

Ações de Autoavaliação Participativa e seus impactos na Pós-graduação

Participatory Self-Evaluation Actions and their impact on Postgraduate courses

Glades Tereza Felix^{1*} 

¹Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Departamento de Administração Escolar, Santa Maria, RS, Brasil

Glades Tereza Felix, branca, docente, Departamento de Administração Escolar, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

COMO CITAR: Felix, Glades Tereza (2024). Ações de Autoavaliação Participativa e seus impactos na Pós-graduação. *Revista Brasileira de Avaliação*, 13(1), e132224. <https://doi.org/10.4322/rbaval202412022>

Resumo

Este artigo se enquadra na investigação qualitativa em Educação, com foco na autoavaliação docente da Pós-Graduação. Objetiva-se identificar indicadores qualitativos relevantes para identificar os aspectos positivos e a melhorar nas práticas docentes. Pretende-se responder à seguinte questão: como a Avaliação Institucional Participativa pode ser uma estratégia de intensificação para a melhoria da qualidade do trabalho docente? Por meio da ferramenta Nvivo 10, através da técnica Análise de Conteúdo, foi possível conhecer as dimensões positivas e a melhorar por semestres e cursos. Os docentes consideraram de grande utilidade os resultados encontrados, uma vez que tais respostas levaram a uma autorreflexão que proporciona impactos significativos, como o autoconhecimento pessoal e profissional. Essa experiência tem melhorado o alinhamento do trabalho coletivo nas linhas de pesquisa, o que, por conseguinte, reflete nos cursos e garante a melhoria da qualidade dos pós-graduados.

Palavras-chave: Pós-graduação. Autoavaliação. Desempenho docente. Qualidade. Avaliação institucional participativa.

Abstract

This article is part of the qualitative research in Education, focusing on the self-assessment of teaching in Postgraduate courses. The objective is to identify relevant qualitative indicators to identify positive aspects and to improve teaching practices. The aim is to answer the following question: how can Participatory Institutional Assessment be an intensification strategy to improve the quality of teaching work? Using the Nvivo 10 tool, through the Content Analysis technique, it was possible to identify the positive dimensions and to improve them by semester and course. The teachers considered the results found to be very useful, since such answers led to a self-reflection that provides significant impacts, such as personal and professional self-knowledge. This experience has improved the alignment of collective work in the research lines, which, consequently, reflects on the courses and ensures the improvement of the quality of postgraduate students.

Keywords: Postgraduate studies. Self-evaluation. Teaching performance. Quality. Participatory institutional evaluation.

A RBAVAL apoia os esforços relativos à visibilidade dos autores negros na produção científica. Assim, nossas publicações solicitam a autodeclaração de cor/etnia dos autores dos textos para tornar visível tal informação nos artigos.

Recebido: Novembro 13, 2023

Aceito: Agosto 08, 2024

***Autor correspondente:**

Glades Tereza Felix

E-mail: glades.felix@ufsm.br



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.



Apontamentos iniciais

É sabido que a avaliação e a regulação na Pós-graduação se iniciaram no país ao final dos anos 1970, em um movimento conduzido pela CAPES. Nos últimos anos, essas ações se acentuaram, aperfeiçoando-se a ponto de garantir um padrão de qualidade, o controle e o acompanhamento de diversos cursos, instituições e a consequente expansão das matrículas que compõem o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG).

Considerando como escopo as matrículas entre 2002 a 2022 no SNPG, o observatório GeoCapes (Brasil, 2023) atesta um avanço exponencial nas últimas décadas, haja visto que, em 2002, os cursos do tipo *strictu sensu*¹ apresentavam 106.068 matriculados; em 2012, havia um total de 203.717 matrículas; em 2022, atingiu 325.311 matrículas.

Contudo, mesmo que o avanço das matrículas seja fator positivo, a atual conjuntura por si só não garante ao país um patamar ideal de profissionais com formação científica e tecnológica de qualidade. Ao diagnosticar a situação existente, Nader (2022, p. 67) argumenta que “[...] quem diz que temos muitos mestres e doutores carece de visão estratégica; estamos muito aquém de outros países da América Latina”.

Aprofundando a problemática de tal constatação, é evidente que também não se pode estabelecer um alinhamento entre expansão e qualidade, contudo, tal vinculação pode ser benéfica se for agregado um terceiro elemento: ou seja, o estabelecimento de uma horizontalidade entre expansão, qualidade e avaliação.

Em um estudo realizado sobre o quesito avaliação correlacionada à educação, Stufflebeam (1995, p. 12) pondera que “[...] a avaliação pode mudar, substancialmente, ao nível dos objetos avaliados, métodos utilizados, destinatários, investimentos e o próprio conceito de qualidade”. Por sua vez, de modo mais geral, Scriven (1994, p. 117) define avaliação como o ato de “[...] julgar o valor ou o mérito de alguma coisa”, a qual pode ser modificada, inclusive, conforme a apresentação dos resultados.

