

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA –  
IFSP, CAMPUS SÃO PAULO  
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES – ÊNFASE MAGISTÉRIO SUPERIOR**

**MOZART LACERDA VIEIRA JÚNIOR**

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NO CURSO DE  
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES – ÊNFASE MAGISTÉRIO SUPERIOR DO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA – IFSP, CAMPUS SÃO PAULO: COMO OS  
ALUNOS INGRESSANTES EM 2013 OS PERCEBEM?**

SÃO PAULO

2015

**MOZART LACERDA VIEIRA JÚNIOR**

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ÊNFASE MAGISTÉRIO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFSP, CAMPUS SÃO PAULO: COMO OS ALUNOS INGRESSANTES EM 2013 OS PERCEBEM?**

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, Campus São Paulo, Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior, como requisito parcial para a obtenção do Certificado de Especialista.

Orientador: Prof. Ms. Hamilton Harley de Carvalho-Silva.

SÃO PAULO

2015

**MOZART LACERDA VIEIRA JÚNIOR**

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ÊNFASE MAGISTÉRIO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFSP, CAMPUS SÃO PAULO: COMO OS ALUNOS INGRESSANTES EM 2013 OS PERCEBEM?**

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, Campus São Paulo, Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior, como requisito parcial para a obtenção do Certificado de Especialista.

Aprovado em: 25 de junho de 2015.

**BANCA EXAMINADORA**

Professor Mestre Hamilton Harley de Carvalho-Silva  
IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Professora Doutora Alda Roberta Torres  
IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Professora Doutora Valéria Cordeiro Fernandes Belletati  
IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

## **Dedicatória**

À minha família, eternamente!

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, pelo seu amor e apoio constantes. Aos meus filhos, que fomentam a minha vida, com seus sonhos e suas sabedorias infanto-juvenil, motivando-me a buscar um futuro melhor a partir de minhas próprias atitudes. À Rosângela, pelo companheirismo de décadas, pela força e por sua crença incondicional em minha capacidade. Ao meu irmão Marcos Vinício, que com sua paciência foi além de seu papel de colega de turma, me alertando e me estimulando a ir cada vez mais adiante. E a todas pessoas que são e foram presentes em minha vida, com as quais a aventura de viver se torna fecunda. Por meio dessa convivência, aprendi que a vida só vale a pena se for vivida numa troca constante de experiências, levando a aprendizados únicos que enriquecem a alma.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –NÍVEIS DE CONFIANÇA .....	33
TABELA 2 - GÊNERO SEXUAL DOS DISCENTES .....	56
TABELA 3 – FAIXA ETÁRIA DOS DISCENTES .....	57
TABELA 4 - GRAUS ACADÊMICOS OBTIDOS PELOS DISCENTES .....	58
TABELA 5 - NÚMERO DE GRADUAÇÕES DOS DISCENTES .....	59
TABELA 6 - ÁREA DE GRADUAÇÃO INICIAL DOS DISCENTES .....	60
TABELA 7 - NÚMERO DE PÓS-GRADUAÇÕES CURSADAS PELOS DISCENTES .....	61
TABELA 8 – TIPOS DE PÓS-GRADUAÇÕES CURSADAS PELOS DISCENTES.....	62
TABELA 9 - CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES ONDE ESTUDOU.....	62
TABELA 10 - OCUPAÇÃO OU PROFISSÃO EXERCIDO ATUALMENTE.....	63
TABELA 11 - TEMPO MÉDIO EM ANOS, DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.....	65
TABELA 12 - A OCUPAÇÃO OU PROFISSÃO É DA FAMÍLIA DE PROFESSOR? .....	66
TABELA 13 - TEMPO MÉDIO DE ATUAÇÃO EM ANOS .....	66
TABELA 14 - GÊNERO SEXUAL DOS DOCENTES .....	69
TABELA 15 - GRAUS ACADÊMICOS OBTIDOS PELOS DOCENTES .....	70
TABELA 16 – NÚMERO DE GRADUAÇÕES CURSADAS PELOS DOCENTES.....	71
TABELA 17 - ÁREA DE GRADUAÇÃO INICIAL DOS DOCENTES.....	72
TABELA 18 – NÚMERO DE PÓS-GRADUAÇÕES CURSADAS PELOS DOCENTES .....	73
TABELA 19 - TIPOS DE PÓS-GRADUAÇÕES CURSADAS PELOS DOCENTES .....	74
TABELA 20 - PÓS-GRADUAÇÕES CURSADAS PELOS DOCENTES POR ÁREA.....	75
TABELA 21 - TITULAÇÕES FINAIS DOS DOCENTES QUANDO LECIONAVAM.....	76
TABELA 22 - CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES ONDE OS DOCENTES ESTUDARAM .....	77
TABELA 23 - TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR .....	78
TABELA 24 - RECLASSIFICAÇÃO DAS PERGUNTAS DA AVALIAÇÃO DOS DOCENTES EM QUESITOS .....	80
TABELA 25 -TABELA GERAL DE FREQUÊNCIAS DAS PERGUNTAS DE AVALIAÇÃO DOS DOCENTES, COM MÉDIAS PONDERADAS.....	83
TABELA 26 -CLASSIFICAÇÃO DO DOCENTE POR PERGUNTA E PELA MÉDIA GERAL PONDERADA .	86
TABELA 27 -TABELA SINTÉTICA DAS VEZES QUE O DOCENTE FICOU CLASSIFICADO NOS QUESITOS .....	95
TABELA 28 -TABELA GERAL DE FREQUÊNCIAS DAS PERGUNTAS DE AUTOAVALIAÇÃO DISCENTE, COM MÉDIAS PONDERADAS.....	98

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - GÊNERO SEXUAL DOS DISCENTES.....	56
GRÁFICO 2 - FAIXA ETÁRIA DOS DISCENTES .....	57
GRÁFICO 3 - GRAUS ACADÊMICOS OBTIDOS PELOS DISCENTES.....	58
GRÁFICO 4 - NÚMERO DE GRADUAÇÕES DOS DISCENTES .....	59
GRÁFICO 5 - ÁREA DE GRADUAÇÃO INICIAL DOS DISCENTES.....	60
GRÁFICO 6 - NÚMERO DE PÓS-GRADUAÇÕES CURSADAS PELOS DISCENTES.....	61
GRÁFICO 7 - TIPOS DE PÓS-GRADUAÇÕES CURSADAS PELOS DISCENTES.....	62
GRÁFICO 8 - CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES ONDE ESTUDOU .....	63
GRÁFICO 9 - OCUPAÇÃO OU PROFISSÃO EXERCIDO ATUALMENTE .....	64
GRÁFICO 10 - TEMPO MÉDIO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, EM ANOS .....	65
GRÁFICO 11 - A OCUPAÇÃO OU PROFISSÃO É DA FAMÍLIA DE PROFESSOR?.....	66
GRÁFICO 12 - TEMPO MÉDIO DE ATUAÇÃO EM ANOS.....	67
GRÁFICO 13 - GÊNERO SEXUAL DOS DOCENTES.....	69
GRÁFICO 14 - GRAUS ACADÊMICOS OBTIDOS PELOS DOCENTES.....	70
GRÁFICO 15 - NÚMERO DE GRADUAÇÕES CURSADAS PELOS DOCENTES .....	71
GRÁFICO 16 - ÁREA DE GRADUAÇÃO INICIAL DOS DOCENTES .....	72
GRÁFICO 17 - NÚMERO DE PÓS-GRADUAÇÕES CURSADAS PELOS DOCENTES .....	73
GRÁFICO 18 - TIPOS DE PÓS-GRADUAÇÕES CURSADAS PELOS DOCENTES .....	74
GRÁFICO 19 - PÓS-GRADUAÇÕES CURSADAS PELOS DOCENTES POR ÁREA .....	75
GRÁFICO 20 - TITULAÇÕES FINAIS DOS DOCENTES QUANDO LECIONAVAM .....	76
GRÁFICO 21 - CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES ONDE OS DOCENTES ESTUDARAM.....	77
GRÁFICO 22 - TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR.....	78

## **Anexos**

ANEXO I – DELIBERAÇÃO Nº 044/97 DA FURG.....	116
ANEXO II – RESULTADO DE AVALIAÇÃO DOCENTE PELOS DISCENTES – FURG.....	119
ANEXO III – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ÊNFASE MAGISTÉRIO SUPERIOR.....	122
ANEXO IV – TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	132



## RESUMO

O desempenho docente pode ser visto e avaliado em diferentes paraxes: por autoavaliação dos próprios docentes, por seus pares / colegiado, por especialistas externos (CAPES e etc.), e por seus alunos, e de outras formas possíveis. A avaliação de desempenho docente, como parte central dessa monografia consistiu em analisar a avaliação do desempenho docente pelo julgamento dos discentes, e para isso, foi efetuada uma pesquisa quantitativa com aspectos qualitativos com os alunos de pós-graduação *lato sensu* em formação de professores – ênfase magistério superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, campus São Paulo. Assim, foi desenvolvido um instrumento de avaliação da prática docente a ser utilizado pelos alunos de nível superior, em especial, os de pós-graduação *lato sensu*, que não são contemplados pelas avaliações institucionais. Foi aplicado, como instrumento, no decorrer do início de 2015, um questionário composto por 50 (cinquenta) perguntas semiabertas, que além das avaliações de docentes pelos discentes nas primeiras 40 (quarenta) perguntas, também contempla uma autoavaliação por parte dos discentes nas últimas 10 (dez) perguntas. Essa linha de pergunta semiaberta é devida à minha experiência de mais de 20 (vinte) anos em pesquisas sociais, onde já se tem como vantagem observada, a maior participação dos entrevistados, uma vez que essas abertas não representam apenas notas, mas também expectativas, nomeadamente quanto às atividades docentes, objeto de interesse direto desses alunos, dando oportunidade, assim, desses discentes se expressarem, num processo constante e participativo. Para a análise de dados, utilizei da abordagem quantitativa, com o auxílio da estatística descritiva, e apoio de relatos qualitativos retirados da parte aberta das perguntas. Nas análises, foi possível inferir que a percepção dos discentes investigados se apresenta de forma parecida, com percentuais bem próximos em todos os itens investigados. Se constata que, na percepção da grande maioria dos discentes, os docentes: permitem a participação, discussão e expressão de ideias sobre o assunto em estudo; se utiliza de linguagem clara, tom e altura de voz apropriado em sala de aula para apresentar e desenvolver a disciplina; demonstram gostar de sua profissão de docente, e, acima de tudo, mantêm um relacionamento cordial com a turma, possuindo empatia com os alunos, isso em termos de perguntas individuais.

Palavras-Chave: Avaliação docente por discentes, Instrumento de avaliação, Prática docente, Percepção de alunos, Educação superior.

## ABSTRACT

Postgraduate education teacher's performance can be seen and evaluated under different parallaxes: a self-evaluation of the teachers themselves, by their peers / collegiate, by external experts (CAPES and etc.), and by his students, and other feasible forms. The evaluation of teaching performance, as a central part of this thesis, consisted to analyze the evaluation of teaching performance according to the students, and for this achievement, a quantitative research with qualitative aspects up to postgraduate students of teacher's formation at superior level in the IFSP – Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (located at São Paulo), was carried on. Therefore, it was developed an evaluation tool of teaching practice to be answered by postgraduate students, in particular the ones of *lato sensu*, which evaluations are not covered by institutional evaluations. This tool was applied in the earlier months of 2015. It is a questionnaire consisting of fifty (50) semi-open ended questions, for beyond evaluations of teachers by students in the first forty (40) questions, also includes a self-evaluation by students themselves in the last ten (10) questions. This manner of semi-open ended questions is due to experience of my own for more than twenty (20) years in social researches, which have already been observed as purposive, a greater voluntary answers, since these are not just open notes, but also expectations, particularly regarding to the teaching activities, object of direct interest on these students, providing opportunity to expressing themselves, in a constant and participatory process. To analyze data, I have used a quantitative approach, with great help of descriptive statistics, and qualitative reports taken from the open ended part of the questions to support analyzes. Analyzing the survey, it was possible to infer that perceptions of the investigated students are presented in a very similar way, with close percentages in all investigated items. It had been find out that, in the perception of the great majority of students, teachers: enable participation, discussion and expression of ideas on the subject under study; are used in a clear language, tone and voice appropriate to introduce and develop the discipline; shows heart to his teaching profession, and, above all, maintain a friendly relationship with students, having empathy with them, all of this in terms of individual questions.

Keywords: Teacher evaluation by students, Evaluation tool, Teaching practice, Perception of students, Higher Education.

