

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE EM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO COMO PRÁTICA INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA

GLADES TEREZA FELIX

Universidade Federal de Santa Maria

gladesfelix@hotmail.com

TANIA MICHELINE MIORANDO

Universidade Federal de Santa Maria

tmiorando@gmail.com

FABIANE ADELA TONETTO COSTAS

Universidade Federal de Santa Maria

fabicostas@gmail.com

JOSÉ LUIZ PADILHA DAMILANO

Universidade Federal de Santa Maria

Jdamilano@hotmail.com

RESUMO

Esse *paper* apresenta o resultado do processo de avaliação do desempenho de docentes de pós-graduação a partir do olhar dos discentes pós-graduandos. Com base na metodologia da Avaliação Institucional Participativa (AIP) de abordagem quantiquantitativa, tipo estudo de caso. Abrangeu seis cursos de pós-graduação. O instrumento foi composto por sete dimensões, totalizando quinze questões objetivas e uma aberta. Pela ferramenta SPSS 24 obteve-se médias ponderadas e o desvio padrão. Pelo NVIVO 10 e análise de conteúdo obteve-se resultados por dimensão, semestre e curso. Os resultados demonstraram participação acima da média por parte dos discentes. Estes destacaram como aspectos positivos: relação orientador-orientando, plano da disciplina, relação docente-estudante, aproveitamento das aulas. A metodologia docente foi ressaltada como ponto a melhorar na maioria dos cursos e programas. Os docentes reconheceram a utilidade da metodologia da AIP para além da produtividade, pois envolve a reflexão, a prestação de contas e agrega valores formativos. Conclui-se que processos não dirigidos para o controle e/ou a progressão funcional, permitem caminhos e práticas institucionais participativas, convenientes a um desenvolvimento profissional, democrático e equilibrado nas relações docente-discente e orientador-orientando.

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

INTRODUÇÃO

A avaliação é um processo cujos atores se veem participantes de um movimento que pode se ver modificado conforme os resultados forem se apresentando. Em se tratando de cursos de pós-graduação a questão da avaliação tem ensejado debates polêmicos desde a criação do sistema de avaliação implantado pela CAPES (1976), haja vista os critérios de quantificação, produtividade e medidas executadas exigidas ao longo do tempo.

Em relação à avaliação do desempenho docente pelo discente¹, reconhecemos ser uma prática tradicional nos cursos de graduação das universidades públicas, ao final de cada semestre letivo, quase sempre, evidenciada por melhores pontos na progressão da carreira do que por aspectos pedagógicos e formativos, porque eivada de informações técnicas, burocráticas, em consonância com critérios meritocráticos.

Uma revisão do assunto sobre os cursos de pós-graduação, para além do sistema CAPES de avaliação, observa-se que essa não é uma prática habitual sob a especificidade do trabalho docente e de orientador, representando, por vezes, na maioria dos casos, uma opção da Instituição, dos cursos ou programas, organizarem-se de modo autônomo e reativos a constituírem seus sistemas avaliativos próprios com base nos projetos pedagógicos, documentos de áreas e as diretrizes do PNPG (2011-2020).

Com tudo, é inegável, que a prática avaliativa, assumiu nas últimas décadas visível protagonismo, a ponto de não ser dispensada para qualquer decisão ao nível das políticas e das práticas educativas, localizada no núcleo do poder movido pelas leis da globalização que determina a obrigatoriedade de adesão à determinada cultura, que logicamente, favorece ao capital; por isso que conforme a conjuntura, a necessidade da avaliação ressurgiu na agenda política dos governos dissociada da reflexão, da autocrítica e da mudança, para logo tomar um rumo secundário nas negociações.

Apesar dessa condição, convivemos com extensa produção onde o professor é o objeto da avaliação e os respectivos modelos em que se apoia; sendo isso o resultado de inúmeros estudos. Para Darling-Hammond *et al.*, (1986), “a concepção do que é ser professor, condiciona, necessariamente, a recolha e o uso da informação para julgar o mérito e ou o valor, e, por isso mesmo a própria avaliação”.

Desse modo, por vivermos em uma instituição pública que não adota processos avaliativos específicos para acompanhar o desempenho dos docentes de seus cursos de pós-graduação e, convictos de que a ideia de uma dominação que se impõe por consenso pode não ser o caminho mais acertado para a qualidade que se pretende. A ideia, então, foi demonstrar que há outras formas, distintas experiências concretas de avaliar que atestam a riqueza do campo avaliativo quando se propõe a ser desprovido de modelos ancorados em critérios liberais, quais sejam a competitividade, a produtividade, a meritocracia, a eficiência.