O trabalho que agora se apresenta é resultado de uma investigação implementada desde 2014² nos cursos de Pós-graduação (PG) *stricto sensu* presenciais de um Centro de Ensino de formação de professores de uma IES pública. Por meio da implementação de um processo interno de autoavaliação, foi proposto aos docentes da PG um movimento qualitativo de produzir informações e ideias sobre o próprio trabalho, de modo a encontrar um suporte de reflexão que sirva para repensar e aperfeiçoar o seu desenvolvimento profissional a fim de complementar o que está posto pelo sistema oficial, inclusive no que diz respeito ao critério Autoavaliação³ da ficha de avaliação da CAPES.

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso (Yin, 2003), utilizando como método os princípios e referentes da Avaliação Institucional Participativa – AIP (Leite, 2005). Desse modo, a questão de pesquisa que se pretende responder é: como a AIP pode ser uma estratégia de intensificação para a qualidade do trabalho docente? Para responder à questão, foi definido o seguinte objetivo: identificar indicadores qualitativos relevantes para capturar os aspectos positivos e a melhorar nas práticas docentes.

Por meio da ferramenta Nvivo 10, com base na técnica Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), foi possível conhecer as dimensões positivas e a melhorar de cada semestre e curso. Os docentes consideraram de grande utilidade os resultados encontrados, uma vez que tais respostas o levaram a uma autorreflexão o que demonstra que a AIP tem um caráter formativo.

Este texto irá focar na metodologia utilizada e seus procedimentos, dividindo-se em três partes; a saber: uma primeira será feita um breve enquadramento contextual e teórico, uma

¹ Cursos de Mestrado acadêmico, Doutorado, Mestrado Profissional e Doutorado Profissional tem foco na carreira acadêmica e a duração de 24 (mestrado) a 48 (doutorado) meses com entrega de tese ou dissertação e o recebimento de diploma de Mestre e ou Doutor.

² Integrante de um projeto maior implementado de 2014/2017; na época, esse modelo de Autoavaliação para os Cursos de PG foi pioneiro na IES, pois se iniciou antes da proposta de Autoavaliação na ficha da CAPES.

³ Pelo novo modelo de Avaliação Multidimensional da CAPES (Brasil, 2019), cinco dimensões dos Programas serão avaliados, cuja proposta ressaltará questões como: planejamento estratégico; processos e procedimentos de Autoavaliação; destino atuação e avaliação do egressos; impacto e inovação da produção intelectual e internacionalização.



segunda, onde se abordam as questões metodológicas; uma terceira tratando dos resultados e discussões, seguidos das considerações finais.

Enquadramento contextual: Centro de Ensino e cursos de Pós-graduação

O Centro de Ensino que compõe o objeto desta escrita integra um estabelecimento federal de ensino superior, aqui denominado de IES pública⁴, que foi fundada em 1960 e incorporada ao Ministério da Educação, um órgão do Governo Federal brasileiro. A referida instituição está situada no centro geográfico da região sul do país, a quase 300 km da capital do Estado, Porto Alegre. O atual Centro de Ensino originou-se da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL da IES Pública, sendo criada em 1961 e instalada em 1965. A Reforma Universitária de 1968 levou à reestruturação da IES, quando as Faculdades e os Institutos passaram a se denominar Centros de Ensino. Nesse contexto, surgiram sete unidades de formação profissional, a exemplo do Centro de Ciências Pedagógicas – CCP. Em 1978, houve outra reestruturação na IES, extinguindo o CCP que passou a denominar-se Centro de Ensino em Educação⁵ – CEE (UFSM, 2012).

Atualmente, o Centro de Ensino oferta duas modalidades presenciais de ensino: Graduação e Pós-Graduação. São cinco cursos de Graduação, com um total de 1.100 matrículas; um Programa de Pós-graduação em Educação e três Mestrados profissionais, com 405 matrículas no total.

A oferta de cursos de Pós-graduação teve início em 1969, através de um convênio Multinacional entre a OEA e o MEC para a criação de um curso de Formação de Especialistas em Currículo para a América Latina. Essa parceria é resultado do acordo OEA/MEC/IES PÚBLICA, denominado de Faculdade Interamericana de Educação, que vigorou de 1970 a 1977. Segundo o Projeto Pedagógico do Centro de Ensino (UFSM, 2012), nesta unidade foi constituído o “[...] primeiro Curso de Mestrado da IES PÚBLICA, o primeiro Curso de Mestrado das universidades federais do país e o embrião do atual Programa de Pós-graduação em Educação”.

Com a finalização do Convênio OEA, conforme o Parecer 178/1977/CEPE, o curso foi reestruturado para se adequar às exigências da CAPES, sendo mantida a área de concentração em Currículo e criada nova área em Metodologia do Ensino. Em 1990, foi realizado um diagnóstico do nível de ocupação da força de trabalho dos departamentos, o que subsidiou a aprovação de um Plano Político-Pedagógico com metas e estratégias bem definidas para a Graduação e Pós-graduação.