## RESUMEN

El desempeño de los docentes puede ser visto y evaluado en diferentes paralajes: a través de una autoevaluación de los propios docentes, por sus compañeros / colegiado, por expertos externos (CAPES y etc.), y por sus estudiantes, y por otras formas posibles. La evaluación del desempeño de los docentes como parte central de esta tesis es analizar la evaluación del desempeño de los docentes por el juicio de los estudiantes, y para esto, ha sido efectuada una encuesta cuantitativa con aspectos cualitativos con los estudiantes de posgrado *lato sensu* con énfasis en la formación del profesorado para docencia universitaria del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología - IFSP, Campus de San Pablo. Por lo tanto, ha sido desarrollado una herramienta de evaluación de la práctica docente para ser utilizado por los estudiantes de nivel superior, en particular, los de posgrado *lato sensu*, que no están cubiertos por las evaluaciones institucionales. Ha sido aplicado, como herramienta, en el curso del comienzo de 2015, un cuestionario que consta de 50 (cincuenta) preguntas semiabiertas, que además de las evaluaciones de los maestros por los estudiantes en las primeras cuarenta (40) preguntas, también incluye una autoevaluación por parte de los estudiantes en las últimas 10 (diez) preguntas. Esta línea de preguntas abiertas es debido a mi experiencia de más de 20 (veinte) años en la investigación social, que ya ha sido observado como ventaja por grande parte de los encuestados, ya que estos no son sólo notas, sino también sus expectativas, especialmente en que respecta a las actividades de enseñanza, objeto de interés directo de estos estudiantes, dando oportunidad, para que vengan a expresarse en un proceso constante y participativo. Para el análisis de datos, he utilizado el enfoque cuantitativo, con el apoyo de la estadística descriptiva, y apoyo de informes cualitativos tomados de la parte abierta de las preguntas. En el análisis, se pudo inferir que la percepción de los estudiantes investigados se presenta de una manera similar, con porcentajes muy cercanos en todos los elementos investigados. Resulta que, en la percepción de la mayoría de los estudiantes, los profesores: hacen el posible para la participación, el debate y la expresión de ideas sobre el tema objeto de estudio; se utilizan de un lenguaje claro, tono y tiempo de la voz adecuados en el aula para introducir y desarrollar la disciplina; demuestran amor a su profesión, y, sobre todo, mantienen relaciones cordiales con la clase, poseen empatía con los estudiantes, y todo esto es en términos de preguntas individuales.

Palabras-clave: Evaluación de los maestros por los estudiantes, Herramienta de evaluación, Práctica de enseñanza, Percepción de los estudiantes, Educación Superior.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 – AS ETAPAS DO PROJETO .....</b>	<b>22</b>
1.1 – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA .....	22
1.1.1 – <i>Pesquisa para identificação de problema</i> .....	23
1.1.2 – <i>A definição do tema</i> .....	24
1.2 - CONSTRUÇÃO DE HIPÓTESES OU DETERMINAÇÃO DOS OBJETIVOS .....	25
1.2.1 - <i>Objetivo geral</i> .....	25
1.2.2 - <i>Objetivo específico</i> .....	25
1.3 - JUSTIFICATIVA DA PESQUISA .....	26
1.4 - CONCEPÇÃO DA PESQUISA .....	26
1.5 – LEVANTAMENTO E OBSERVAÇÃO .....	28
1.6 – MENSURAÇÃO E ESCALAS .....	29
1.7 – ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO .....	30
1.7.1 – <i>Questionário-Teste ou pré-teste</i> .....	31
1.8 – AMOSTRAGEM: CONCEPÇÃO E PROCEDIMENTOS .....	31
1.8.1 – <i>Definição da população-alvo</i> .....	32
1.8.1.1 – <i>Determinação da composição e tamanho da amostra</i> .....	32
1.8.1.2 – <i>Controle de amostras</i> .....	34
1.9 – COLETA DOS DADOS .....	34
1.10 – PREPARAÇÃO DOS DADOS .....	35
1.10.1 – <i>Verificação dos questionários</i> .....	35
1.10.2 – <i>Transcrição e comparação de base de dados</i> .....	35
1.10.3 – <i>Verificação de consistências e saneamento de dados discrepantes</i> .....	36
1.10.4 – <i>Ajuste estatístico dos dados</i> .....	37
<b>CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÕES DE CURSOS LATO SENSU .....</b>	<b>39</b>
2.1 - A AVALIAÇÃO DAS IES INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL. ....	39
2.2 - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: O QUE É? .....	41
2.3 - QUAIS AS DIMENSÕES AVALIADAS POR UMA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL? .....	42
2.4 - O SNPG – SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO .....	43
2.5 - CURSOS AVALIADOS PELA CAPES .....	45
2.6 - LACUNA AVALIATÓRIA E PROBLEMAS OCACIONADOS .....	47
2.6.1 – <i>Os cursos lato-sensu fora das estatísticas oficiais</i> .....	47
2.6.2 – <i>O problema da não-avaliação e da qualidade dos cursos de lato-sensu</i> .....	48
2.6.3- <i>O abandono oficial dos cursos de lato-sensu</i> .....	48
2.7 – RAZÕES DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE .....	49
2.7.1 - <i>A avaliação do desempenho docente</i> .....	49
2.7.2 - <i>A importância de se avaliar a competência de quem ensina</i> .....	53
<b>CAPÍTULO 3 – AVALIADORES E AVALIADOS .....</b>	<b>55</b>
3.1 - QUEM SÃO OS AVALIADORES .....	55
3.2 - QUEM SÃO OS AVALIADOS .....	68
3.3 - RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DOS DOCENTES .....	79
3.3.1 - <i>Resultados e Análises</i> .....	79
3.3.2 – <i>Resultados e análises por dados gerais</i> .....	83
3.3.3 – <i>Análises individuais de docentes por dados gerais</i> .....	89
3.3.4 – <i>Resultados e Análises por tabelas reclassificadas em quesitos</i> .....	92

3.3.5 - <i>Análises individuais de docentes por quesitos</i> .....	96
3.4 - RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DOS DISCENTES .....	97
3.4.1 - <i>Da avaliação discente</i> .....	97
3.4.2 – <i>Resultados e análises individuais</i> .....	100
3.4.3 – <i>Resultados e avaliações por quesitos</i> .....	101
3.4.4 – <i>Conclusões da autoavaliação discente</i> .....	102
3.4.5 – <i>Resultados e avaliação sobre a validade do questionário</i> .....	104
<b>CAPÍTULO 4 – AVALIAÇÃO DA CPA DO IFSP E COMPARAÇÕES</b> .....	<b>105</b>
4.1 – AVALIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA .....	105
4.2 – COMPARAÇÕES E CONCLUSÃO .....	107
<b>CONCLUSÕES FINAIS</b> .....	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>113</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>116</b>
ANEXO I – DELIBERAÇÃO Nº 044/97 DA FURG .....	116
ANEXO II – RESULTADO DE AVALIAÇÃO DOCENTE PELOS DISCENTES – FURG .....	119
ANEXO III – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ÊNFASE MAGISTÉRIO SUPERIOR .....	122
ANEXO IV – TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	132

## INTRODUÇÃO

O tema escolhido para a elaboração desta monografia está relacionado com minha atuação profissional como professor em cursos de idiomas e em cursos livres da área empresarial e de minha possível trajetória como professor no ensino superior, possivelmente, nas áreas as quais tenho formação e atuo profissionalmente. Esse trabalho, diz respeito ainda sobre a triangulação ensino-aprendizagem-avaliação no processo educativo. Por ser essa uma das preocupações diárias na atuação de um professor, obter respostas para questões do tipo: Como eu aprendo com eles enquanto ensino? Quais os conceitos que possuem de mim como professor? podem contribuir para uma reflexão mais dinâmica e complexa sobre a prática pedagógica, uma vez que pressupõe a interação professor-aluno nessa prática, ou seja, permite, entre tantas coisas, a flexibilidade do fazer docente.

Minhas experiências ora no papel de aluno, ora docente, bem como as expectativas me tornar um futuro professor no ensino superior, levou-me a eleger o objeto de minha pesquisa a partir de alguns elementos objetivos e subjetivos que serão explicitados ao longo do texto. Dentre os elementos objetivos, evidencio, entre eles, a preocupação das instituições de ensino superior referente às avaliações externas e internas, bem como o fato da avaliação ser um dos elementos centrais da reforma da educação brasileira, promovida pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96<sup>1</sup>, que incumbe à União, a responsabilidade de organizar e assegurar o sistema de avaliação da educação básica e da educação superior.

O respaldo legal sobre a necessidade das avaliações (internas e externa) influi diretamente sobre as escolhas e posicionamentos das instituições de educação superior e também dos professores, que passam a ser avaliados. Logo, as avaliações aferiram status de eixo estruturante na organização de cursos e instituições. O diploma legal determina as avaliações como procedimento responsável pela associação de padrões de qualidade de desempenho de alunos do ensino fundamental até a universidade, pelo credenciamento de instituições de ensino superior e pela verificação dos níveis de desempenho de professores para fins de progressão de carreira (INEZ, 2001, p.29).

A avaliação, pois, está diretamente ligada às concepções dos docentes e também à estrutura das organizações e, para alguns, significa a apreciação de um merecimento, um julgamento (a partir da obtenção de resultados mensuráveis). No contexto educacional, a avaliação apresenta quesitos mais abrangentes, é parte da relação professor/aluno e considerada

---

<sup>1</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

uma categoria do processo pedagógico. A prática de se avaliar todo o espaço educacional é atualmente conhecida como avaliação institucional. Além de resultados objetivos e mensuráveis sobre a eficácia e eficiência de um sistema ou dos processos que contemplam tais sistemas, ela revelam, ainda, as nuances que orientam, ou podem orientar, o planejamento pedagógico como um todo, desde o desempenho dos alunos em escalas de habilidades e competências, quanto de professores e instituições.

Pela crença nas possibilidades positivas dos resultados das avaliações, assim como pela necessidade de se construir medidas de padrões de qualidade, ainda que sejam orientadas por alguma determinação legal, as instituições de ensino superior, ao longo dos últimos anos, vem buscando aprimorar seus sistemas de avaliação, para além da avaliação de desempenho discente, incorporando mecanismos que permitam que os alunos não sejam apenas objetos das avaliações, mas que também possam avaliar o desempenho docente. Alguns exemplos podem ser dados no sentido de demonstrar como algumas instituições de ensino superior estão se adequando e aprimorando seus sistemas de avaliação, sobretudo de avaliação interna.

Na FURG – Fundação Universidade do Rio Grande, a avaliação dos docentes pelos discentes foi regulamentado pela Deliberação nº 044/97<sup>2</sup> de 16 de outubro de 1997, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, que determina em seu Artigo 3º: Aplicar o Instrumento na primeira quinzena de junho e novembro para os docentes de disciplinas semestrais e primeira quinzena de novembro para os docentes de disciplinas anuais. Nesse documento legal da FURG, o questionário também foi determinado, conforme podemos ver no Anexo I, com 8 (oito) perguntas fechadas, de modo a se conseguir uma média quantitativa dos aspectos avaliados, e uma pergunta aberta, onde o aluno pode complementar sua avaliação com observações mais subjetivas, dando uma dimensão qualitativa ao questionário aplicado, onde a FURG busca outros elementos que poderiam passar despercebidos na avaliação quantitativa.

Os resultados dessas avaliações com a participação dos discentes são publicadas no sítio da FURG para conhecimento público, e continuam com essas avaliações sendo executadas desde então<sup>3</sup>. No Anexo II é possível verificar os resultados numéricos dessa avaliação, no qual se pode obter dados importantes sobre a participação dos estudantes nesse tipo de avaliação docente, por exemplo: 44,39% (quarenta e quatro vírgula trinta e nove por cento) dos estudantes participaram dessa avaliação, o que demonstra, em certa medida, ser esta uma ferramenta eficaz

---

<sup>2</sup> <http://www.conselho.furg.br/delibera/coepe/04497.htm>

<sup>3</sup> [http://www.avaliacao.furg.br/institucional/bin/noticias/index.php?id\\_noticia=99](http://www.avaliacao.furg.br/institucional/bin/noticias/index.php?id_noticia=99)

de participação dos estudantes, pois em todos os 44 cursos da FURG é possível observar uma efetiva participação dos alunos. Além disso, pode-se verificar um ranking, ou colocação, dos cursos que possuem melhor média avaliativa de seus docentes, na visão dos discentes

A exemplo da FURG, a UFG – Universidade Federal de Goiás, desde 2013<sup>4</sup>, através de sua Resolução CONSUNI nº 32/2013<sup>5</sup>, estabelece como obrigatório o docente obter média acima de 5,0 nas avaliações de docentes pelos discentes, para ser habilitado para uma eventual promoção. O questionário online utilizado para fins de avaliação docente<sup>6</sup> são também utilizados em outras instituições públicas de ensino superior: a Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, desde 2009, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, desde 2010, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR<sup>7</sup>, desde 2012, a – Universidade Federal de Uberlândia – UFU, desde maio de 2009, por exemplos, que ainda utilizam essa avaliação como referência em seus Projetos Pedagógicos de Cursos, como se vê no do Curso de Bacharelado de Estatística<sup>8</sup>. Além das Universidades públicas, há também, Institutos Federais que utilizam essas avaliações, como o Instituto Federal do Mato Grosso do Sul - IFMS, a partir de 24 de junho de 2013<sup>9</sup>, o – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG, que adota padrão idêntico ao da UFG, conforme estabelecido em seu Regulamento do Processo de Avaliação de Desempenho Docente para fins de Progressão ou Promoção na Carreira<sup>10</sup>.