Assim, esse artigo expressa o resultado de uma investigação desenvolvida no interior de uma unidade de ensino de uma instituição pública do Sul país e apresenta um caminho possível para avaliar o desempenho de docentes de cursos de pós-graduação a partir da percepção dos pós-graduandos e em contraposição ao que está posto pelo sistema oficial. Como metodologia fez-se uso da Avaliação Institucional Participativa (AIP) com base em Leite (2005), Barber (1990) e Santos (1998) objetivando-se construir um movimento qualitativo de pensar e praticar a problemática e considerando-se a suspeição de que as avaliações oficiais estão a configurar determinado perfil docente.

Esta investigação está inserida no conjunto das avaliações integrantes da Proposta Experimental de Avaliação do Projeto Pedagógico de uma unidade de formação de professores desenvolvido no ciclo 2014-2018; onde dez indicadores² de qualidade foram avaliados, dentre estes, o indicador Avaliação do desempenho docente pelo discente da Pós-graduação³ de uma unidade de ensino que oferta cursos *Strictu e Lato Sensu*⁴ ou seja, um Programa de Pós-graduação em Educação, três Mestrados Profissionais e um Curso *Lato Sensu*.

De abordagem quantiquantitativa, tipo estudo de caso, a pesquisa abrangeu um agrupamento de seis cursos e teve como principal instrumento um questionário contendo 7 dimensões, totalizando 15 questões objetivas e uma aberta.

Por meio das ferramentas *software* SPSS 24 conheceu-se as médias ponderadas e o desvio padrão e pelo *software* NVIVO 10 através da análise de conteúdo, as dimensões positivas e a melhorar, por semestre e curso. Os docentes consideraram a utilidade da metodologia AIP, uma vez que o processo levou a autorreflexão em torno do que “pensava ser e fazer”, em contraposição à percepção dos pós-graduandos, que apostam num perfil de docência mais formativa.

O texto está organizado em três partes; a saber, fundamentos em avaliação, seguido do caminho da pesquisa, e subsequente, os resultados.

1. FUNDAMENTAÇÕES EM AVALIAÇÃO

1.1 Enfoques de Avaliação

O caráter polissêmico do conceito de avaliação é um fato reconhecido por inúmeros autores, contudo importa esclarecer o sentido em que a entendemos no cenário desta investigação.

Na bibliografia especializada encontramos menção a enfoques, modelos e ou paradigmas de avaliações. Na ideia de House (2000, p. 45) estes vocábulos seriam semelhantes, visto que se embasam em variações da democracia liberal. Disso pressupõe-se que os enfoques, modelos e ou paradigmas poderão diferir entre si, especialmente, quando variar o índice de democracia.

Guba e Lincoln (1989) ao sistematizarem definições procuram relacioná-la com a ascensão do conceito de avaliação, os quais reconhecem que ao longo do tempo, passamos por quatro gerações de avaliação.

A primeira, desde o início do século XX, é uma avaliação orientada para a medição; a segunda (1930-1950) é uma avaliação orientada para a descrição, a terceira, nos anos 60, demarca o julgamento, formulação de juízo de valores (SCRIVEN, 1967) e a quarta é vinculada ao paradigma construtivista e considerada uma construção da realidade, influenciada por diversos elementos contextuais. Não mede, descreve ou ajuíza, mas estimula a negociação entre os sujeitos.

Disso, compreende-se que a evolução da prática do ato de avaliar contém diferenças do ponto de vista epistemológico, metodológico e antológico; pois enquanto as três gerações iniciais se comportaram dentro do paradigma positivista, a quarta se distingue com uma atitude construtivista.

Explorando a literatura, observa-se que Nevo (1990) sistematiza em três grupos a diversidade de definições de avaliação. O primeiro diz respeito à avaliação baseada em objetivos; o segundo por caracterizações descritivas e não sentenciosa, onde “avaliar é recolher e examinar informações” e o terceiro é a definição de avaliações de natureza não-sentenciosa.

Para Leite (2005) as avaliações devem oferecer comparação e classificação de objetos, instituições e ou programas, pois são

Organizadores qualificados, não são detentoras de suprapoderes. Contudo, as avaliações são sempre pedagógicas no sentido de que estimulam valores e podem dizer quais os conhecimentos que valem e de que forma são distribuídos socialmente, mesmo para os sujeitos incluídos (LEITE, 2005, p. 34).

Como estes autores, há inúmeros estudos classificatórios do campo da avaliação com pequenas e grandes diferenciações, o que dá o tom da polissemia para o termo avaliação, assim,

enquanto alguns confirmam a avaliação como descrição ou julgamento, outros defendem a sua natureza descritiva e não sentenciosa. Na sequência apresentamos os referentes da Avaliação Participativa, que entendemos ter o melhor escopo em suas referências para o suporte da metodologia da Avaliação Institucional Participativa que iluminou essa investigação.