Já em 1991 foi criado o Curso de Doutorado em Educação, em convênio com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ao término deste acordo, a Pós-graduação se manteve com a oferta do Mestrado acadêmico (1) na área de concentração em Educação Brasileira e buscou uma reorganização prevendo a criação de um Curso de Doutorado (1), o que se efetivou em 2008. Atualmente, o referido Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE mantém quatro linhas de pesquisa, 39 docentes permanentes e dois visitantes estrangeiros.

O avanço da diversificação de cursos de PG no Centro prosseguiu, e em 2012 deu-se a aprovação do primeiro Mestrado Profissional e interdisciplinar, criado pela Portaria N. 271/2013, contando atualmente com dezessete (17) docentes distribuídos em três linhas de pesquisa. Em 2015, por aprovação da Portaria 129/2019, foi criado o segundo curso de Mestrado Profissional, com duas linhas de pesquisa e vinte e seis (26) docentes. Por fim, em 2016 passou a funcionar um terceiro Mestrado Profissional em rede nacional, liderado pela UFRJ, o que foi reconhecido pela Portaria 609/2019, oferecendo três linhas de pesquisa com um total de nove professores.

Enquadramento teórico. Avaliação Institucional Participativa - AIP

A questão da avaliação da educação superior e da avaliação docente tem sido discutida e sistematizada por vários expoentes nacionais e internacionais, e buscam interpretar a produção científica na tentativa de sinalizar modelos adequados às diferentes realidades.

⁴ A IES Pública foi criada pela Lei N. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960, com a denominação de Universidade Pública sendo instalada solenemente em 18 de março de 1961.

⁵ Conforme Portaria N. 433, de 1978 – MEC, que trata do Estatuto das IES Públicas (Brasil, 1978).



Há muito, o debate tem refletido um processo para além das teorias tradicionais, da pesquisa quantitativa e dos ditames da burocracia, afinal, quando a avaliação docente é reconhecida como parte integrante da própria instituição, torna-se mais acessível para os profissionais o reconhecimento sobre sua importância, compreendendo-a como algo que agrega a formação, mesmo diante do grande desafio de implementar a avaliação para atender a complexa e diversificada natureza das demandas do ensino superior.

Sobre modelos avaliativos, sabe-se que há muitas propostas. Diversos estudos, enfaticamente, já sistematizaram a distinção e as vantagens entre modelos de produto e modelos de processo, entre os quais podem ser encontradas diferentes concepções do trabalho pedagógico, sintetizados do seguinte modo:

No modelo do produto o valor do processo de avaliação encontra-se no produto da avaliação, que constitui a base de informação sobre o desempenho docente, o uq podera ter diferentes aplicações: promoção, reconversão, formação, demissão). No modelo de processo o valor reside no próprio processo de trabalho, que conduzirá ao desenvolvimento profissional, por onde as informações sobre o seu trabalho serão utilizadas para melhorar a própria prática (Winter, 1987, citado por Day, 1992, p. 33).

Portanto, abordar a questão da avaliação docente impõe a prévia elucidação do modelo subjacente; neste contexto, a concebemos como um movimento livre das amarras da progressão funcional. Segundo Scriven (1995, p. 34), um modelo de avaliação “[...] é uma concepção, uma perspectiva ou um método de fazer avaliação” ou, como assevera Stufflebeam (1994, p. 176), “[...] o propósito mais importante da avaliação em educação não é provar mas melhorar” e para isso é preciso utilizar um modelo que realmente faça essa provocação.

Nesse sentido, entende-se que a utilização de regras para a escolha do jogo é fundamental para atingir o objetivo pretendido. Para Andrews & Barnes (1990, p. 74), é através da “[...] clarificação dos propósitos de uma avaliação que o uso que se faz dos resultados das avaliações docentes determina o que se avalia e o modo como se avalia”.

Desse modo, para alcançar certa distância dos paradigmas positivistas de avaliação, levando em conta o contexto deste estudo de caso, foi realizada uma busca entre a multiplicidade de paradigmas de avaliação de cunho crítico⁶, a fim de encontrar aquele que melhor atendessem a essa realidade. Portanto, em sintonia com tais processos, a Avaliação Institucional Participativa (AIP) foi eleita para fundamentar o Programa de Avaliação (UFSM, 2014) elaborado no Centro de ensino desde a sua concepção. Por conseguinte, esta investigação se baseia nos estudos pioneiros sistematizados por Leite (2005), tanto na parte conceitual quanto prática. Essa escolha corresponde às expectativas do segmento docente, que tem se mostrado atento e interessado em práticas democráticas, autônomas, reativas e antecipativas. Sobre isso Leite (2005, p. 109) considera que:

A avaliação de cunho participativa é indissociável a uma forma de democracia forte, plena ou direta, um regime de governo capaz de resolver problemas e conflitos por meio de uma política de participação, com autocrítica e autolegislação. As ações de onde surgiu esta formulação é um processo de “transformação e reforma permanente da universidade. Isso faz com que a Avaliação Participativa, seja desconectada dos formatos de avaliação sustentados na teoria liberal, independente de sua variação. Quanto mais participação forte (+++) mais qualificado o processo de avaliação, seus métodos, instrumentos e os próprios participantes.