Além das IES – Instituições de Ensino Superior públicas, também existem várias outras IES – Instituições de Ensino Superior privadas, como a FATECE – Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação, que através do ProAI – Programa de Avaliação Institucional, já vem utilizando esse sistema desde 2008<sup>11</sup>, no mesmo sentido, a FID – Faculdade Internacional do Delta, conforme questionário próprio<sup>12</sup>, a PUC/PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, que desde 2013, os alunos, tanto de graduação quanto de pós-graduação já o fazem<sup>13</sup>, a

---

<sup>4</sup> <http://cavi.prodirh.ufg.br/pages/36758-avaliacao-do-desempenho-didatico-do-docente-pelo-discente>

<sup>5</sup> [http://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/Resolucao\\_CONSUNI\\_2013\\_0032.pdf](http://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/Resolucao_CONSUNI_2013_0032.pdf)

<sup>6</sup> [http://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/Questionario\\_2014\\_1.pdf](http://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/Questionario_2014_1.pdf)

<sup>7</sup> <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prograd/avaliacao-do-docente-pelo-discente>

<sup>8</sup> [http://www.famat.ufu.br/sites/famat.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/ES\\_ProjetoPedagogico.pdf](http://www.famat.ufu.br/sites/famat.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/ES_ProjetoPedagogico.pdf)

<sup>9</sup> <http://www.ifms.edu.br/2013/06/21/avaliacao-docente-comeca-na-segunda-com-novidades/>

<sup>10</sup> [http://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt\\_path\\_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=7568](http://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=7568)

<sup>11</sup> <http://www.fatece.edu.br/proai.php>

<sup>12</sup> [http://www.intafid.com.br/novo/images/pos/avaliacao\\_prof.pdf](http://www.intafid.com.br/novo/images/pos/avaliacao_prof.pdf)

<sup>13</sup> <http://www.pucpr.br/institucional/cpa/>



UNIT – Centro Universitário Tiradentes, que disponibiliza essa avaliação aos estudantes<sup>14</sup>, e outras mais, que caminham nessa direção, e todas elas utilizam questionários disponibilizados online.

A implantação dessas avaliações de Docentes pelos Discentes, não aconteceu sem obstáculos, muito ao contrário, esse tipo de avaliação, muitas vezes, é considerado um tabu por parte dos professores, havendo reações negativas por parte desses, que chegam a se posicionarem publicamente contrários sobre esse tipo de avaliação e seus usos, como num caso emblemático, da UNB – Universidade Nacional de Brasília, onde o presidente da ADUnB – Associação dos Docentes da Universidade de Brasília, o Eng<sup>o</sup> Paulo Cesar Marques da Silva, veio à público defender a continuidade da avaliação dos docentes pelos seus alunos, em artigo na Revista da ADUnB<sup>15</sup>, em junho de 2003.

Várias são as justificativas utilizadas por professores que reagem contrário à ideia, sendo uma delas, explicada com propriedade por Pedro Demo que acredita que o desempenho do professor deve ser avaliado pelo aluno, mas não só por ele, porque há sempre a possibilidade de o aluno encarar todo esse processo avaliativo como um jogo, uma competição a qual se vence quem dá a maior cortada.

Este tipo de avaliação pode redundar facilmente em vingança ou bajulação do aluno, nunca a avaliação é feita a partir de um foco apenas. Além disso, cabe sempre perguntar o que se avalia no professor, se sua habilidade de aprender e reconstruir conhecimento, ou habilidades expositivas e cênicas. Vê-se por aí o quanto é complexo avaliar um professor, não podendo se reduzir à noção curta do 'gosto' do aluno. Mas não é o caso abandonar este tipo de avaliação, porque é sempre interessante saber o que os alunos pensam do professor (DEMO, 2004, p.123).

É muito significativo perceber que esse procedimento, apesar de relativamente novo, tornou-se carregado de significados positivos e negativos, tanto para as universidades, quanto para professores e alunos. Tem início o desenho de uma cultura acadêmica a partir da assunção da avaliação dos professores pelos alunos, influenciando uma representação, sobretudo na academia, de que o professor, muitas vezes, é um intelectual intocável por ser considerado era o principal (quase o único) sujeito do processo e da ação educacional. Nesse sentido, é o professor quem avalia, aprova ou reprova, classifica, comunica, orienta, transmite.

Podemos, então, falar de uma reconfiguração dos posicionamentos entre professores e

---

<sup>14</sup> <http://www.euqerofits.com.br/cpa/avaliacao-nominal-docente-e-da-gestao-academica/>

<sup>15</sup> <http://www.ceset.unicamp.br/~sandro/st000/UnB.htm>

alunos nos processos educativos e avaliativos. A avaliação deixa de ser ferramenta exclusiva do professor para com o aluno, e começa a ser utilizada pelos alunos das instituições de ensino superior para com o professor, justificada como uma das formas de garantir a melhoria do trabalho pedagógico.

A revisão do papel da avaliação diante desse novo procedimento proporciona novas disposições sobre o modo avaliativo na educação como um todo. Quando Demo diz que “não pode ocorrer a contradição performativa clássica de alguém que fala de inovação e não se inova, que a tudo questiona, mas não se permite ser questionado, que avalia os alunos, mas não aceita ser avaliado” (DEMO, 2004, p.127), ele está afirmando, em linhas gerais, a importância da aceitação da avaliação como um procedimento intrínseco ao processo educacional. Uma vez que os professores manifestam resistência em ser avaliados, em partes, acabam transparecendo uma das finalidades de avaliação de seus alunos que, em alguns casos, prescindia de uma estratégia coercitiva.

Essa mudança de concepção da avaliação nas instituições de ensino superior provoca a mudanças nos papéis dos participantes nesse processo. Desloca-se o professor do papel exclusivo no processo de ensino aprendizagem, recuperando a centralidade do trabalho pedagógico na relação professor-aluno, ensino-aprendizagem.

Como a avaliação do desempenho docente é uma exigência recente, impulsionada pelo procedimento legal externo, a temática é relativamente nova e ainda possui espaços para novas incursões e desdobramentos científicos, vale dizer que na literatura sobre avaliação institucional, muitas vezes, ela não recebe o mesmo destaque de outros componentes, como por exemplo, da autoavaliação pela instituição e da avaliação externa.

O fulcro dessa monografia são os alunos do curso de pós-graduação *lato sensu* em formação de professores com ênfase no magistério superior, justamente pelo fato do curso se destinar à formação de docentes, onde as discussões sobre educação são o cotidiano desses alunos, que muitas vezes, já vem da área de ensino.

Nos parece relevante acessar as percepções desses alunos/docentes e atuais e futuros docentes de nível superior a respeito desse tema, pois como veremos adiante, no capítulo dedicado ao perfil desses alunos, eles são altamente qualificados na área educacional (em termos de formação e origem institucional), o que permite a obtenção de indicadores que servirão de contribuição ao aperfeiçoamento contínuo dos docentes avaliados.

Compartilho com Nadir Zago, a opinião de que, mesmo para os pesquisadores mais experientes e habilidosos, cada nova pesquisa gera uma tensão, especialmente na fase inicial do levantamento de dados.

É geralmente acompanhado de muitas dúvidas: As decisões tomadas foram as mais acertadas? O roteiro de questões dá conta do que se quer separar? Quem são as pessoas-chave para fazer parte do trabalho? Elas aceitarão participar do estudo? (ZAGO, 2011, p.292).

Partindo desses questionamentos, o objetivo geral da pesquisa foi o de analisar, através da avaliação efetuada pelo ponto de vista dos alunos de pós-graduação *lato sensu* com ênfase no magistério superior, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, campus São Paulo, do desempenho dos docentes, no tocante a aspectos pedagógicos, de modo que, como futuros professores de nível superior, esse tema pode contribuir para o ensino-aprendizagem-avaliação de todos os envolvidos no processo educacional. O objetivo específico da pesquisa foi constatar se, na opinião dos alunos, os docentes apresentam-se de maneira uniforme quanto a alguns quesitos básicos: Atuação, Característica, Procedimento, Relacionamento Professor – Aluno, Prática de ensino, Recursos e Compromisso, conforme questionário do anexo III aplicado.

Compreender a avaliação do desempenho de docentes é uma tarefa bastante complexa, pois pressupõe o levantamento de aspectos objetivos e subjetivos dos atores envolvidos nesse processo. “Compreender” determina a escolha pela abordagem qualitativa, pois como nos afirma ZAGO, 2011: “[...] Os métodos qualitativos têm por função compreender mais do que descrever sistematicamente ou de medir [...]”, para a autora, cada entrevista possui uma singularidade (p.298). Nesse sentido, conscientes das limitações da natureza deste trabalho, pretendo contribuir com o debate acerca da avaliação docente, sem pretensão de esgotar aqui o debate. Busco, portanto, sistematizar dados e informações, bem como analisa-los, na direção de construir uma compreensão alargada sobre o tema.

Por ser um tema atual, a avaliação de desempenho de docentes e a modalidade de pesquisa qualitativa, favorece uma troca dinâmica entre a teoria, os conceitos e os dados analisados. A investigação nesse trabalho foi operacionalizado do seguinte modo:

- 1) Análise do Relatório Parcial de Autoavaliação do IFSP 2012-2013, onde explicita o sistema de avaliação institucional<sup>16</sup>; e
- 2) Aplicação de questionário para alunos do curso (Anexo III).

Os dados analisados foram os do Relatório Parcial de Autoavaliação do IFSP 2012-2013, e do questionário aplicado, bem como das observações feitas nas entrevistas.

Como nesse caso, procurei traçar perfis de grupo de pessoas, baseando-me em características observáveis e mensuração das avaliações em termos numéricos, optei pelo uso, também, de pesquisa quantitativa, pois assim consigo medir, em partes, o tamanho e a importância dessa temática para o público avaliador.

Para apurar opiniões e atitudes explícitas e intencionais dos entrevistados, considerando que “as pessoas refletem na ação” (SCHÖN, 1995, p.83), utilizei questionário estruturado com perguntas de duplo preenchimento, semiabertas, de modo a obter um valor de avaliação no conceito fechado. Já na opção de pergunta aberta, ficou a condição de observação pessoal do entrevistado em cada pergunta, de modo a obter impressões pessoais não mensuráveis, num primeiro momento, visando atender aos entendimentos de natureza qualitativa, que possibilitem corroborar o levantamento quantitativo, e que permitam serem respondidas, sem a presença de um entrevistador.

O capítulo I descreve detalhadamente os passos que me levaram à definição do projeto de pesquisa, desde a definição do problema, passando pela construção de hipóteses, até a fase de preparação dos dados para análises finais. Optou-se por uma descrição bastante detalhada dos procedimentos metodológicos, uma vez que envolveram a utilização de ferramentas estatísticas. Essa opção, em grande parte, se deve ao fato primeiro de que qualquer empreendimento de análise estatística exige o detalhamento exaustivo das técnicas e procedimentos utilizados. Além disso, evidenciar todas as etapas utilizadas permite, além das possibilidades de replicação da metodologia, a crítica aos resultados obtidos. O capítulo II volta-se para as nuances das avaliações que se dirigem desde sua concepção até às evidências de suas possibilidades e limitações. O capítulo III buscou esboçar as razões pelas quais as avaliações de desempenho docente podem ser legitimadas como ferramenta de planejamento pedagógico. No capítulo IV são demonstrados quem são os avaliadores e os avaliados no sentido de esboçar perfis dos

---

<sup>16</sup> <http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/350-2013.html?download=8128:cpa-ifsp-relatorio-parcial>

agentes envolvidos nesse processo. Apesar de reconhecer a dimensão política e estrutural que orientam e organizam esse processo, optou-se, dada a natureza deste trabalho, lançar foco sobre professores e alunos. O capítulo V traz os resultados tabulados das avaliações dos docentes pelos discentes, onde, a partir da sistematização de um grande volume de dados e informações, buscou-se produzir um material analítico orientado pelos objetivos específicos deste estudo. O capítulo VI busca propor uma análise preliminar da autoavaliação dos discentes como forma de caracterizar e problematizar os resultados das avaliações. O capítulo VII direciona-se para a demonstração, através do estabelecimento de elementos comparativos, das possibilidades de ganhos (e talvez de perdas) em termos de avaliação quando o resultado destas podem orientar a instituição em sua organização e planejamento com vistas à inclusão de discentes em futuras avaliações institucionais. Finalmente, na conclusão serão esboçadas algumas conclusões preliminares, bem como algumas recomendações.

## **CAPÍTULO 1 – As etapas do projeto**

As pesquisas sociais abrangem uma das facetas mais fascinantes e importantes nas ciências sociais, que podem ser subdivididas em 2 (duas) áreas: pesquisas para identificação de problemas e pesquisas para sua solução.

As etapas de um projeto de pesquisa devem seguir uma ordem de ações e interdependência em suas definições para que, de forma lógica, tragam resultados consistentes e úteis para o processo inferencial de conclusão final. Descreverei o processo dessa pesquisa social levada adiante e as etapas envolvidas em sua consecução e seu valor de suporte às conclusões para essa monografia. Nas etapas, procurarei descrever, também quais aspectos éticos foram considerados na execução de cada uma delas.