1.2. Avaliação Participativa (AP)

A avaliação de natureza participativa tem relação com o regime de democracia plena, direta e ou forte, pois é peculiar de uma gestão que se assenta na formação de uma comunidade que é capaz de resolver seus próprios problemas, por meio da política da participação, de autocrítica e de autolegislação.

Segundo Leite (2005) pesquisas desenvolvidas ao longo do tempo nos dão conta dos inúmeros casos de experiências de participação na perspectiva da democracia ampliada que redefiniu o seu significado cultural pela inclusão de novos atores, tanto em programas sociais, universidades, comunidades e serviços. Como o caso do Orçamento Participativo em Porto Alegre (Genro & Souza, 1997), a experiência de Kerala, na Índia, discutida por Heller & Isaac (2002).

Para Barber (1990) essa é uma condição capaz de transformar homens privados em cidadãos livres e interesses privados em bens públicos.

É a democracia forte que qualifica o processo de avaliação, seus métodos, instrumentos e os próprios participantes. A AP está desconectada dos modelos de avaliação apoiados na teoria liberal. Tem muito em comum com modelos que se denominam emancipatórios ou qualitativos. No entanto, não é um modelo, pronto, acabado. É avaliação em processo (LEITE, 2005, p. 110).

Em seus estudos Cousins & Earl (1995) se referem à noção da avaliação participativa como uma possível ideia de propor formas de aprendizagem, o que para eles corresponde a um tipo de pesquisa social conduzida por avaliadores profissionais.

Na concepção de Leite (2005) há referentes basilares que orientam esse enfoque sustentado no regime democrático que são: “democracia direta, práxis política, participação dos sujeitos, universidade como bem público e avaliação institucional da universidade como bem público” (2005, p. 110). Esses elementos fazem muito sentido, especialmente, quando compreendemos que as instituições de ensino superior no Brasil convivem com a democracia de baixa intensidade.

Percebe-se, também, que, a perspectiva sustentada no formato da Avaliação Democrática aproximam-se da sistematização organizada por Leite (2005, p. 113) para o modelo da AP; ou seja, vem do enfoque político filosófico do socialismo sem fim, onde os principais destinatários e ou grupos de referência são os representantes, os gestores, a comunidade envolvida e o objetivo ou acordo que se resume à negociação, transparência, legitimidade e ou decisão coletiva, onde as questões típicas envolvem: o que serve a comunidade? Como vamos agir? Como vamos fiscalizar a ação? Tudo diante de uma epistemologia subjetiva e uma ética subjetiva cujo índice de democracia é forte (+++).

No intuito de justificar a nossa opção pelo formato da Avaliação Participativa como teoria e ação política da pesquisa global, desenvolvemos um contraponto aos modelos tradicionais e oficiais de avaliar, desvelando a sua origem e os princípios nos quais está ancorada, de modo a dar impulso para o aprofundamento do objeto de nosso estudo nesta pesquisa: a avaliação do desempenho docente.

1.3. A noção de desempenho docente

Para além da avaliação da aprendizagem, dos projetos pedagógicos, dos programas escolares, dos currículos e das instituições, os profissionais da educação, em tempos atuais, se veem cada vez mais envolvidos em avaliações relacionadas à prática da docência; uma delas é a avaliação do desempenho que tem servido como avaliação do mérito para progressão da carreira, na maioria dos casos, o que acaba por ter, apenas, uma utilidade para tão importante ação.

Na visão de Nevo (1990) esse conceito de avaliação como classificação sistemática do mérito e/ou valor de alguma coisa tornou-se dominante em desprestígio a uma concepção de avaliação caracterizada pela negociação e o diálogo. Contudo, a diversidade de objetivos pelos quais se lança mão de processos avaliativos, vai além, do que os Estados e as Instituições tem implementado, ou seja, há distintos objetos a avaliar quando se trata da docência, como a qualidade dos professores; a qualidade do ensino e a qualidade do desempenho, quesitos que podem ir além do mérito, prêmio e ou punição.

Segundo o ponto de vista de Andrews e Barnes (1990) qualquer possibilidade de avaliação que envolve os docentes assenta-se em três princípios básicos; ou seja:

na possibilidade de identificar e distinguir competências básicas e bons desempenhos; na estabilidade de comportamentos do professor e na estabilidade dos efeitos do professor em diferentes momentos e contextos (ANDREWS e BARNES, 1990, p.19).