Segundo Leite (2005, p. 110), os princípios que sustentam a Avaliação Participativa dentro da prática da democracia forte são:

- a) Democracia direta: governo com autolegislação, autocrítica, autovigilância, cidadania ativa;
- b) Práxis política: construção de democracia e aprendizagem política preside e antecede o caráter científico-epistemológico da avaliação incidem nas reformas que lhe seguem:

⁶ Avaliação de Projetos (Castro-Almeida, Boterf e Nóvoa); Avaliação Emancipatória (Saul); Avaliação Participativa e Aprendizagem organizacional (Cousins e Earl); Avaliação Democrática (Mac Donald); Avaliação participativa (House e Howe); Avaliação Participativa (Leite); avaliação participativa (Sousa Santos); Avaliação Iluminativa (Parlett e Hamilton) dentre outros.



- c) Participação dos sujeitos: envolvimento protagônico de diferentes sujeitos – todas as pessoas podem exercer funções de governo, pelo menos por algum tempo, nas ações avaliativas, exercitando “isonomia, isogoria e isocracia”, ou seja, igualdade de direitos perante a lei, igualdade e franqueza no falar e igualdade no poder;
- d) Universidade como bem público: entendimento da universidade como um bem público pertencente aos cidadãos de uma dada sociedade e tempo;
- e) Avaliação Institucional da universidade como bem público: avaliação pedagógica, em termos cívicos, em termos de responsabilidade democrática, em termos de produção de conhecimento como bem comum.

Em paralelo, as autoras Felix e Costas (2023) descrevem o modelo em tela, destacando não se tratar de um modelo pronto, padronizado ou fixo, exatamente por ser uma avaliação processual. Assim, sua execução pode ser um fator desburocratizante e até estratégico ao se estabelecer por meio de normas e condições próprias, independentes, como algo paralelo para melhorar o sistema oficial.

Com base nessas perspectivas, pode-se criar uma rede voluntária de subjetividades e interesses dirigidos para a defesa do bem público, considerando o desenvolvimento profissional. Desse modo, as avaliações implementadas nas universidades constituem-se como uma ferramenta de responsabilidade democrática para um movimento auto provido de mudanças permanentes.

Na defesa de Leite, (2005) isso “[...] necessita de um tempo para se desenvolver, nem longo, nem curto, um tempo próprio que não segue cronogramas rígidos”. Portanto, cada caso terá um tempo de maturação, fortalecimento e consolidação próprio, o que inclusive corrobora o fato já mencionado, de que este processo avaliativo se iniciou em 2014 e, a cada semestre, tem procurado se aperfeiçoar para atender às demandas postas pelos participantes.

Portanto, diante dessas condições conclui-se que a AIP pode contribuir com as questões da qualidade do trabalho docente, constituindo-se em um condutor do desenvolvimento profissional justamente porque faz uma evidente distinção entre interesse corporativo e interesse social e coletivo. Por um lado, essa atribuição da autoavaliação legitima a própria razão de ser; por outro, incrementa o interesse e a participação dos segmentos na defesa do bem comum.

Frente às expectativas dos atores que compõem o Centro de Ensino, entende-se que a sistematização teórico-prática esboçada nas ideias da teoria da Avaliação Institucional Participativa (AIP), defendidas por Leite (2005), podem subsidiar a construção das regras de um jogo democrático, em uma instituição pública que se propõe a investir na qualidade do trabalho de seus formadores, como cidadãos comprometidos com a defesa do seu desenvolvimento pessoal e profissional em consonância com o bem público.

O modelo e a escolha metodológica

Os resultados dos processos de Avaliação Institucional, há muito implementados pela IES, vinham demonstrando a necessidade de se investir em uma complementação ao sistema de avaliação dos professores do Centro de Ensino, justificada pela crítica do próprio corpo docente em relação ao sistema avaliativo até então utilizado na IES (de caráter padronizado, somativo, quantitativo e simplista), pois não subsidiava dados suficientes para a melhoria do trabalho docente.