### **1.1 – Definição do Problema de Pesquisa**

A formação de professores para o ensino superior necessita de muito aprofundamento, análises, discussões e debates, pelo fato do mundo estar integrado globalmente, exigindo um profissional de educação reflexivo, questionador quanto às influências e mudanças constantes que ocorrem vertiginosamente, em especial a economia e conhecimentos disponibilizados na forma digital, formulando novos conceitos, e reformulando os que anteriormente possuíamos como verdadeiros (MORIN et al., 2003, p.44).

Num estudo sobre a percepção dos alunos quanto às questões abordadas na avaliação do docente na UFG, as professoras Thaís Rocha Assis, Christiane Ricaldoni Givizies, Graciele Paraguaia Silveira, Marlene Andrade Martins e Martha Ribeiro Bonilha, através de uma pesquisa qualitativa<sup>17</sup>, com 26 alunos escolhidos aleatoriamente dentre 7 cursos, já apontava que os discentes expressaram não somente o entendimento excelente do sentido do instrumento de avaliação dos docentes, como também apontaram expectativas quanto às atividades docentes (ASSIS, 2012). Foi exatamente a partir desse estudo que elaborei o problema de minha pesquisa nessa monografia.

Cada IES tem suas peculiaridades, e por isso, todas constituem um sistema de avaliação de desempenho interno próprio, efetuado pela denominada CPA, que pode significar: Comissão Permanente de Avaliação, Comissão Própria de Avaliação ou Comissão Própria de

---

<sup>17</sup> <http://www.revistas.ufg.br/index.php/ritref/article/view/22325/13211>

Autoavaliação, e outras significações, que são baseadas no art. 11 da Lei nº 10.861<sup>18</sup>/2004, a qual institui o SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

O problema a ser pesquisado, então, ficou claro: como sabermos o conceito dos professores do IFSP do curso de pós-graduação em nível de especialização *lato sensu* em formação de professores com ênfase no magistério superior?

### 1.1.1 – Pesquisa para identificação de problema

Após a leitura do trabalho da UFG, e de outros professores das outras IES, uma dúvida me percorreu, como aluno novato no IFSP: como é feito a avaliação dos docentes na instituição? Então, para responder a isso, iniciei pesquisas documentais / bibliográficas sobre o tema nas bibliotecas da PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo<sup>19</sup>, USP – Universidade de São Paulo<sup>20</sup>, UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas<sup>21</sup> e na maior das bibliotecas online do mundo atualmente: a OATD – *Open Access Theses and Dissertations*<sup>22</sup>, que é uma plataforma de busca de teses e dissertações, que virtualmente acessa as bases de dados de todas as universidades do planeta, que são consideradas como as “melhores”, apresentando resultados completos, sem a necessidade de visitar páginas individuais de bibliotecas virtuais. As universidades públicas e as confessionais do Brasil também estão nessa busca, e das particulares, apenas algumas como a FGV – Fundação Getúlio Vargas e a USJT – Universidade São Judas Tadeu.

Com a coleta de várias teses e dissertações sobre o tema, nomeadamente: a) Desempenho docente no curso de formação de professores de matemática: o que dizem os alunos? (CUNHA, 2006)<sup>23</sup>; b) Avaliação de desempenho dos professores do curso de administração de Cascavel, nas percepção dos alunos (BRANDALISE, 2004)<sup>24</sup>, c) A percepção dos docentes sobre o desempenho dos docentes dos cursos de ciências contábeis e administração da Universidade Regional de Blumenau (NASCIMENTO, 2010), e d) Avaliação de desempenho de professores pelo aluno: uma experiência desenvolvida junto a um curso superior de contabilidade. (STRASSBURG, 2002)<sup>25</sup>, e após a leitura das mesmas, entendi que

<sup>18</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)

<sup>19</sup> <http://biblio.pucsp.br/>

<sup>20</sup> <http://bibliotecas.usp.br/>

<sup>21</sup> <http://www.sbu.unicamp.br/fontes-eletronicas/index.php/busca-integrada>

<sup>22</sup> <http://oatd.org/>

<sup>23</sup> [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1\\_09\\_2006.PDF](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_09_2006.PDF)

<sup>24</sup> <http://www.unioeste.br/campi/cascavel/ccsa/IIISeminario/paineis/Painel%2006.pdf>

<sup>25</sup> [http://www.udostrassburg.com.br/Artigos%201/Pastas/avaliacao\\_aluno.pdf](http://www.udostrassburg.com.br/Artigos%201/Pastas/avaliacao_aluno.pdf)

a problemática possui intersecções com o campo legislativo, que além de estabelecer normas, regulamenta e define procedimentos na área como um todo. A partir dessa vertente legal, então, iniciei o levantamento de Leis, começando pela Constituição Federal de 1998, Leis ordinárias, Leis complementares, Códigos, Medidas Provisórias, Decretos-Leis, Leis Delegadas, Portarias e Resoluções de Ministérios, Portarias de Órgãos regulamentadores, todos ligados com a área da educação, conforme fichamento e levantamento inicial nessas leituras, e, com exceção de Resoluções e Portarias, a maior parte desses diplomas legais obtive acessando o sítio da Presidência da República, na parte de legislação federal<sup>26</sup>, as resoluções e portarias, em especial do MEC – Ministério da Educação<sup>27</sup>, onde obtive acesso ao restante de legislações necessárias, a fim de consolidar a pesquisa para identificação do problema imaginado.

Já para buscar paralelos com o IFSP, visitei o sítio institucional, onde encontrei farto material sobre a CPA – Comissão Própria de Avaliação<sup>28</sup>, iniciando por suas formas de constituição, os modos de avaliações propostos com fins a atender a legislação vigente, e por fim, o último relatório de avaliação disponível<sup>29</sup>, com sua planilha demonstrativa de quantitativos<sup>30</sup>, onde consta números de respondentes e as perguntas que foram aplicadas a cada um dos envolvidos nessa avaliação, a saber: Discentes, Docentes e Funcionários.

### **1.1.2 – A definição do tema**

A regra comum a ser seguida em definições de temas em pesquisas sociais é que essa deva permitir que o pesquisador obtenha todas as informações necessárias para abordar o problema a ser pesquisado. De posse de um conjunto significativo de informações, prossegui com o estudo, e com a pesquisa bibliográfica e documental, dando continuidade aos trabalhos com a finalidade de encontrar paralelos com o IFSP. Constatei que o Instituto segue fielmente o que é determinado na legislação, e minhas dúvidas sobre a existência de avaliação do curso *lato-sensu*, foram confirmadas de imediato, mas, para ampliar a dúvida, e constatar essa confirmação, pesquisei outras IES, quanto à metodologia aplicada às avaliações efetuadas por

---

<sup>26</sup> <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>

<sup>27</sup> [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes&Itemid=1001](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes&Itemid=1001)

<sup>28</sup> <http://www.ifsp.edu.br/cpa/>

<sup>29</sup> <http://www.ifsp.edu.br/cpa/Relatorio2013.pdf>

<sup>30</sup> <http://www.ifsp.edu.br/cpa/DadosRef2013.xls>



suas CPA's<sup>31</sup>, e então, a certeza ficou evidente, o que me levou a construção do tema desse estudo.

## **1.2 - Construção de hipóteses ou determinação dos objetivos**

O tema desenvolvido nesse projeto é: “avaliação de desempenho docente no curso de pós-graduação *lato sensu* em formação de professores – ênfase magistério superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, campus São Paulo: como os alunos ingressantes em 2013 os percebem?”.

Quando se considera, que em muitas IES a qualidade de atuação docente deixa a desejar (que acredito não seja o caso do IFSP), é possível que essa avaliação possa apontar, de acordo com os discentes, o que seja satisfatório ou mesmo insatisfatório nas características, e mesmo nos comportamentos de docentes.

### **1.2.1 - Objetivo geral**

Analisar, através da avaliação efetuada pelo ponto de vista dos alunos de pós-graduação *lato sensu* com ênfase no magistério superior, do IFSP, campus São Paulo, do desempenho dos docentes, no tocante aos aspectos pedagógicos, buscando promover intervenções de melhoria e possibilitar o desenvolvimento de políticas e estratégias que levem à prática de ações mais eficazes na relação ensino-aprendizagem, ou em outras palavras: trata-se de uma pesquisa exploratória que busca levantar a percepção dos alunos do curso de pós- graduação *lato sensu*, com ênfase no magistério superior, do IFSP em relação à competência / atuação didático / pedagógica dos professores do referido curso.

Dessa maneira, pretende-se com essa monografia contribuir para o desenvolvimento do tema “avaliação de desempenho do docente pela percepção dos discentes”.

### **1.2.2 - Objetivo específico**

Constatar se, na opinião dos alunos, os docentes apresentam-se de maneira uniforme quanto a alguns quesitos básicos: Atuação, Característica, Procedimento, Relacionamento Professor – Aluno, Prática de ensino, Recursos e Compromisso, conforme questionário aplicado no anexo III.

---

<sup>31</sup> <http://www.pucsp.br/cpa/>

Outro objetivo específico e secundário, que pode ser alcançado, é oferecer à instituição, subsídios semelhantes aos que se conseguem nos programas de avaliação institucional, uma vez que os programas de pós-graduação *lato sensu* estão fora do alcance destes programas.

### **1.3 - Justificativa da pesquisa**

A partir do SINAES em 2004, os processos de avaliação tornaram-se ferramentas gestórias democráticas necessárias às IES, sejam públicas ou privadas.

Após a devida pesquisa em sítios institucionais de várias IES, em busca das avaliações efetuadas por suas CPA's, e a constatação de como essas CPA's fazem avaliações apenas dos cursos de graduação para atender ao SINAES, e não alcançam os de pós-graduação *lato sensu*, há uma lacuna de retroalimentação (*feedback*) de avaliação da atuação dos docentes atuantes na pós-graduação, por parte dos discentes, para os docentes que lecionavam nesse nível de ensino especializado.

Por essa razão essa pesquisa é justificada, a fim de constatar usos dessas informações aos principais agentes envolvidos em educação superior especializada, que são os docentes.

### **1.4 - Concepção da pesquisa**

Para atingir os objetivos propostos pelo tema a ser desenvolvido, levei em consideração alguns aspectos que como pesquisador devo refletir com o intuito de realizar uma pesquisa social de acordo com o estado da arte. A primeira consideração trata-se da receptividade de uma possível pesquisa com os alunos do curso em questão, o que foi resolvido, com a observação direta e disfarçada de como eles respondiam a questionários elaborados pelos pares em sala de aula, para responder questões e se posicionarem em relação a temas que estavam sendo discutidos em sala de aula dentro de várias disciplinas, e, baseado nessas observações, onde constatei que todos respondem, com mais ou menos entusiasmo ao questionário de diversas formas, concluí que essa consideração, apesar de válida, já estava superada, podendo, portanto, preocupar-me com as outras 2 (duas) posteriores considerações. A segunda consideração a que sempre recorro em pesquisas que costumo efetuar, é o ambiente legal, que em geral, possui uma importante participação na definição dos problemas numa pesquisa social, e esse aspecto foi eliminado como entrave, depois da fase de coleta de dados secundários, mormente da legislação sobre o tema, e após essa segunda consideração resolvida, só restou a última, que é a questão do financiamento da pesquisa, o que após planejamento de custos possíveis, levando em

consideração prováveis desperdícios, e liquefeito esses custos ao longo do tempo disponível para a efetuação do estudo, considerei, então, totalmente plausível a execução do estudo.

A sempre onipresente questão ética em pesquisa científica, principalmente nas áreas sociais, respeito como pesquisador, e para tanto, em minhas experiências de pesquisas levadas a cabo no atendimento aos clientes que contratam pesquisas de opinião, utilizo os códigos de ética da ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa<sup>32</sup>, e da ANEP / ICC-ESOMAR – Associação Nacional das Empresas de Pesquisa / Câmara Internacional de Comércio - Sociedade Europeia para Pesquisa de Opinião e Mercado<sup>33</sup>, e, nesse caso específico, procurei me ater à resolução 196/96 do CNS – Conselho Nacional de Saúde<sup>34</sup>, que apesar de regulamentar as pesquisas envolvendo seres humanos, traz a marca das ciências biomédicas, não atendendo, desta forma, as especificidades das pesquisas da área de humanas, mas, enquanto isso, esperamos que o Fórum de Associações das Ciências Humanas, Sociais e Ciências Sociais Aplicadas como espaço político de encontro e encaminhamento de propostas de interesse dessas áreas, consiga encaminhar uma proposta de formação de um Conselho de Ética em Pesquisa, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, que sirva como parâmetro para a pesquisa em nossas áreas<sup>35</sup>, mas até lá, esse estudo segue as regulamentações em vigor.

A partir desse ponto, iniciei o desenho de “uma estrutura para a realização do projeto de pesquisa” (MALHOTRA, 2008, p.98), detalhando os procedimentos necessários para a “obtenção das informações indispensáveis para estruturar ou resolver problemas de pesquisa” (SAMARA, 1997, p.12).

Na concepção do planejamento dessa pesquisa, optei pelos dois tipos principais de pesquisas que são utilizados em ciências sociais: a exploratória e a descritiva. A pesquisa exploratória, nas palavras de SAMARA, 1997:

[...] também denominados *desk research*, têm como principal característica a informalidade, a flexibilidade e criatividade [...] são realizados a partir de dados secundários (já disponíveis) [...] em que se incluem também pesquisas já realizadas (p.24).