Disso compreende-se que a avaliação é um ato carregado de questões políticas, exatamente por ser um instrumento político, que permite a formulação de juízos de valor sobre alguma coisa. Essas questões relacionam-se com a determinação de elementos estruturais do processo avaliativo como: que dados recolher? A partir de que referência? Com que instrumentos e para que fins?

Portanto, implementar uma política de avaliação para os professores requer uma ação recíproca e continuada entre: os objetivos políticos, as regras e os procedimentos negociados entre os grupos envolvidos, os quais, certamente, não se relacionam aos valores impostos pelos órgãos estatais reguladores da carreira dos profissionais do magistério em qualquer nível administrativo, uma vez que se apresentam sob regras produtivistas em acordo com o mercado.

Em seus estudos, Duke (1995) comparou diversos sistemas de avaliação de professores, onde observou divergências e/ou semelhanças, notadamente ao nível de propósitos, periodicidade, objetivos, linha de orientação e até treinamento dos avaliadores, o que lhe possibilitou sugerir linhas de orientação para processos dessa natureza; como:

Sistemas de avaliação distintos destinados à prestação de contas ou ao desempenho profissional; sistemas de avaliação distintos para professores veteranos e novos; avaliações norteadas por propósitos de desenvolvimento profissional destinadas aos efetivos e possibilidade de os sistemas locais implementarem esquemas alternativos de avaliações (DUKE, 1995, p. 77).

Contudo em qualquer caso, os fatores de ordem política que condicionam o funcionamento de qualquer desses processos devem estar eivados de princípios gerais e políticos atinentes à carreira, à linha metodológica da avaliação a ser aplicada e às perspectivas educativas na sociedade. Considerando-se que a maior parte das atividades dos professores se passa em sala de aula, a observação sistemática, o registro e o juízo da atividade docente são, historicamente, os elementos mais condizentes e justos de coleta de informações para a avaliação do desempenho, sendo capazes de aliar prática, reflexividade e transformação para além do produtivismo imposto pelo Estado moderno.

Na sequência apresentamos a linha metodológica que deu sustentação à investigação desenvolvida.

2. O CAMINHO DA PESQUISA

A base metodológica deste estudo centrou-se nas diretrizes da Avaliação Institucional Participativa (AIP) com base em Leite (2005) e Barber (1990), isso se justifica na medida em que essa sistematização derivada do formato de Avaliação Participativa reflete, perfeitamente, os anseios de autonomia, democracia e participação sinalizados pelo coletivo em contraposição aos modelos impostos pelas agências capitalistas.

Segundo Leite (2005, p.109), as práticas que deram origem a esta formulação “constituem um processo de transformação e reforma permanente da universidade”. Envolve discussão e reflexão sobre o que fazer como agir e como fiscalizar a ação empreendida pelo coletivo, o que favorece uma cultura democrática que tem um tempo próprio de maturação que não se consegue com cronogramas oficiais rígidos.

Sob a premissa de priorizar-se a participação como elemento de luta e manutenção da universidade pública e de qualidade, foi que se desenvolveu um projeto contendo dez subprojetos para avaliar indicadores essenciais e nada priorizados pelas agências oficiais; dentre os quais faremos um recorte dos resultados do processo de Avaliação do desempenho dos docentes dos cursos de pós-graduação da unidade.

As avaliações discutidas ocorreram em duas oportunidades; ou seja, no 1º e 2º semestres de 2018, através de quatro etapas distintas e complementares: sensibilização, implementação, resultados e meta-avaliação.

A sensibilização foi a fase de maior investimento financeiro e humano, por meio de debates, corpo a corpo, assembleias, visitas às salas, realização de vídeos aproximando estudantes e docentes no intuito de gerar discussão sobre a importância da melhoria do trabalho pedagógico, além de folders, cartazes, faixas.

A implementação ocorreu por meio de um instrumento *online* disponibilizado no portal do aluno mediante *login* e senha específica, de adesão voluntária, contendo sete dimensões⁵, com duas questões cada. Ao final havia um espaço para comentários, críticas e ou sugestões. Foi dado, também, especial atenção à intensidade e ao nível de participação dos sujeitos na avaliação em cada semestre, no intuito de observar como estes fatores interferem em casos construídos pela própria comunidade. Para tanto, tomou-se por base os estudos de Santos (1998) sobre Democracia e participação, adaptando-se a essa teoria uma escala de participação em percentuais⁶ para classificar o nível e a intensidade de participação.

Os resultados apontaram as médias ponderadas e o desvio padrão por Curso, departamento e docente, o que constituiu o produto da pesquisa quantitativa, por meio do uso do *software* SPSS 24. As críticas e sugestões foram despersonalizadas, lidas, classificadas dentro das dimensões e categorizadas em positivas, a melhorar e neutra por meio da análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) com auxílio do *software* NVIVO 10, compondo-se assim os resultados da pesquisa qualitativa. Com base na produção final das duas pesquisas foi possível a triangulação com os referenciais teóricos e os recursos humanos.