Por esse motivo, além de outras situações diagnosticadas pela Comissão Setorial de Avaliação (CSA), ainda em 2013 foi elaborado um Programa de avaliação voltado para o Projeto Pedagógico (PP) do referido Centro de Ensino (UFSM, 2014), contendo dez⁷ indicadores a serem avaliados no ciclo 2014/2017. Tais indicadores foram escolhidos pela comunidade,

⁷ 1 Docentes da Graduação. 2. Docentes da Pós-Graduação. 3. Turmas da graduação. 4. Estudantes-estagiários e docentes-orientador. 5. Instituições conveniadas. 6. Gestores. 7. TAES. 8. Terceirizados. 9. Egressos. 10. Pesquisa e Extensão.



dentre os quais constavam os cursos de Pós-Graduação, através da autoavaliação do seu corpo docente. Findado esse período e após a Meta-avaliação formativa e somativa do referido Projeto, foi reconhecido o desenvolvimento de uma cultura de avaliação e, ininterruptamente, a comunidade chegou ao consenso de que a avaliação da Pós-graduação e de alguns outros indicadores continuassem a ser implementados devido a sua utilidade e importância para o local.

Nesse sentido, o escopo deste estudo consiste em um recorte dos processos de Autoavaliação dos docentes da PG da Unidade, que foram implementadas após a pandemia da Covid SARS 19; ou seja, durante o 1º e 2º semestres de 2022. Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso (Yin, 2003), ancorada na Metodologia da Avaliação Institucional Participativa – AIP (Leite, 2005).

Objetivando identificar indicadores qualitativos relevantes para capturar os aspectos positivos e a melhorar nas práticas docentes, procurou-se responder: como a AIP pode ser uma estratégia de intensificação para a qualidade do trabalho docente? As avaliações se desenvolveram através de quatro etapas bem definidas, conforme ilustra a Tabela 1.

Levando em conta a natureza, o objetivo, a importância e a responsabilidade que abrange um processo de Autoavaliação, a escolha da metodologia e os respectivos passos para a realização desta pesquisa foi um dos principais facilitadores dos resultados. Essa constatação parte das experiências com a Avaliação Interna: autoavaliação institucional (AAI) da IES à qual faz parte o objeto de estudo, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (Brasil, 2004). Desse modo, atesta-se que o uso da AIP pode trazer ganhos positivos em termos de autonomia aos cursos de PG do Centro de Ensino, pois envolve participação ativa, interação, negociação e até solução de conflito.

Resultados e discussões

Conforme indicado anteriormente, esta pesquisa possui caráter diagnóstico e formativo, de abordagem qualitativa, em que se utilizou como materialidade o Relatório Analítico (UFSM, 2022) dos instrumentos aplicados ao final do primeiro e segundo semestres letivos de 2022.

O instrumento avaliativo (IA) utilizado foi o IA-3, que continha 27 questões fechadas distribuídas em nove (9) dimensões, que versaram sobre: 1) Plano de ensino; 2) Conteúdo da disciplina; 3) Aproveitamento das aulas; 4) Metodologia; 5) Avaliação; 6) Relação docente-estudante; 7) Condições de trabalho; 8) Infraestrutura da Unidade e 9) Saúde no retorno presencial. Em cada dimensão, havia três (3) questões e, ao final do IA, uma questão aberta para livre manifestação dos participantes, cujas mensagens constituíram a investigação qualitativa.

Foi considerado igualmente importante o acompanhamento do nível de participação dos docentes nas avaliações, a fim de evidenciar como este fator intervém em casos construídos pela própria comunidade e sem nenhuma obrigatoriedade de adesão.

Para chegar aos resultados qualitativos, foram consideradas todas as mensagens relativas à questão aberta de ambos semestres: em 2022/1, obteve-se 44 mensagens e, em 2022/2, 32 mensagens. Esse tratamento foi realizado por meio da Técnica Análise de conteúdo (Bardin, 2011).

Para classificar tais críticas, comentários ou sugestões relativas à questão aberta, as respostas foram despersonalizadas, lidas e agrupadas através do *software* Nvivo 10, em categorias previamente denominadas como positiva, a melhorar, neutra ou imparcial. Considerando a frequência das palavras, categorias, termos e palavras-chave descritas nas mensagens, foi possível identificar os resultados dos pontos positivos e a melhorar, os quais foram normalizados dentro das dimensões do IA. Observou-se que, ao comparar tais resultados com os dados da pesquisa quantitativa, havia consonância, uma vez que esta referendava aquela.

Sobre a participação geral dos 93 docentes credenciados nos cursos de PG do Centro de Ensino, destaca-se que no semestre 2022/1 houve uma participação de 44,7% e, no semestre 2022/2, o resultado foi de 30,3%. Considerando tais resultados, e tomando por base os parâmetros