---

<sup>32</sup> [http://www.demanda.com.br/sitenovo/eng/pdfs/CODIGO\\_DE\\_ETICA\\_DA\\_ABEP.pdf](http://www.demanda.com.br/sitenovo/eng/pdfs/CODIGO_DE_ETICA_DA_ABEP.pdf)

<sup>33</sup> <http://www.abep.org/new/Servicos/DownloadCodigoConduta.aspx?id=03>

<sup>34</sup> [http://conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23\\_out\\_versao\\_final\\_196\\_ENCEP\\_2012.pdf](http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP_2012.pdf)

<sup>35</sup> Para uma visão inicial dessa movimentação, uma visita ao sítio da ULEPICC-Br é recomendado. Veja mais em <http://www.ulepicc.org.br/associacoes-de-ciencias-humanas-sociais-e-aplicadas/>

Já quanto à pesquisa descritiva, também chamados de pesquisas *ad-hoc*, e nas palavras de MALHOTRA, 2008: “Apresenta como características, objetivos bem definidos, procedimentos formais, é bem estruturada e dirigida para a solução de problemas ou identificação / avaliação de alternativas para determinada situação” (p.100).

Assim, na pesquisa exploratória me vali de informações secundárias analisadas de forma qualitativa, como as leis sobre as avaliações instituída pelo SINAES, os diplomas legais que regem esse assunto, como Decretos, Portarias e Resoluções, Currículos Lattes disponíveis no CNPQ – Conselho Nacional de Pesquisas (tanto de docentes quanto de discentes), revisão da literatura acadêmica (artigos, revistas, dissertações, teses, etc.) sobre o assunto, visita a sítios institucionais de IES Públicas e Privadas que já possuam ou estejam implantando esse método avaliativo.

Já para a fase descritiva da pesquisa, os dados foram obtidos por meio de questionário estruturado semiaberto, conforme consta no anexo III, onde se consegue apurar as opiniões e atitudes explícitas e intencionais dos entrevistados, baseado em suas memórias do que se passou com eles, ao longo do curso que fizeram, de suas experiências pessoais e profissionais para demonstrarem, através de medidas numéricas, suas avaliações para os conceitos que avaliados, divididos em várias perguntas de uma mesma classe, de modo a poderem ser reclassificadas em quesitos, com o fim de relacionar e confirmar as hipóteses levantadas na definição do problema.

### **1.5 – Levantamento e observação**

O método de levantamento adotado foi o pessoal, que envolveu um questionário estruturado onde os entrevistados responderam e que foi elaborado de forma a elucidar informações específicas (MALHOTRA, 2008, p.185). Com isso, as vantagens para a pesquisa são evidentes: primeira, sua aplicação é simples. Segunda, os dados obtidos são confiáveis porque as respostas se limitam às alternativas mencionadas. Terceira, o uso de perguntas de resposta fixa reduz a variabilidade nos resultados. E por último, a codificação, a análise e a interpretação dos dados são rápidas e precisas. Existem, para esse tipo de questionário estruturado, a desvantagem de que os entrevistados fiquem relutantes de dar a informação desejada, como quando as perguntas tenham cunho emocional, e para evitar isso, é que a parte semiaberta do questionário onde o entrevistado pode fazer sua observação de modo livre foi pensada, pois ali, se pode facilmente justificar os motivos de não-resposta ou mesmo de respostas do tipo ‘vingativa’ como bem avaliou Demo (2004), citado na introdução.

O método de observação envolve o registro sistemático de padrões humanos, como gênero sexual, cor da pele, altura, por exemplo, também de objetos e eventos a fim de obter informações sobre o fenômeno de interesse. Conforme Malhotra (2008), “o observador não interroga as pessoas que estão sendo observadas, nem se comunica com elas. As informações podem ser registradas à medida que os eventos ocorrem, ou a partir de registros de eventos passados” (p.198). Assim, o modo de observação empregado para identificar, coletar, analisar e disseminar as informações, foram de três maneiras distintas: 1) a observação disfarçada, onde os componentes do universo pesquisado não sabem que estão sendo observados; 2) a observação natural, pois envolve a observação do comportamento ou característica da maneira como se desenvolve em seu ambiente natural, e 3) a observação pessoal que é a observação do comportamento ou característica real feita pelo pesquisador, tal como ocorre.

A observação disfarçada nesse estudo foi utilizada para constatar um dos aspectos de reflexão inicial, que foi o de receptividade dos entrevistados, a observação natural, foi a utilizada para inferir o grau de respostas voluntárias dos alunos em relação aos trabalhos efetuados tanto em sala de aula quanto em grupos, e a observação pessoal utilizada nesse estudo, como observador, utilizada para calcular a esperança de recepção voluntária dos questionários aplicados, pois essa característica real da turma aponta para uma participação, sem pressões, algo em torno de 30,00% (trinta por cento) de participação voluntária, e isso me aponta, dentro do universo trabalhado, um retorno de oito questionários, quando se calcula na turma final de 26 alunos, o que para uma pesquisa considerada como de Taxa Exata de Amostragem, ocorrendo esse percentual de devolução, ou maior, o estudo será considerado, em termos estatísticos, perfeito, com margem de erro próxima a zero.

## **1.6 – Mensuração e escalas**

Definindo mensuração conforme Samara (1997) podemos dizer que “é a atribuição de números e outros símbolos a características, percepções, atitudes, preferências, pois não medimos pessoas, e sim, suas características relevantes” (p.53). Os métodos de mensuração utilizados nessa pesquisa são quatro: o primeiro método é o de escala nominal, que é um “esquema figurativo de rotulagem em que os números servem apenas como rótulos ou etiquetas para identificar e classificar” (MALHOTRA, 2008, p.244). Essa escala serve para identificar respondentes e atributos, como os do questionário aplicado, vão de zero a 100. O segundo método é o de escala ordinal, que é “uma escala de classificação em que são atribuídos números para indicar até que ponto as características, percepções, atitudes e preferências possui

determinada característica” (SAMARA, 1997, p.57). Nesse estudo, a escala ordinal utilizada será o total de pontos somados pela avaliação ponderada da escala nominal, que determinará em termos qualitativos, o ranking de quesitos avaliados. O terceiro método é de escala intervalar, que são “distâncias numericamente iguais na escala que representam valores iguais na característica que está sendo medida” (MALHOTRA, 2008, p.246). Nesse estudo, a escala intervalar é utilizada para demonstrar faixas etárias e outras características. E o quarto método de escala utilizado é a escala razão, que “tem todas as propriedades das escalas precedentes, e além disso, possui um ponto zero absoluto. Nesse estudo, esse método escalar é utilizado para cálculo de variância e desvio padrão (SPIEGEL, 1977, p.112), em relação à média de uma característica ou de um objeto em global (especificamente uma disciplina), e também para a decisão de saneamento da amostra.

### **1.7 – Elaboração do questionário**

Um questionário é uma “técnica para coleta de dados que consiste em uma série de perguntas, escritas ou orais, que o entrevistado deve responder” (TAGLIACARNE, 1989, p.81).

E somado a isso, tem três objetivos específicos: Em primeiro lugar, deve transformar a informação desejada em um conjunto de perguntas específicas que os entrevistados tenham condições de responder. Em segundo lugar, precisa motivar e incentivar o entrevistado a se deixar envolver pela entrevista. E em terceiro e último lugar, deve sempre minimizar o erro de resposta (MALHOTRA, 2008, p.291).

Com o fim de atingir esses objetivos, o questionário foi elaborado de modo aos entrevistados poderem responder confortavelmente sobre o tema avaliação, pois isso a maioria deles já o fazem em seu cotidiano, pois são profissionais da educação atuantes há muito tempo, e os não-docentes também já o fazem, utilizando os mesmos parâmetros objetivos e subjetivos para avaliar pessoas e situações em sua prática profissional e pessoal diária, e para encantar o entrevistado, a sequência de perguntas foi idealizada de forma ao entrevistado não perceber que as perguntas de mesma classificação em termos de quesitos estavam se repetindo como perguntas de controle, fato esse que também serve para auxiliar no terceiro objetivo, de minimização do erro de resposta.

O questionário foi baseado nos questionários aplicados em outros trabalhos sobre avaliação de desempenho docente pelos alunos, conforme explicitado no item 1.1.1 – Pesquisa para identificação de problema, outras perguntas incluídas seguiram o propósito das reclassificações em quesitos apresentados naqueles primeiros.

### 1.7.1 – Questionário-Teste ou pré-teste

O pré-teste se refere ao teste do questionário em uma pequena amostra de entrevistados com o objetivo de identificar e eliminar problemas potenciais. O pré-teste é tão importante para o aprimoramento de um instrumento de coleta de dados que nenhuma pesquisa deveria iniciar sem que o instrumento tivesse passado por uma análise criteriosa, pois o pré-teste consiste em identificar possíveis problemas numa situação real de coleta de dados. Deve ser aplicado numa pequena parte da amostra. O pré-teste busca verificar se:

- a) os termos utilizados nas perguntas são de compreensão dos respondentes;
- b) as perguntas estão claras, sendo entendidas como deveriam ser;
- c) as opções de respostas nas perguntas fechadas estão completas;
- d) a sequência das perguntas está correta;
- e) não há objeções quanto as perguntas e suas possíveis respostas, e,
- f) a forma de apresentar a pergunta está adequada.

“Uma prática a ser observada é a de testar no campo, repetidamente, diversos questionários, submetendo-os a um grupo limitado de pessoas com graus de cultura e situação econômica diversos e em localidades diferentes” (TAGLIACARNE, 1989, p.87).

Com o intento de cumprir essa prática fundamental, pessoalmente como pesquisador, respondi e cronometrei o tempo de resposta, e também solicitei à quatro amigos pessoais, que estudam em outras IES, que respondessem esse questionário e fizessem suas observações, e, baseado no retorno dessas observações, refiz o questionário e o apliquei com sucesso entre os alunos alvo desse estudo.

### 1.8 – Amostragem: Concepção e Procedimentos

Em pesquisas, sejam sociais ou não, a maioria dos estudos são realizados a partir de amostras, que podem ser de pessoas, entidades, famílias, que “tem como objetivo obter informações sobre as características ou parâmetros de uma população” (MALHOTRA, 2008, p.320). Nesse sentido, a população é “a soma de todos os elementos que compartilham algo conjunto comum de características que compõem o universo para o problema de pesquisa” (TAGLIACARNE, 1997, p.123), e amostra é definido como “um subgrupo dos elementos da população selecionado para participação no estudo” (MALHOTRA, 2008, p.320).

### **1.8.1 – Definição da população-alvo**

Inicialmente, devido ao fato da necessidade de se elaborar inferências sobre a informação procurada, especifiquei que a população-alvo do estudo seriam apenas os estudantes de pós-graduação lato-sensu para formação de professores com ênfase no magistério superior. Como a população-alvo deve ser definida em termos de “elementos, unidades amostrais, extensão e período” (MALHOTRA, 2008, p.322), decidi que então, os elementos serão os entrevistados que são aqueles dos quais desejo a informação, a unidade amostral é a turma de 2013 dessa pós-graduação, a extensão pesquisada é o IFSP, Campus São Paulo, e o período, a partir do ano de 2013, que é o ano que a essa turma iniciou seus estudos.

#### **1.8.1.1 – Determinação da composição e tamanho da amostra**

Amostras em pesquisas são “uma representação dos elementos da população-alvo. Consiste em uma lista ou conjunto de instruções para identificar a população-alvo” (MALHOTRA, 2008, p.322). No caso desse estudo, a amostra determinada foi elaborada com base na lista de frequência dos alunos que sobraram ao final do curso de pós-graduação *lato sensu* em formação de professores com ênfase no ensino superior, do IFSP, Campus São Paulo, que iniciaram seus estudos em 2013, e já foram aprovados nas 12 disciplinas do curso, que são 26 deles.

Para que essas amostras garantam a representatividade do universo, e permitam que os resultados da pesquisa possam ser generalizados, isto é, extrapolados para o todo, permitindo estimar a margem de erro amostral dos resultados, utilizando-se de conceitos de Estatística, é que optei pela amostragem probabilística, que em sua definição “todos os elementos da população têm igual probabilidade, e diferente de zero, de serem selecionados (ou participarem de boa vontade) para compor a amostra.” (SAMARA, 1997, p.69).