A meta-avaliação ocorreu, praticamente, em todas as prestações de contas à comunidade, por meio de ajustes ao instrumento no período de aplicação. A avaliação desta avaliação tem servido para uma complementação junto à avaliação da CAPES pelos coordenadores dos respectivos cursos, uma vez que essa agência cogita a inclusão da autoavaliação no seu processo.

3. CONHECENDO OS RESULTADOS

A investigação apontou resultados que trouxeram indicadores qualitativos e quantitativos abarcando a avaliação do desempenho dos docentes dos cursos de pós-graduação

da instituição analisada com base na percepção dos discentes. A ideia é mostrar as considerações articuladas no debate pós-avaliação, segundo os indicativos manifestados.

Na sequência, apresentamos um quadro evidenciando o nível de participação do segmento discente em percentuais, por curso e semestre.

Quadro 1. Participação Discente na Avaliação Docente de PG (2018)

| CURSOS | 1º SEMESTRE | | | 2º SEMESTRE | | |
|-------------------------|-------------|---------------|-------|-------------|---------------|-------|
| | Matrículas | Participantes | % | Matrículas | Participantes | % |
| Doutorado 1 | 77 | 32 | 41,6% | 106 | 45 | 42,4% |
| Mestrado Acadêmico 1 | 80 | 35 | 43,8% | 62 | 26 | 41,9% |
| Mestrado Profissional 1 | 78 | 30 | 38,5% | 83 | 43 | 51,8% |
| Mestrado Profissional 2 | 24 | 07 | 29,2% | 39 | 22 | 56,0% |
| Mestrado Profissional 3 | 24 | 07 | 29,2% | 12 | 04 | 33,3% |
| Especialização 1 | 56 | 14 | 25% | 33 | 10 | 30,3% |

Fonte: CPD/UFSM (2019).

Considerando-se os estudos de Santos (1998) sobre democracia e participação, pode-se observar que, apesar da participação constituir-se em escalas de intensidade de fraca, houve em todas as médias, tanto absolutas como percentuais e em ambos os semestres, um acréscimo significativo na participação dos discentes. Isso permite inferir que: a avaliação na pós-graduação por ser uma nova prática na unidade de ensino ainda carece de maior sensibilização para que se obtenha escalas mais elevadas. Porém, ainda que as escalas tenham se demonstrado com fraca e média intensidade, a ampliação na participação em todos os cursos, de um semestre para outro, permite deduzir que a necessidade em relação à importância do processo de avaliação participativa também na pós-graduação já começa a ser uma realidade.

O Quadro 2 apresenta uma síntese dos resultados onde destaca-se o nível da intensidade da participação, a Dimensão positiva e a Dimensão a melhorar.

Quadro 2. Avaliação Docente da PG- Participação e Dimensões (2018)

| Curso | Intensidade da Participação | Dimensão Positiva | Dimensão a melhorar |
|-------------------------|-----------------------------|-------------------------------|---|
| Doutorado 1 | Média | Relação Orientador-orientando | Metodologia |
| Mestrado Acadêmico 1 | Média | Plano da Disciplina | Metodologia |
| Mestrado Profissional 1 | Média | Relação Docente-estudante | Metodologia |
| Mestrado Profissional 2 | Média | Plano da Disciplina | Conhecimentos, Ementas e Atividades das Disciplinas |
| Mestrado Profissional 3 | Fraca | Relação Docente-Estudante | Metodologia |
| Especialização 1 | Fraca | Aproveitamento das aulas | Metodologia |

Fonte: CPD/UFSM (2019)

Para além das dimensões apontadas, selecionamos algumas respostas que mostram diretamente a expressão dos respondentes nas questões abertas, que ratificam suas participações e o seu envolvimento com o processo. Dessa forma, entendemos que a avaliação cumpre sua

função como formação, uma vez que, ao destacar determinado aspecto do instrumento, os estudantes destinam parte de seu tempo a buscar os argumentos que mostram sua compreensão, anteriormente respondida nas questões abertas.

Aqui trazemos algumas falas que corroboram o quadro exposto acima. No Doutorado 1, apresentamos duas falas que estão de acordo com os pontos que se destacaram nos levantamentos qualiquantitativos da avaliação. As respostas às questões abertas tornam-se ainda mais importantes, pois revelam que a motivação em apontar uma das sugestões do instrumento como resposta, é sua forma de perceber e relatar o que foi vivido durante as aulas.