**Tabela 1.** Etapas do processo de Autoavaliação dos docentes da Pós-graduação (2022).

ETAPAS	
Sensibilização	
Atividades	Enquete com os segmentos sobre a realização de uma avaliação participativa Campanhas visuais de divulgação <i>in loco</i> , correio eletrônico e redes sociais Cursos de formação: modelagem estatística, análise de conteúdo, <i>software</i> NVIVO 11 e pesquisa qualitativa e quantitativa Escolha e constituição da subcomissão para elaboração do IA Elaboração de dimensões, questões, escalas, revisão gramatical, testagem e validação Aprovação do IA em todas as instâncias pertinentes ao segmento avaliado Divulgação presencial nas salas dos docentes, coordenações de Cursos e em redes institucionais e sociais
Implementação	
	Acesso aos IAs <i>online</i> por parte dos docentes respondentes Aplicação pelo portal institucional, de livre adesão, por tempo determinado Distribuição de materiais - logotipo da avaliação: <i>squeeze</i> , livros, <i>ecobag</i>
Resultados	
	Pesquisa qualitativa: uso do <i>Software</i> NVIVO 11 - Técnica Análise de conteúdo Produção de relatórios parciais por processo avaliativo, quadros, tabelas, protocolos e gráficos ilustrativos e comparativos por ano do semestre 2022/1 e 2022/2 Desvelamento de dimensões positivas, a melhorar e novas dimensões Adequação da Metodologia da AIP. Assembleias (devolutivas) Os resultados finais tem servido para uma complementação junto a Dimensão Autoavaliação da ficha de avaliação da CAPES pelos coordenadores dos Cursos de PG.
Meta-avaliação	
	Formativa: assembleia para discussão do projeto, instrumentos e materiais informativos; eventos de devolutiva do resultado de cada semestre avaliado. Incorporação de ajustes aos IAs e ao projeto, logo após cada evento Somativa: após a publicação dos resultados foi designada uma Comissão interna para revisão de cada processo pronto; para atestar a sua utilidade, a viabilidade, precisão, a propriedade das avaliações.

Fonte. Elaborado pela autora (2023).

de Barber (1998) para classificar a intensidade⁸ da participação, constata-se uma participação de média intensidade, se comparada aos percentuais da Avaliação Institucional da IES que se manteve nos últimos anos, entre 20% e 25%.

Recorrendo aos estudos de Santos (1998) sobre democracia e participação, observa-se que os percentuais apontados para o biênio estudado ficaram além, evidenciando que o interesse dos respondentes em uma avaliação é voluntária, sem sanções ou recompensas. Devido a essas condições, nota-se que o instrumento de avaliação tem se mostrado como um elemento estimulador do desenvolvimento profissional dos docentes. Para Bell & Gilbert (1994, p. 17), “[...] isso envolve a preocupação de sensações relacionadas com processos de mudanças, com o que é que significa ser professor”.

⁸ 0-20% (fraca); 21-30% (Média); 31-60% (forte) e 61-100% (Muito forte).



Em seguida, a análise considerou a percepção docente, buscando resultado para as categorias⁹ denominadas de positiva e a melhorar. Vale ressaltar que, a partir da análise das mensagens, foram encontradas novas categorias, como: “avaliação do questionário; gestão e estudante-trabalhador”, as quais deverão ser consideradas nos próximos instrumentos. Adiante, na Tabela 2, ilustra-se um comparativo das dimensões positivas e a melhorar por ano e cursos, segundo a autopercepção dos docentes dos cursos de PG do referido Centro de Ensino.

Tabela 2. Pós-graduação – Comparativo de dimensões positivas e a melhorar 2022/1 e 2022/2.

Cursos	1º semestre		2º semestre	
	Positivo	A melhorar	Positivo	A melhorar
Doutorado 1	Relação docente-estudante	Metodologia	Relação docente-estudante	Metodologia
Mestrado Acadêmico 1	Aproveitamento das aulas	Infraestrutura	Aproveitamento das aulas	Condições de trabalho
Mestrado Profissional 1	Relação docente-estudante	Saúde/retorno presencial	Aproveitamento das aulas	Condições de trabalho
Mestrado Profissional 2	Aproveitamento das aulas	Infraestrutura	Aproveitamento das aulas	Condições de trabalho
Mestrado Profissional 3	Relação docente-estudante	Saúde/retorno presencial	Relação docente-estudante	Saúde/retorno presencial

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Uma reflexão horizontal entre semestres, cursos e dimensões revela que, para o Doutorado 1, as dimensões positivas e a melhorar coincidiram nos semestres; já em relação ao ponto a melhorar, a Dimensão Metodologia, talvez possa ser melhor explicada pelo fragmento das seguintes mensagens: “*Avalio que devo repensar estratégias para incentivar a leitura dos textos das aulas pelos discentes*”. (Q.8); “*Sinto necessidade de prever estratégias de incentivo à leitura de textos pelos discentes*” (Docente 2) e “*Observo dificuldades dos estudantes com o uso da MDT*” (Q. 21).

Para o Mestrado acadêmico 1, houve confluência do ponto positivo nos dois semestres, mas resultados diferenciados no ponto a melhorar. Contudo, observa-se que fatos atinentes a uma boa condição de trabalho começa por uma infraestrutura adequada, o que tem sido objeto de crítica dos docentes, marcada pela reivindicação de qualidade nas condições mínimas de trabalho, como indica uma das falas: “[...] *a limpeza das nossas salas tem deixado muito a desejar*” (Q. 7).