O tamanho da amostra diz respeito ao número de elementos a serem incluídos no estudo, e a teoria das amostras nos indica que “um número suficientemente grande dos casos sorteados para um universo, apresenta, quase certamente, as mesmas características do universo” (TAGLIACARNE, 1997, p.145). E para a amostra representar com fidelidade as características desse universo, deve ser composta por um número suficiente de indivíduos que depende dos seguintes fatores:



Nível de confiança estabelecido: é definido “a partir de desvios-padrão, representados pela curva de Gauss ou curva “normal” (teoria das probabilidades)” (PEREIRA, KIRSTEN & ALVES, 1980, p.158). Em pesquisa, o número de desvios utilizados representa a margem de segurança dada ao cálculo da amostra, sendo comum a utilização das seguintes margens de segurança e respectivos desvios padrão, conforme tabela adiante; e

**Tabela 1 –Níveis de confiança**

<b>Margem de Confiança</b>	<b>Desvios-Padrão</b>
68,27%	1,00
95,00%	1,96
95,45%	2,00
99,73%	3,00

Fonte: Samara, 1997, p.72

Erro máximo permitido: os resultados obtidos a partir de amostras não são rigorosamente exatos em relação ao universo de onde foram extraídas. Sempre apresentam erros de medição, que diminuem na proporção que aumenta o tamanho da amostra. O erro de medição é considerado em termos percentuais e, em pesquisas sociais, trabalha-se usualmente com uma estimativa entre 3,00% e 5,00%.

Na prática, fazemos estudos para, com frequência, tomar decisões acerca de uma população, baseadas nas informações das amostras. Contudo, contextos diversos podem restringir numericamente a amostragem experimental. Assim, torna-se necessária a aplicação da Teoria das Pequenas Amostras, ou Teoria Exata de Amostragem (SPIEGEL, 1977, p.310), que em estudos científicos, é considerado o universo menor que 30 amostras, e neste caso específico - é o que acaba acontecendo, pois dos 40 discentes inicialmente matriculados, 26 concluíram as 12 disciplinas obrigatórias – foi o que determinou essa aplicação teórica, e isso “implica em tratamento estatístico diferenciado em relação à parâmetros como margem de erro e intervalo de confiança” (TAGLIACARNE, 1997, p.175).

Por se tratar de amostra pequena, e os parâmetros de Variância e Desvio-Padrão da amostra não serem conhecidos, e ainda haver transformação de variáveis, serão utilizadas inferências básicas aplicadas à curva conhecida como curva de Gauss ou curva “normal” (teoria

das probabilidades) em sua versão reduzida ou padronizada, conhecida como Distribuição Normal Reduzida ou Padronizada, pois “[...] O problema, entretanto, é facilmente resolvido através de uma transformação de variáveis, o que conduziria à chamada Distribuição Normal Reduzida ou Padronizada [...]” (PEREIRA, KIRSTEN & ALVES, 1980, p.159).

### **1.8.1.2 – Controle de amostras**

O controle de amostragem é “a capacidade de que o método de levantamento tem de atingir, efetiva e eficientemente” (SPIEGEL, 1977, p.235), os percentuais esperados na pesquisa, o detalhe nesse estudo, é o fato de que, dentro desse universo da Teoria Exata da Amostragem, a quantidade de questionários obtidos da população poderá ou não coincidir com o universo, pois a participação é voluntária, o que é um fator de capital importância nessa amostragem. Caso se consiga a participação total dos alunos, tratar-se-á de um Censo, e aí, as análises serão com margem de erro 0 (zero), o que não é o caso.

### **1.9 – Coleta dos dados**

Após a elaboração do questionário e seu pré-teste, durante os intervalos das aulas dos dois últimos dias do semestre, e também antes do início das mesmas, me dirigi à turma de alunos e expliquei o que estava pesquisando, e solicitei a colaboração de todos, se possível, para a participação voluntária nesse estudo, e após as devidas explicações sobre confidencialidade, solicitei àqueles que queriam participar, que pegassem comigo uma via do questionário e do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o que de imediato, no primeiro dia, todos os alunos, sem exceção, solicitaram e ficaram com uma via de cada.

Mas, logo ao final da última aula do penúltimo dia, alguns estudantes, após visualizarem o questionário, solicitaram que fosse encaminhado por correio eletrônico, em formato Excel<sup>®</sup>, ou mesmo Word<sup>®</sup>, pois assim, poderiam com mais tempo, responderem e encaminharem preenchido em formato eletrônico, o que seria mais fácil para eles e para mim também na questão de lançamentos de dados sem erros, providenciei o envio para a caixa postal de todos os discentes que o solicitaram, o que foi confirmado o recebimento por todos em suas respectivas caixas postais, demonstrando que o total do universo proposto para pesquisa nesse estudo teve contato com o questionário, mas alguns não responderam a tempo, e os que enviaram por e-mail, para agilizar a tabulação de respostas, aproveitei para entrar com os dados, e para manter a não identificação dos respondentes, posteriormente busquei com eles,

pessoalmente, os questionários impressos por eles, e logo após, apaguei de minha caixa postal os envios para assegurar a cláusula de confidencialidade do TCLE.

Dos discentes em fim de curso, apenas três deles me devolveram o questionário em formato físico, em papel, e não determinei nenhum prazo para devolução dos questionários, por se tratar de um estudo de participação voluntária, mas, ao final de três semanas, 11 discentes devolveram por correio eletrônico os questionários devidamente preenchidos, alguns com observações na parte semiaberta das perguntas, e outros não. Somado aos três em formato físico, essa amostragem já representa 53,85% (cinquenta e três vírgula oitenta e cinco por cento) do universo, o que, “tanto pela lei do cálculo de probabilidades, quanto pela prática, advertem-nos que, com esse percentual de elementos considerados, o resultado é mais seguro.” (TAGLIACARNE, 1977, p.145).

### **1.10 – Preparação dos dados**

Após a entrega voluntária dos questionários distribuídos, nessa etapa do processo de pesquisa foram efetuados alguns procedimentos necessários que devem ser utilizados, antes que os dados brutos dos questionários sejam submetidos a análises, pois esses devem ser alinhados em um formato apropriado para análises. A qualidade e precisão dos resultados e conclusões dependem dos cuidados adotados nessa fase de preparação dos dados.

#### **1.10.1 – Verificação dos questionários**

A fase inicial na verificação dos questionários é examiná-los para verificar a completude e a qualidade do preenchimento deles, e pode ser considerado inaceitável por diversos motivos, como: Partes incompletas, Faltam páginas, Respondido por outra pessoa não qualificado para tal, e outras ocorrências fora do comum, detectadas na revisão e na verificação de consistências.

#### **1.10.2 – Transcrição e comparação de base de dados**

Nessa etapa, a transcrição dos dados, ou como é comumente conhecido: digitação, que podem ocorrer erros, “tornando-se necessária a conferência dos dados, ou, pelo menos, de parte deles, para detectar tais erros.” (MALHOTRA, 2008, p.410). O modo adotado nesse estudo foi o de digitar os questionários por meio de um digitador profissional e repetir a mesma digitação desses questionários por um segundo digitador, procedendo à comparação desses bancos de dados, registro por registro, dos dados digitados pelos dois. Os casos que foram verificados quaisquer inconsistências ou diferenças, foram investigados, identificados e corrigidos as

diferenças conforme questionário impresso para tal conferência, pois a maioria, como estava em formato eletrônico, teoricamente era só ‘copiar e colar’ os dados.

Existem várias ferramentas que podem fazer essa comparação disponíveis no mercado, algumas pagas e outras gratuitas. No caso das aplicações pagas, temos a mais conhecida que é o Excel® da Microsoft® versão 2013, que é o *Spreadsheet Compare*, que foi idealizado para essa finalidade, e é novidade dessa versão, outra aplicação paga, é o SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences* – que em português, significa Pacote Estatístico para as Ciências Sociais, que a partir da atual versão 21, possui uma ferramenta de comparação de arquivo de dados, que permite comparar dois conjuntos de dados ou arquivos para identificar qualquer discrepância entre eles, e o diferencial nesse pacote, é que ele o faz em dois níveis de comparação: o primeiro é uma comparação de metadados do documento e o segundo é uma comparação caso a caso nos valores das variáveis selecionadas, que é o que me interessa nesse estudo, a aplicação gratuita é o EPI Info – *Epidemiological Program Interface*, pacote estatístico largamente utilizado no meio médico mundial, que conta com a opção de Comparar Dados no menu de Utilitários da aplicação, que executa perfeitamente bem essa função, desde sua versão para o antigo sistema operacional DOS – *Disk Operating System*, desde o início dos anos 90.

Nesse estudo em especial, utilizei o SPSS, pela familiaridade da ferramenta que utilizo desde 1994, e também, fiz comparações com os resultados obtidos pelo Excel® da Microsoft® versão 2013, pois os dois digitadores que me auxiliaram, assim como eu, preferimos esse aplicativo, pois é o aplicativo ponte (aquele no qual se exporta dados como base de dados, e também se importa dados como preferencial) entre todos os pacotes estatísticos utilizados atualmente.

### **1.10.3 – Verificação de consistências e saneamento de dados discrepantes**

Dados analíticos são utilizados para balizar análises e decisões diversas, e embora toda medida de grandeza traga sempre consigo uma incerteza e qualquer tipo de determinação analítica tenha limitações inerentes, “o conhecimento dos erros e o controle dos mesmos proporcionarão uma margem de confiança no qual os resultados numéricos obtidos serão estimativas estatísticas próximas de um valor verdadeiro.” (BUSSACOS, 1997, p.81). Nenhum resultado analítico é absoluto. Diversos tipos de erros – determinados ou não – podem surgir, produzindo variações nos resultados obtidos e conclusões inferidas, e no caso especial de

pesquisas sociais, não é uma tarefa muitas vezes simples estabelecer a exatidão e precisão dos dados obtidos.

A verificação de consistência identifica os dados que estão “fora de padrão, que são inconsistentes logicamente ou que apresentam valores extremos” (MALHOTRA, 2008, p.413). Os dados fora do padrão são inadmissíveis e devem ser corrigidos.

Quando em uma determinada amostra algum elemento apresenta grande dispersão em relação á média, devemos sanear a amostra eliminando os dados discrepantes. Existem várias técnicas de saneamento de amostras e de correção de dados, a fim de eliminar as fontes de erro, mas lançarei mão da mais utilizada e com maior aceitação entre os pesquisadores de ciências humanas: os *outliers*, que são os pontos considerados atípicos ou aberrantes em relação aos outros elementos pesquisados, e, valendo-se dos cálculos das médias e dos desvios-padrões das amostras, determina-se qual o intervalo, em desvios-padrão aceitáveis para essa pesquisa, e os valores que estiverem acima ou abaixo desse intervalo, devem ser eliminados e repetidos os cálculos de modo a verificar se os dados restantes estão dentro do intervalo pretendido, saneando e eliminando, assim, a discrepância dos dados da amostra, aumentando, conseqüentemente, a margem de confiança.

No caso dessa pesquisa, adotei o critério de 3 (três) desvios-padrão como critério de eliminação de *outliers*, pois dessa maneira, consigo obter uma margem de segurança de 99,73% nos casos pesquisados, ou dizendo de outra maneira: “se esse mesmo teste for aplicado outras 10.000 (dez mil) vezes, em 9.973 (nove mil, novecentos e setenta e três) vezes, os resultados obtidos poderão ser verificados dentro do limite de erro preestabelecido.” (TAGLIACARNE, 1997, p.148), ou em outras palavras: apenas 27 (vinte e sete) testes dentre 10.000 (dez mil) aplicados, não estarão dentro do limite de erro pretendido.

#### **1.10.4 – Ajuste estatístico dos dados**

Nem sempre os ajustes estatísticos são necessários, mas, como nesse estudo o questionário foi desenhado e elaborado de maneira a várias perguntas terem a mesma classificação de quesitos, servindo também de perguntas de controle, os ajustes foram necessários para melhorar a qualidade de análise e conclusão dos dados, e para tanto, foram feitas ponderações, reespecificação de variáveis e transformações de escalas.

A ponderação, é um ajuste estatístico, que “é atribuído um peso a cada caso, destinado a refletir sua importância relativa a outros casos” (MALHOTRA, 2008, p.414). A ponderação, neste estudo, foi utilizada para tornar os dados amostrais mais representativos de uma característica específica, que em nosso caso, é a pontuação de 0 (zero) a 100 (cem) atribuído a conceitos de avaliação efetuados pelos entrevistados, o que demonstra com precisão, qual a média global desse conceito avaliado de modo qualitativo, pois se assim não fosse, os valores de avaliação não passariam de dados quantitativos e demonstrativos. A ponderação foi efetuada tanto para dados originais quanto para dados reespecificados e / ou transformados para análises.

A reespecificação de variáveis “envolve a transformação de dados para criar novas variáveis ou modificar as existentes” (MALHOTRA, 2008, p.414). A finalidade básica dessa técnica é a de criar variáveis que sejam consistentes com esse estudo, que compreende os quesitos avaliados, pois em média, a soma de 6 (seis) perguntas diferentes é que darão valores a um determinado quesito onde busco a resposta. Dessa forma, não modifiquei nenhuma variável existente, pois em pesquisas sociais, jamais se altera os dados originais para não se perder a rastreabilidade, a isso chamamos de princípio da prudência aliado ao princípio da salvaguarda, e com esses princípios em mente, criei novas variáveis recodificadas a partir de originais para que correspondam aos quesitos avaliados.

A transformação de escalas é “a manipulação dos valores da escala a fim de assegurar a comparabilidade com outras escalas ou tornar os dados suscetíveis a análises” (TAGLIACARNE, 1997, p.188). Nesse estudo, foram efetuadas transformações de escalas dos dados amostrais para outras variáveis, com o intuito de corresponder e comparar dados obtidos na Avaliação Institucional elaborado pela CPA do IFSP, para análises e conclusões.