Na fala abaixo, o respondente transparece sua motivação nas aulas do professor pelo interesse que mostrava nos encontros e como foi envolvido nos estudos no decorrer de sua formação no tocante aos temas que o professor trazia. Percebemos ainda o quanto está sendo valorizado, tanto pela sugestão do instrumento, quanto pela escrita do respondente a otimização do tempo frente à proposição curricular em estudo, proporcionado pelo curso.

Entretanto, apontado como ponto a melhorar a “metodologia”, mostra que há uma compreensão diversa quanto à forma como se organizam as aulas no seu conjunto, em relação ao curso. Se individualmente há uma satisfação no trabalho, coletivamente, nas aulas, as dinâmicas relacionais se atravessam em uma percepção que amplia o entendimento a respeito das metodologias de aula.

| |
|--|
| Professor excelente. Organizado, interessado nos seus alunos, motivador e muito bem informado sobre os temas que discute em aula. (Questão aberta – Doutorado 1) |
|--|

As relações que o professor desenvolve em aula estão ancoradas no mesmo sistema organizacional que o estudante reconhece. Isto mostra que há uma forma parecida de se pensar a organização de um sistema – o que não desacomodou o jeito de planejar do discente (em relação à sua organização). A motivação apontada revela em parte a necessidade de apoio do professor frente ao cenário que poderia ser desmotivador, sendo desconstruído nas discussões que os demais materiais trazidos para o estudo e as falas do professor suportam ao profissional. A busca por mais um curso que aufere um título de sequência aos estudos, mostra a vontade em seguir sua carreira, levando à frente a proposta empreendida pouco antes, ao encarar uma seleção a um curso de doutoramento em uma instituição de forte concorrência.

Destacou-se para o respondente as informações trazidas pelo professor às aulas e a isto, subjetivamente, há um convite à formação que o professor investiu no decorrer do exercício de sua profissão docente. Mesmo sem termos as informações da disponibilidade para o estudo durante este curso para o respondente, o destaque feito em sua fala aponta para o interesse em manter-se informado, segundo suas palavras, e assim também destacar-se como foi para o professor elogiado por ele.

Na fala que segue, novamente temos enfatizado o estudo que o professor avaliado dedica ao seu tempo de preparação às aulas e dá a dimensão da importância que o respondente estima à profissão docente. Aqui, houve a deferência ao professor que proporcionou outras formas de reconhecimento aos estudos, seguidos das leituras e discussões feitas em aula.

| |
|---|
| A docente domina perfeitamente o assunto da disciplina em questão. Foi uma satisfação participar das aulas, em todas, sem exceção saíamos com outros olhares perante os assuntos discutidos. (Questão aberta – Doutorado 1) |
|---|

A motivação apareceu novamente ao mostrar-se satisfeita em relação à expectativa das aulas, sendo sua fala reconduzida à memória de formação como um reforço à condição docente e sua função social e cultural. Por se tratar de um curso de doutoramento, cujo percurso se dá ao cumprir, esperadamente, em quatro anos, há um significativo investimento de tempo, estudos e questões que se particularizam para cada um dos pesquisadores. E a sensação de ter participado de aulas que apreenderam sua atenção e foram interessantes, então há alegria em ir

para aula, estar com aquele professor! A educação pretende que a dedicação à formação não seja sofrida, mas que nela apareçam as alegrias do aprender.

No curso de Mestrado Acadêmico 1 e Mestrado Profissional 1, a “Relação Orientador – Orientando” aparece em três indicações. A questão ultrapassa a proximidade Orientador – Orientando e também transparece na condição “Relação Docente-discente”. A condição de pesquisadora se constrói na relação de investigação e provocações para a busca por caminhos antes imaginados e agora em percurso. O tempo de investimento em um curso que tem por meta um aprofundamento teórico da formação pode ter um determinante notável ao cumprir os estudos com o apoio e proximidade do professor e do orientador.

| |
|--|
| Orientadora maravilhosa! Muito feliz com os direcionamentos e com a maneira de condução da pesquisa! Professora humana e sensível, de muita visão! Muito satisfeita! (Questão aberta – Mestrado Acadêmico 1) |
|--|

| |
|---|
| O docente é extremamente capacitado e altamente eficiente nas ações didático-pedagógicas estabelecidas com os discentes. Profissional com enorme potencial dialógico e orientador. (Questão aberta – Mestrado Profissional 1) |
|---|

Na participação dos estudantes do Mestrado Profissional 2, a dimensão “Plano da disciplina” nas duas formas de pesquisa (qualiquantitativa) foi apontada como elemento que se destacou. A condição curricular do programa apresentado mostra a consonância entre o currículo que os professores propuseram para o curso e a compreensão dos discentes. As referências trazidas para o plano de ensino, a linha de pesquisa e o projeto em desenvolvimento entrelaçam saberes na construção de conhecimentos. Parece haver aqui novamente uma manifestação de concordância entre o curso buscado na formação em pós-graduação com a oferta que a instituição oferece.

