ou inadequado, você poderia sugerir outras ferramentas/meios para a realização da coleta das informações?

12. Os resultados da Avaliação da Docência **são utilizados** para tomada de decisões nas reuniões pedagógicas?

Assinale a alternativa que melhor corresponde a sua opinião.

- ☐ Sim, sempre
- ☐ Sim, quase sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

12 a. Se sim, como são utilizados?

12 b. Se nunca ou raramente são utilizados, por quê?

13. Em relação à extensão do questionário da Avaliação da Docência, você considera que ele é

Assinale a(s) alternativa(s) que melhor corresponde(m) a sua opinião.

- ☐ Muito longo
- ☐ Longo
- ☐ Adequado
- ☐ Curto
- ☐ Muito curto

14. Os enunciados do questionário da Avaliação da Docência são claros?

Assinale a(s) alternativa(s) que melhor corresponde(m) a sua opinião.

- ☐ Sim, todos
- ☐ Sim, a maioria
- ☐ Poucos
- ☐ Não, nenhum

15. Em sua opinião, quais os aspectos mais favoráveis e os desfavoráveis da Avaliação da Docência para o curso?