No curso de Mestrado Profissional 1, cruzando os semestres, os resultados da pesquisa com o corpo docente indica que as Dimensões Relação docente-estudante e o Aproveitamento das aulas são percebidos como fatores positivos. Essa relação faz sentido por se tratar de quesitos relacionados, contudo, a questão da saúde e as condições de trabalho aparecem como algo a ser melhor planejado pela gestão do Centro, do Programa e dos cursos do PG, como indica uma das mensagens, apontando que há “[...] *necessidade de políticas internas de saúde física, mental e ocupacional para os docentes*” (Q 09). Esse dado demarca uma preocupação dos docentes como uma lacuna que já existia antes mesmo da pandemia.

Já no Curso de Mestrado Profissional 2, o ponto positivo de ambos os semestres são idênticos, enquanto o ponto a melhorar apresenta uma disparidade, apesar de concorrerem entre si, uma vez que a infraestrutura é um atenuante para se obter boas condições de trabalho.

No curso de Mestrado Profissional 3, foram identificadas concordâncias: o ponto positivo dos dois semestres foi a relação docente-estudante e a melhorar destacou-se a questão da saúde do docente no retorno presencial.

⁹ Foram previstas também as categorias neutras e parciais, mas não foram encontradas ocorrências nas mensagens.



Indo além das dimensões apontadas, algumas mensagens apresentadas a seguir mostram diretamente a expressão dos docentes com o processo avaliativo, o que ratifica suas participações e confirma o caráter formativo da avaliação, no sentido de cumprir sua utilidade: “[...] gosto muito de participar, continuem promovendo esse serviço de utilidade. Obrigada” (Q. 11) e “Agradeço a oportunidade de ser escutada e sugiro revisão geral nas questões do instrumento, pós-pandemia” (Q. 34).

Essas expressões demonstram a inclinação de um grupo de professores em determinado tempo-espaço, servindo de base para que os próprios elevem suas competências profissionais por meio do auto conhecimento. Segundo Clímaco (1992, p. 6) “[...] um professor que aprende é, assim, um professor que domina sua própria informação, que se avalia e que sabe tomar decisões na base de um diagnóstico realista”.

Se, por um lado, as ações de autoavaliação de caráter participativa vem demonstrando a sua utilidade ao servir como ação antecipatória ou preparatória para a própria Autoavaliação da CAPES, por outro, a autoavaliação demarca o impacto produzido na vida pessoal e profissional dos docentes, quando refletem sobre a necessidade de melhoria nas condições de trabalho, saúde e bem estar. Além disso, os resultados indicam a consciência de que é preciso planejar para obter um melhor aproveitamento das aulas ministradas aos discentes, quando se referem a buscar por “[...] novas estratégias de incentivo da leitura de textos” (Q.22).

Considerações finais

As reflexões compartilhadas no cerne desta escrita nos encaminham para os apontamentos conclusivos que serão apresentados nesta seção.

De partida, como uma resposta afirmativa ao problema de pesquisa, podemos evidenciar a natureza estratégica da Metodologia da Avaliação Institucional Participativa – AIP, uma vez que, por meio de seus atributos democráticos, fomentou e vem intensificando o interesse dos docentes em processos formativos de recolhimento de dados destinada a apoiar aqueles que querem entender a carreira, mas também se desenvolver pessoal e profissionalmente.

Da mesma forma como ocorre em um processo de aprendizagem, os professores também podem aprender mais sobre o seu desenvolvimento profissional e processos de mudança a partir de ações autoavaliativas que questionam ou investigam um aspecto da sua prática. Ou seja, pondera-se sobre um aspecto considerado problemático e que precisa ser repensado, constantemente.

Por meio dessa tarefa, é possível acompanhar a condução em uma via de mão dupla, o que tem sido produzido por meio de avaliações formativas, antecipadas, autônomas e despreocupadas de mérito, produtividade e ou progressão na carreira, uma vez que os dados são representativos e com amplos reflexos no coletivo. Assim, a avaliação pode produzir um saber sistematizado e consistente sobre o trabalho docente, mas sobretudo pode ter efeitos contundentes à melhoria do desempenho do Programa/Curso. Afinal, para além de ter uma função autoformativa, esses resultados também são aproveitados na ficha de autoavaliação da CAPES, portanto, é a valorização de um processo autoavaliativo sem a necessidade de duplicação de ações.

No que diz respeito à análise qualitativa do trabalho docente, foi possível identificar perfeitamente os aspectos positivos e a melhorar, dentre as dimensões elencadas no instrumento. Sobre isso, observou-se que nos dois semestres estudados a Dimensão “Relação docente-estudante” se destacou entre as demais como um elemento positivo dos docentes em suas práticas. Já em relação ao ponto a melhorar, foi apontada a Dimensão “Condições de trabalho”, o que se justifica no caso de uma IES pública que lida com orçamentos engessados e processos licitatórios.