Para o curso de Doutorado 1, Mestrado Acadêmico 1 e Mestrado Profissional 2 o Ponto a melhorar é o “Conhecimentos, Ementas e Atividades das Disciplinas”. Este ponto abarca uma parte importante dos estudos feitos e ofertados no curso. O que percebemos aqui é a possibilidade de se favorecer o diálogo na construção dos estudos, o quanto for possível flexibilizar a proposta já apresentada no currículo do curso. Entretanto, como a fala abaixo mostra, o que se tem e o que se busca poderá estar mais próximo do que uma das pesquisas indicou.

| |
|--|
| Disciplina muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. (Questão aberta – Mestrado Profissional 2) |
|--|

O Mestrado Profissional 3 apontou uma participação fraca e não houve contribuições nas questões abertas. A isso, reverteu ações de diálogo com a coordenação do curso e a proposição de fortalecer futuras avaliações. Por haver uma continuidade nos processos avaliativos, as próximas atividades poderão ser levadas a intensificar e estimular a participação dos discentes.

Finalmente, para o curso de Especialização 1 como ponto positivo foi apontado o “Aproveitamento das aulas” e o ponto a melhorar a “Metodologia”. O ponto positivo mostra o interesse que particularmente é percebido das aulas e o tanto que o professor atinge as discussões, motivando os discentes a alcançar relações entre seus estudos, investigações e o tempo de estudo em aula. Em relação à metodologia, esta foi apontada como algo a ser aprimorado pela maioria dos discentes dos cursos de pós-graduação, os quais já atuam como docentes.

Os indicativos das questões quantitativas e as falas se entrelaçam, fundindo procedimentos possíveis e recomendáveis ao aprimoramento das questões pedagógicas e agora, com os dados também para a gestão dos cursos. Os indicativos revelados pela avaliação podem ser desdobrados, desde a formação docente, como recurso para a qualificação profissional, para

a gestão e administrativamente, a fim de atingir as metas que os Projetos Pedagógicos dos Cursos apontaram ou que se veem na iminência de alteração.

CONCLUSÃO

Por ser uma experiência pioneira e inovadora para os cursos de pós-graduação da instituição, pode-se afirmar que houve um índice de participação significativo, considerando-se que o instrumento foi apresentado aos discentes pela primeira vez.

Em relação ao instrumento quantitativo em todos os cursos há destaque em diferentes pontos positivos, mas na maioria dos cursos a metodologia aparece como ponto a ser melhorado fato que não se reproduz no instrumento qualitativo no que tange às respostas abertas, pois não houve falas no sentido de explicitar quais e em que medida os aspectos metodológicos deveriam ser aprimorados.

No que diz respeito às respostas abertas, que salientam os aspectos positivos dos docentes em suas aulas, cabe ressaltar a forma enaltecida com que alguns respondentes se manifestaram sobre a carreira, profissão e escolha docente a partir da vivência com os docentes avaliados.

Essa primeira experiência em avaliar, por um instrumento construído participativamente com os docentes e discentes da pós-graduação, mobilizou o Mestrado Profissional 3 a dialogar com a Comissão responsável no sentido de empreender esforços para ampliar a participação de respondentes. Ao que se refere à participação pelos quadros demonstrativos, o fato de não haver questões abertas respondidas dificulta a elaboração de um “cenário” mais detalhado sobre o curso, seus docentes e seus processos educacionais.

Os docentes consideraram a utilidade da metodologia AIP, uma vez que o processo levou à autorreflexão em torno do que “pensava ser e fazer”, em contraposição à percepção dos pós-graduandos, que apostam num perfil de docência mais formativa.

Observou-se que processos não diretivos que visem ao controle e/ou progressão funcional, permitem caminhos convenientes a um desenvolvimento profissional, democraticamente equilibrado nas relações docente-discente e orientador-orientando.

Em síntese, privilegiar a avaliação participativa, desde a elaboração dos instrumentos, que envolveu docentes e discentes dos diversos cursos de pós-graduação da unidade de ensino proporcionou conhecer, inferir, analisar e devolver resultados condizentes com quem somos, o que fazemos, como fazemos e como podemos aperfeiçoar nossas práticas docentes na pós-graduação. Essa prática avaliativa transparente ratifica uma educação voltada à manutenção de uma universidade pública, gratuita, laica e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, H. A., & BARNES, S. Assessment of teaching. IN: W. R. Houston (Ed.). *Handbook of research teacher education*. London. Collier Macmilla Publishers. 1990.