## **CAPÍTULO 2 – Avaliações de cursos *Lato Sensu***

### **2.1 - A avaliação das IES Instituições de Educação Superior no Brasil<sup>36</sup>.**

Desde 2004 que existe em definitivo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que conforme consta em seu texto:

[...] busca assegurar, entre outras coisas, a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação [...] (INEP, SINAES, 2009, p.91- 92).

Quanto à articulação e às funções de informação do sistema, o texto estatui sobre a construção coletiva e articulada do sistema de avaliação, envolvendo diferentes atores sociais e correntes teóricas e metodológicas, e afirmando que a avaliação é uma construção coletiva, como sugere o trecho a seguir:

O sistema de avaliação deve articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo. Resguardadas as especificidades, os graus de autoridade e as responsabilidades de cada grupo de agentes, o sistema de avaliação é uma construção a ser assumida coletivamente, com funções de informação para tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo [...] (op. cit., p.92).

O SINAES também esclarece que a participação social é a centralidade do sistema, envolvendo todos os agentes das comunidades; educacional, governamental e da sociedade, respeitando as especificidades de cada agente, como lemos:

Além da ideia de integração e de articulação, é também central, no conceito deste sistema, a participação. A exigência ética própria dos processos educacionais conclama a todos os agentes da comunidade de educação superior, das instâncias institucionais, governamentais e membros concernidos da sociedade, a se envolverem nas ações avaliativas, respeitados os papéis, as especificidades e as competências científicas, profissionais, formais, políticas, administrativas das distintas categorias. (op. cit., p.92).

No SINAES, ainda fica claro quem são os participantes dos processos avaliativos, ou seja, todas as instituições, membros da comunidade educativa, e outros grupos sociais, juntamente com o governo, conforme lemos:

Todas as instituições, independentemente de suas formas organizacionais, dependência administrativa e natureza jurídica, e, idealmente, todos os membros da comunidade educativa – professores, estudantes, funcionários,

---

<sup>36</sup> Não é objetivo nessa monografia, discorrer sobre a evolução dos projetos e leis acerca das avaliações.

ex-alunos e outros grupos sociais concernidos – devem se envolver, juntamente com os representantes do governo, nos processos avaliativos, realizando ações coletivamente legitimadas. (op. cit., p.92).

Quanto às finalidades, além da melhoria de qualidade da educação superior, existem outras, como a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES, conforme se lê em seu texto:

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (op. cit., p.151).

A avaliação institucional está relacionada a melhoria da qualidade da educação, e faz parte do SINAES, sendo um de seus componentes.

Os processos avaliativos devem constituir um sistema, no conjunto, que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, conforme o SINAES, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades.

Um outro instrumento que integra o SINAES, é o ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, que tem como objetivo aferir o rendimento dos alunos de graduação não mais em termos de conteúdos disciplinares, mas a aprendizagem na forma de aferição de competência e habilidades dos graduandos em relação às diretrizes curriculares, definidos pelo CNE/CES - Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior do MEC – Ministério da Educação, regulamentado pela Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, Art. 33-D. O exame é realizado por amostragem, sendo um componente curricular obrigatório da graduação. A situação regular, de participação ou não, é registrada no histórico escolar do estudante, na forma estabelecida no regulamento do processo. Se o aluno é convocado e não faz a prova, ele não poderá se formar até a regularização da situação, que só ocorre no ano seguinte da realização do exame.



## 2.2 - Avaliação Institucional: o que é?

Inicialmente, vamos seguir a definição do SINAES:

A avaliação institucional é o instrumento central, organizador da coerência do conjunto. O foco principal dos processos avaliativos são as IES, exceto para os casos de instituições que só possuam um curso. A avaliação aqui priorizada é a institucional, sob três aspectos: a) o objeto de análise é o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades de uma IES; dentre outros aspectos, ensino-pesquisa-extensão, administração, responsabilidade e compromissos sociais, formação, etc.; b) os sujeitos da avaliação são os conjuntos de professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade externa especialmente convidados ou designados; e c) os processos avaliativos seguem os procedimentos institucionais e se utilizam da infraestrutura da própria instituição.

A avaliação institucional organiza os diversos instrumentos avaliativos de acordo com o princípio da integração. Os diversos estudos, reflexões e valorações são articulados em função da compreensão global da IES. (op. cit., p.103-104).

A avaliação institucional compõe-se de duas modalidades: 1) a autoavaliação, coordenada por uma CPA de responsabilidade de cada IES, orientada por diretrizes e roteiro de autoavaliação institucional determinado pela CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior; e 2) a avaliação externa, que é realizada por comissões designadas pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, possui como referência dos padrões de qualidade para a educação superior, que são expressos nos relatórios das autoavaliações e nos instrumentos de avaliação. Nesse ponto, é preciso esclarecer que a autoavaliação interna é exigência do SINAES para todas IES, sejam públicas, privadas ou confessionais, que deverão elaborar seus planos de autoavaliação.

Teoricamente, portanto, a avaliação institucional deveria rever e aperfeiçoar o Projeto Político Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), promovendo melhorias na qualidade, atendendo quatro objetivos básicos: 1. Estimular o interesse pela autoavaliação de todos os envolvidos e interessados no processo (alunos, comunidade, egressos, familiares, funcionários, professores, etc.); 2. Discernir tarefas pedagógicas e administrativas para orientá-las à função educacional; 3. Provocar organização das ações educacionais, propondo mudanças, e 4. Publicar os resultados para prestar contas à sociedade.

Usualmente, a avaliação institucional tem como parâmetro um modelo utópico que serve de comparação com aquilo que se verifica em condições reais, e para conferir se está atingindo tal objetivo, lança-se mão de comparações históricas da própria IES. Em nosso caso

prático, vejamos o Relatório Parcial de Autoavaliação do IFSP 2012-2013, onde essas comparações históricas aparecem (p.30-34).

Em geral, o processo de avaliação institucional: a) Consiste em atividade peculiar ao processo de planejamento, buscando integrar ações; b) Elabora autocríticas às ações e resultados obtidos; c) Procura conhecer e assinalar as limitações e possibilidades da avaliação; d) É democrático, pois os aspectos avaliados envolvem a participação coletiva; e) É transparente e ético em relação à utilização e divulgação dos seus resultados.

Por isso, as IES geralmente se utilizam de uma concepção de Avaliação Institucional qualitativa, utilizando também aspectos quantitativos, e com a responsabilidade por sua consecução atribuída aos sujeitos participantes da instituição.

Em seus objetivos ideais, a avaliação institucional tem como pressuposto a avaliação formativa, com a finalidade de reorientar a prática pedagógica dos educadores, além de inventariar, harmonizar, tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar e corrigir os aspectos avaliados, quando utilizados os dados históricos, tornando-se instrumento de melhoria da qualidade do ensino à medida que permite a identificação de problemas. O educador é informado sobre o desenvolvimento da aprendizagem e o educando sobre os seus sucessos e suas dificuldades. Procedendo assim, a avaliação institucional deve refletir as expectativas dos atores do qual o meio acadêmico é constituído.

### **2.3 - Quais as dimensões avaliadas por uma Avaliação Institucional?**

As dimensões a serem atendidas, são 10 (dez) conforme a Lei nº 10.861/04:

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I - a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV - a comunicação com a sociedade;

V - as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI - organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII - infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

**VIII - planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;**

IX - políticas de atendimento aos estudantes;

X - sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Conforme se constata no item VIII, com grifo nosso, está a avaliação institucional, que, com outras dimensões, o diploma legal estatui, logo em seguida, no mesmo artigo, que:

§ 1º Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no *caput* deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

§ 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a **autoavaliação** e a avaliação externa *in loco*.

§ 3º A avaliação das instituições de educação superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Ou seja, será a CAPES a responsável pela avaliação das instituições, considerando as dimensões estatuídas, e além dessas, serão utilizados outros instrumentos, e a autoavaliação, conforme grifo nosso do parágrafo 2º acima, faz parte dessa avaliação.

## 2.4 - O SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação

O Sistema Nacional de Pós-Graduação, quando foi criado, na década de 1950<sup>37</sup>, tinha inicialmente a missão de qualificar os professores das universidades, e essa missão foi sendo ampliada e passou a contribuir para a formação de pesquisadores e para a ampliação da pesquisa nacional. Mas, esse sistema funcionava apenas nas Escolas de Medicina e de Direito, que possuíam Doutorado direto, e das Estaduais Paulistas, que décadas antes já possuíam cursos de pós-graduação.

<sup>37</sup> <http://www.cnpq.br/web/guest/a-criacao>

O sistema Federal de pós-graduação possuiu dois momentos na história que determinam o modo de avaliação desses cursos de pós-graduação, o primeiro, foi a Reforma universitária de 1968 - que utilizou como modelo a universidade americana, com cursos estruturados e a missão de formação de pesquisadores e de professores – e no bojo do Decreto nº 73.411<sup>38</sup>, de 4 de Janeiro de 1974, criou o Conselho Nacional de Pós-Graduação, e criou os cursos de mestrado, e o segundo momento, foi a partir dos anos 80 e especialmente nos anos 90, a criação dos doutorados.

Depois disso, o sistema todo evoluiu, e isso fica claro quando analisa-se os objetivos e diretrizes gerais dos PNPG's - Planos Nacionais de Pós-Graduação que a partir da década de 1970, evoluíram desde a “institucionalização do sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável”, (BRASIL, 1975, P.13), passando pela “institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação”, (BRASIL, 1982, p.23), até à proposta de “estabilidade e indução”, (BRASIL, 2005, Vol. I, p.29).

Atualmente, conforme informativo no sítio da CAPES, avaliações tem como objetivos: “certificação da qualidade da pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa)” e também “identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional”.

Já o SNPG tem como objetivos: formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino; formação de recursos humanos qualificados para o mercado não acadêmico; e fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação, ou seja, esse SNPG deve responder pela necessidade de formar professores e pesquisadores voltados ao setor acadêmico, bem como formar profissionais altamente qualificados através de mestrado e doutorado acadêmico industrial<sup>39</sup>, ajustados a diferentes situações e necessidades, tanto do setor público quanto do privado.

Ainda de acordo com a CAPES, O Sistema de Avaliação pode ser dividido em dois processos distintos que se referem à entrada e à permanência dos cursos de mestrado profissional (MP), mestrado acadêmico (ME) e doutorado (DO) no SNPG, onde ambos os

---

<sup>38</sup> [http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=73411&tipo\\_norma=DEC&data=19740104&link=s](http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=73411&tipo_norma=DEC&data=19740104&link=s)

<sup>39</sup> <http://propg.ufabc.edu.br/processos-seletivos/>

processos são conduzidos com bases nos mesmos fundamentos, que são: I) o reconhecimento e confiabilidade fundados na qualidade assegurada pela análise dos pares, ou seja, realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores *ad hoc*; II) os critérios debatidos e atualizados pela comunidade acadêmico-científica a cada período avaliativo, que são os acompanhamentos dos eventos acadêmicos e científicos que acontecem; III) as consultas à esses grupos científicos que posteriormente podem ou não tornarem-se critérios aceitos, e IV) o da transparência, que determina a ampla divulgação das decisões, ações e resultados da CAPES ao público.

## 2.5 - Cursos avaliados pela CAPES

A avaliação de cursos de pós-graduação no país já nasceu dentro do I PNPG, com a preocupação exclusiva voltada aos cursos de mestrado e doutorado. E são esses princípios que norteiam o sistema de avaliação no país, e permanece até os dias atuais, e no nível normativo temos a Constituição Federal, que impõe ao ensino o princípio da garantia do padrão de qualidade, além de atribuir ao poder público a avaliação de qualidade da educação, depois, a LDB que exige a autorização e o reconhecimento de cursos, o credenciamento de instituições de educação superior, com prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

Cabe à CAPES, coordenar as avaliações de cursos superiores, e tem sua nova regulamentação aprovada pelo Decreto nº 7.692<sup>40</sup>, de 2 de março de 2012, que aprova o estatuto, e determina sua finalidade, como se lê abaixo, com grifos nossos:

Art. 2º A CAPES tem por finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a Educação Básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

§ 1º No âmbito da educação superior, a CAPES terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, **coordenar o sistema de pós-graduação e avaliar os cursos desse nível**, e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado e especialmente:

[...]V - **regulamentar** a seleção de consultores científicos e **os procedimentos da avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu***;

---

<sup>40</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm)

VI - **promover** estudos e **avaliações** necessários ao desenvolvimento e melhoria **do ensino de pós-graduação** e ao desempenho de suas atividades; [...]

De acordo com o Capítulo IV, desse mesmo Decreto, a CAPES é composta de órgãos colegiados, que são: - o Conselho Superior; - o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior; e - o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica.

As competências desses Conselhos, são determinados pelo Capítulo V, Seção I, que estatui, especificamente para o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior, dentre suas atribuições, a de, conforme o art. 13, em seu item VI: “propor critérios e procedimentos para o acompanhamento e a avaliação da pós-graduação e dos programas executados pela CAPES no âmbito da educação superior” (Decreto nº 7.692). Já para o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica, no bojo de suas atribuições, a de, conforme o art. 14, em seu item V: “acompanhar a avaliação dos cursos de formação inicial dos professores nos processos conduzidos pelo INEP”.