Por essa linha de análise, salienta-se a importância das relações colaborativas entre docentes e estudantes como um fator de ganhos mútuos e de aprendizagens. Então, por que não reconhecer que isso aperfeiçoa o desempenho docente e, por consequência, dos estudantes? Contudo, a despeito das melhorias sobre as condições de trabalho, elas dependem de aportes



financeiros, controle e fiscalização dos próprios docentes, mas também da boa vontade política dos gestores. Por outro lado, o princípio da permanente autovigilância defendida pela própria AIP é um elemento potencializador para que mudanças sejam efetivadas, inclusive sendo incorporado nas reivindicações e lutas dos docentes.

Em conclusão, priorizar o uso de um modelo de avaliação do tipo participativa em ações de autoavaliação, desde a elaboração dos instrumentos envolvendo os docentes, discentes e TAEs dos Cursos de PG, tem proporcionado impactos significativos, como o autoconhecimento pessoal e profissional. Como resultado, essa experiência indica uma melhoria e o alinhamento do trabalho coletivo nas linhas de pesquisa, o que também se reflete nos cursos e, conseqüentemente, garante maior qualidade dos pós-graduados.

Fonte de financiamento

Não há.

Conflito de interesse

Não há.

Referências

- Andrews, Theodore, & Barnes, Susan. (1990). Assessment of teaching. In Robert Houston (Ed.), Handbook of research on teacher education. London: Collier Macmillan Publisher.
- Barber, Benjamin. (1998). Democracia forte. Paris: Desclée Brower.
- Bardin, Lawrence. (2011). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Bell, Beverley, & Gilbert, John. (1994). Desenvolvimento de professores como desenvolvimento profissional, pessoal e social: Ensino e Educação de professores. Arlington, VA: SEDL Archive. Recuperado em 15 de agosto de 2023, de <https://sedl.org/pubs/pic02/picbib-output.cgi?searchuniqueid=120>
- Brasil. (1978). Portaria nº 433, de 1 de agosto de 1978. *Diário da República*, Brasília.
- Brasil. (2004). 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] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1.
- Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – CAPES. (2019). *Avaliação multidimensional*. Brasília.
- Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – CAPES. (2023). *GEOCAPES: Sistema de Informações Georreferenciadas 2002-2022*. Brasília. Recuperado em 12 de julho de 2023, de <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>.
- Clímaco, Maria do Carmo. (1992). *Monitorização e práticas de avaliação*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Day, Christopher. (1992). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In Albano Estrela & António Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Lisboa: Educa.
- Felix, Glades T. & Costas, Fabiane Adela Tonetto. (2023). *Instrumentos avaliativos: Subsídios metodológicos para a Avaliação Institucional*. Curitiba: CRV.
- Leite, Denise. (2005). Reformas universitárias: Avaliação Institucional participativa. São Paulo: Vozes.
- Nader, Helena. (2022, maio). A ciência brasileira ainda não reflete o nosso povo. *Revista Pesquisa*, São Paulo. Recuperado em 12 de outubro, 2023, de <https://revistapesquisa.fapesp.br/helena-nader-a-ciencia-brasileira-ainda-nao-reflete-o-nosso-povo/>
- Santos, Boaventura Sousa. (1998). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade* (4. ed.) São Paulo: Cortez.
- Scriven, Michel. (1994). Duties of the teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), 151-184. <http://doi.org/10.1007/BF00972261>
- Scriven, Michel. (1995). A unified theory approach to teacher evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 21(2), 111-129. [http://doi.org/10.1016/0191-491X\(95\)00009-J](http://doi.org/10.1016/0191-491X(95)00009-J)
- Stufflebeam, Daniel. (1994). Introduction: Recommendations for improving evaluation in U. S. Public schools. *Studies in Educational Evaluation*, 20(1), 3-21. [http://doi.org/10.1016/S0191-491X\(00\)80002-4](http://doi.org/10.1016/S0191-491X(00)80002-4)
- Stufflebeam, Daniel. (1995). Evaluation of superintendent performance: Toward a general model. *Studies in Educational Evaluation*, 21(2), 153-225. [http://doi.org/10.1016/0191-491X\(95\)00011-I](http://doi.org/10.1016/0191-491X(95)00011-I)



Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. (2012). *Projeto político-pedagógico*. Santa Maria: Centro de Ensino em Educação.

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. (2014). *Projeto de Avaliação Institucional do Centro de Ensino em educação*. Santa Maria: Comissão Setorial de Avaliação, Centro de Educação.

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. (2022). *Relatório analítico da Autoavaliação docente da PG*. Santa Maria: Centro de Processamento de Dados, Centro de Ensino.

Yin, Robert K. (2003). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2. ed.). Porto Alegre: Bookman.