BARBER, Benjamin. **Démocratie forte**. Paris, Europa-américa. 1990.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo. Edições 70, 2011.

BRASIL. MEC. Portaria N. 554, de 23 de julho de 2013. Trata das Diretrizes Gerais para as avaliações de desempenho docente nos EBTT e Magistério superior. Diário Oficial da União de 23/07/2013. Brasília.

_____. CAPES. Programa Nacional de Pós-graduação. (PNPG 2011-2020). Diretrizes, estratégias e metas. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-](https://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-grad)

[graduacao](#) Acesso. 09/02/2018.

COUSINS, J. B. & EARL, L. **Participatory evaluation**. Washington. Falmer Press. 1995.

DARLING-HAMMOND, L. Teacher evaluation in the organizational context. A review of the literature. In: E. R. House (Ed), *New Directions in educational Evaluation*. London. The Falmer Press. 1986

DUKE, D. L. **Teacher evaluation policy: From accountability to professional development**. Albany: State Univesrity of New York Press. 1995.

GENRO, T F. e SOUZA, U. **OP. A experiência de Porto Alegre**. São Paulo. Perseu Abramo. 1997.

GUBA, E. G., & LINCOLN, Y. S. **Effetive evaluation**. San Francisco; Jossey-Bass Publishers, 1989.

HELLER, P. & ISAAC, T. O perfil político e institucional da democracia participativa: lições de Kerala, Índia. IN: SANTOS, B. S. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de janeiro. Civilização. Brasileira, 2002.

HOUSE. Ernest. **Evaluación, ética y poder**. Madrid. Morata. 2000.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias. Avaliação Institucional Participativa**. Editora Vozes. Petrópolis. RJ. 2005.

NEVO, D. Normative dimensions of evaluation practice. IN: H. J. Walberg, & G. D. Haertel (Ed.). **The International encyclopedia of educational evaluation**. Oxford. Pergamon Press. 1990.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. **American educational Research Association Monograph series on curriculum evaluation**. Chicago. 1967.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade**. Afrontamento, Porto. 1998

UFSM. **Centro de Educação**. Projeto Político-Pedagógico do CE/UFSM. Santa Maria, 2012.

_____. **Centro de Educação**. CAICE. Proposta Experimental de Avaliação do PPP do CE da UFSM. Santa Maria. 2014.

_____. **Centro de Educação**. Comissão de Avaliação Institucional. (CAICE). Relatório da Avaliação Docente pelo discente dos cursos de Pós-graduação. 1º semestre e 2º semestre de 2018. Santa Maria. 2018.

¹ Portaria N. 554, de 2013. Estabelece as diretrizes gerais para as avaliações de desempenho docente do EBTT e do Magistério Superior, até a carreira do Adjunto.

² Avaliação dos Docentes da Graduação, Avaliação dos Docentes da Pós-Graduação; Avaliação dos Estágios Acadêmicos; Avaliação dos Docentes-Orientadores; Avaliação dos Gestores; Avaliação dos Egressos; Avaliação

dos TAES; Avaliação dos Serviços Privados; Avaliação das Instituições Conveniadas e Avaliação da Pesquisa e da Extensão.

³ Entre os anos de 2016 e 2017, uma subcomissão da Comissão de Avaliação do Centro investigado, composta por uma docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), uma estudante do Doutorado do PPGE, uma estudante do Mestrado do PPGE, um estudante Curso de Especialização em Gestão Educacional elaboraram, a partir de ampla consulta e participação da comunidade acadêmica discente dos Curso e Programas de Pós-Graduação do referido Centro, um instrumento para realizar a avaliação do docente pelo discente. Ressalta que houve convite a todos os discentes dos seis cursos e programas desse Centro para integrarem a referida subcomissão.

⁴ *Strictu-sensu*: Doutorado e Mestrado acadêmico; Mestrado Profissional em Tecnologia Educacional em Redes; Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão; Mestrado Profissional em História em Rede Nacional e *Lato Sensu*: Curso de Especialização em Gestão Educacional.

⁵ 1. Plano da disciplina; 2. Conhecimento, ementas e atividades das disciplinas; 3. Aproveitamento das aulas; 4. Metodologia; 5. Avaliação; 6. Relação docente-discente e 7. Relação orientador-orientando.

⁶ Escala de Intensidade da participação: Inexpressiva (zero a 20%); Fraca (21% a 40%); Média (41% - a 60%); Forte (61 a 80%); Muito forte (81% a 100%).