As avaliações desses cursos de pós-graduação *stricto sensu* são determinados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior, especificamente para atender, conforme entendimento da CAPES, ao artigo 66 da LDB, que determina: “Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (LDB, 1996).

E o que foi determinado em razão do que eles acreditam que atenda esse artigo da LDB? Oras, eles produziram o que se determina como Referenciais dos Processos de Avaliação<sup>41</sup>, que são os documentos de área usados como referência para os processos avaliativos, tanto na elaboração e submissão de propostas de cursos novos (processo de entrada) quanto na avaliação trienal dos cursos em funcionamento (processo de permanência). Neles estão descritos o estado atual, as características e as perspectivas, assim como os quesitos considerados prioritários na avaliação dos programas de pós-graduação pertencentes a cada uma das áreas de avaliação.

Esses documentos das áreas são preenchidos e enviados à CAPES, que trata esses dados e emite os cadernos de indicadores, que são os relatórios finais utilizados no processo de avaliação, e atualmente, esses cadernos são em número de 11 (onze), que são nomeados, conforme a seguir, e explicitam os dados sobre: 1- CD - Corpo Docente, Vínculo Formação; 2

---

<sup>41</sup> <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>

- DA - Docente Atuação; 3 - DI – Disciplinas; 4 - DP - Docente Produção; 5 - LP - Linhas de Pesquisa; 6 - PA - Produção Artística; 7 - PB - Produção Bibliográfica; 8 - PO - Proposta do Programa; 9 - PP - Projetos de Pesquisa; 10 - PT - Produção Técnica, e 11 - TE - Teses e Dissertações<sup>42</sup>.

Em conjunto com as Fichas de Avaliação e os Relatórios de Avaliação, os Documentos de Área constituem o trinômio que expressa os processos e os resultados da Avaliação Trienal.

Recentemente, no dia 27 de março de 2014, foi lançado nova plataforma de informações, denominada Sucupira<sup>43</sup>, em homenagem ao professor Newton Lins Buarque Sucupira, ilustre autor que idealizou, conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje. Trata-se de uma ferramenta *online*, que pretende servir como referência em coleta de informações, realização de análises, avaliações, e também fornecer informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG à comunidade acadêmica, além de reduzir os esforços, o tempo e imprecisões na execução das avaliações, e permitir um gerenciamento mais eficiente do sistema, reduzindo as portas de acesso à CAPES, para apenas uma: a própria plataforma Sucupira.

## 2.6 - Lacuna avaliatória e problemas ocasionados

### 2.6.1 – Os cursos *lato-sensu* fora das estatísticas oficiais

A CAPES tem consciência e conhecimento dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, conforme eles publicam: “A diversificação da pós-graduação” (BRASIL, 2010, Vol. II, p.48), onde informa o seguinte, com grifos nossos:

Enquanto que o Ministério da Ciência e Tecnologia registra a existência de 150 mil estudantes nos cursos de mestrado e doutorado no país, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE para o mesmo ano de 2008 encontra 326 mil, além de um estoque de 613 mil **pessoas que dizem ter concluído cursos de pós-graduação**. Embora não se tenha informações sobre os cursos que essas pessoas estariam seguindo, **pode-se presumir que um grande número esteja fazendo ou tenha feito cursos “*lato sensu*”, que não são registrados pelas estatísticas do MEC ou do MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia**. Isto se comprova pelo fato de que 54% destes alunos de pós-graduação estão matriculados em instituições privadas, enquanto que a pós-graduação estrito senso ocorre sobretudo em instituições públicas.

<sup>42</sup> <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>

<sup>43</sup> <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/lancamento/sobre.jsf>

## 2.6.2 – O problema da não-avaliação e da qualidade dos cursos *lato-sensu*

E no item Conclusões do mesmo documento legal, a CAPES descreve no último parágrafo desse item, com grifos nossos, o seguinte:

**A pós-graduação brasileira vem, a cada vez mais, extravasando o alcance da CAPES e seus sistemas de avaliação. Como já foi indicado, existe um segundo sistema de pós-graduação *lato sensu*, tão grande ou maior que o primeiro, que funciona sem qualquer avaliação ou mesmo informação sistemática sobre sua existência. (op. cit., p.51).**

Quando a CAPES se refere às distorções e necessidades de ajustes eles afirmam que “quanto à Pós-graduação *lato sensu*, ela correu paralelamente à *stricto sensu* e fora do sistema da CAPES, com números mais expressivos, porém sem crivo de qualidade” (op. cit., p.126).

## 2.6.3- O abandono oficial dos cursos de *lato-sensu*

Já no item 5.3 Princípios e recomendações do mesmo documento legal, a CAPES afirma, quando se referindo às “**outras espécies de pós-graduações**” (grifos nossos), que:

Todavia, a exclusividade da CAPES poderá ser quebrada em mais de uma situação, como nas residências médicas, que é uma espécie de pós-graduação fora do sistema oficial da CAPES. Situação similar ocorre nas áreas profissionais, desde a medicina, afora a residência médica, como na formação recebida pelos médicos nos hospitais, onde a formação de um bom cirurgião exige no mínimo cinco anos, até a arquitetura, o direito e áreas da engenharia. Nesses campos, quando a formação ocorrer fora dos quadros dos programas acadêmicos e do mestrado profissional, outros sistemas de avaliação e controle poderão ser criados e serem solicitados sua ação e seu acompanhamento. Entretanto, como na pós-graduação *lato sensu*, eles não serão objeto de uma política de governo. (op. cit., p.128-129).

E essa situação de não avaliação da pós-graduação *lato sensu* é praticamente em definitivo, a não ser que haja alguma mudança radical (pela raiz) do sistema educacional brasileiro. Como em toda IES a CPA é constituída para atender ao que é determinado por lei, os relatórios finais são elaborados para atender, conforme visto inicialmente nesse capítulo, o SINAES em nível de graduação acadêmica. Os outros parâmetros que atendem à CAPES em nível *stricto sensu*, são atividades puramente com vistas ao atendimento das produções exigidas. Todas as ações elaboradas em termos de avaliações externas e internas são voltadas para a obtenção de conceitos finais, no caso de graduação, o CPC – Conceito Permanente de Curso, de preferência superior a 3, que garante algumas facilidades, como a dispensa de comissão de avaliadores, alunos com direito ao FIES – Fundo de Financiamento Estudantil e etc., e de pós-graduação *stricto sensu*, a nota de Conceito CAPES de nota 3 acima, com o intuito



de conseguir a recomendação do curso *stricto sensu* ao reconhecimento de cursos novos, ou à renovação do reconhecimento no caso de cursos em funcionamento, pelo CNE/MEC – Conselho Nacional de Educação do MEC.

Como toda a estrutura legal e institucional estão voltados à graduação e à pós-graduação *stricto sensu*, e não contempla, dentro de sua estrutura, quaisquer mecanismos para avaliar os cursos de pós-graduação *lato sensu*, pois cumprem fielmente o papel estatuído em lei, aqui aparece a lacuna avaliatória desse sistema.

Nesse sistema de avaliação estruturado no país, há retroalimentações de informações em quantidade enorme para os agentes participantes da avaliação, entre esses, aqueles que são cruciais nas mudanças pretendidas pelas instituições e pela sociedade: os docentes. Com isso, esses agentes se beneficiam e podem agir na revisão e aperfeiçoamento de vários aspectos institucionais, como o Projeto Político Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), e na promoção de melhorias na qualidade.

## **2.7 – Razões da avaliação de desempenho docente**

### **2.7.1 - A avaliação do desempenho docente**

Corroborando com a professora Benigna Maria de Freitas Villas Boas, que de modo pertinente situa a avaliação em nosso cotidiano, em suas palavras:

A avaliação acontece a todo momento e em várias atividades da nossa vida. Estamos sempre fazendo apreciações sobre o que vemos, o que fazemos, o que ouvimos, o que nos interessa e o que nos desagrada. Estamos sempre julgando. E como gostamos de usar adjetivos! Praticamos a avaliação quando estamos em uma fila de banco ou de supermercado: para alguns, o atendimento é rápido; para outros, pode ser percebido como lento. Praticamos a avaliação quando estamos fazendo compra em uma feira: analisamos os preços, comparamos, pechinchamos e decidimos pela compra de um ou outro produto. Ao assistirmos a um programa de televisão, em casa, junto com nossos familiares, fazemos comentários sobre a apresentação dos atores, sobre suas roupas, sobre os temas debatidos e sobre a maneira de tratá-los. Recomendamos ou não o programa a outras pessoas. Tudo isso é avaliação. Dizemos com frequência: "O desempenho desse artista é ótimo!"; "Esse filme é denso"; "A música do filme é relaxante"; "Como os preços estão altos!". Os adjetivos estão sempre presentes em nossas apreciações. (VILLAS BOAS, 2004, p.21).

Essas avaliações, de acordo com a teoria filosófica, são chamadas de Normativas, pois são baseadas em julgamento de valores e tratam de opiniões baseadas nesses valores, em geral subjetivos, para julgamento de um determinado assunto, independente se o resultado dessa

avaliação será positiva ou negativa. Vale dizer que tal conceito de normativo é muito utilizado, tanto nas Ciências Econômicas quanto nas Ciências Educacionais.

No ambiente escolar, as avaliações tomam formas de avaliação formal e informal. A formal é aquela feita por meio de testes, atividades, exercícios, trabalhos para casa, entre outras, a informal é aquela que ocorre da interação humana, nomeadamente na relação entre os participantes daquele microuniverso, que é o espaço escolar, desde professores, alunos e profissionais que ali trabalham. E como bem escreve a professora Villas Boas: “[...] a diferença é que a informal não é prevista, e conseqüentemente os avaliados [...] não sabem que estão sendo avaliados [...]” (VILLAS BOAS, 2004, p.23).

Os alunos de qualquer nível escolar tendem a avaliar seus professores de modo informal, pois o tempo de contato que esse aluno tem com o professor o leva a fazer julgamentos de valores, as vezes compartilhados ou não por seus pares.

A avaliação formal do desempenho docente, como hoje é feita em várias IES do Brasil, teve o seu início nos anos de 1920, nos Estados Unidos. Atende à ideia de que os alunos têm o direito de cobrar dos professores o desenvolvimento de um trabalho responsável, sério e competente, avaliando seus desempenhos nas mais diversas esferas. Mas essa prática atingiu mesmo o seu auge nos anos de 1970, quando passou a ser amplamente utilizada nas escolas norte-americanas. Essa premissa contribuiu para o desenvolvimento da elaboração de questionários e instrumentos de medida para avaliar o desempenho dos professores, juntamente com um amplo debate a respeito do seus usos, inclusive aqui no país.

Contudo, tais debates, muitas vezes, despertam reações contrárias à avaliação de docentes, impulsionadas pela falta de uma cultura avaliativa mais geral no país, apesar dela existir de forma relativamente aberta em todos os níveis de ensino, conforme mostra a professora Villas Boas:

Avaliam-se a atuação dos professores e dos demais profissionais da educação que trabalham na escola. Todos são avaliados e todos avaliam. Cria-se assim, a cultura avaliativa da escola, baseada na parceria, no respeito mútuo, na responsabilidade, na seriedade e no rigor. (VILLAS BOAS, 2004, p.30).

A prática avaliativa, seus instrumentos e possíveis intervenções, corresponde sempre a uma determinada concepção. Na avaliação do desempenho docente, essa concepção pode ou não coincidir com a representação do docente: instrutor e transmissor de um pacote pedagógico externo, ou um profissional reflexivo e crítico sobre a sua prática e os efeitos de sua atividade.

Em certa medida, é possível dizer que os processos de avaliação encerram em si matrizes que correspondem as expectativas esperadas da atuação de alunos e professores. Desse modo, a avaliação pode construir parâmetros de profissionalização, indicando as habilidades e competências esperadas de um determinado profissional ou função desempenhada.

Perrenoud (2000, p.178), ao final de seu livro, questiona: Profissionalizar-se sozinho?, o qual comenta que a profissionalização de um ofício não se constrói sozinha. É uma aventura coletiva, mas que principalmente se desenrola a partir da opção pessoal do professor, de seus projetos, suas estratégias de formação. Ou seja, é preciso que o professor queira entender e refletir sobre sua prática, onde a avaliação do desempenho docente pode se converter em uma excelente ferramenta para isso, justamente pela possibilidade de pensar sobre a sua prática. Avaliações somativas e / ou formativas, portanto, podem contribuir nesse processo.

Na avaliação somativa, o desempenho docente é extensivamente utilizado e dirigido a indivíduos e produtos, consistindo em apreciar o desempenho dos professores e a identificação dos resultados do seu trabalho, é voltada a resultados fixos e previamente determinados, sem a interveniência do professor no processo, uma vez que são as autoridades burocráticas que determinam o andamento da avaliação. Porém, ao professor, fica a responsabilidade de melhorar seu desempenho profissional a partir dos resultados. Por sua vez, a avaliação formativa tende a promover a aprendizagem do aluno, do professor e o desenvolvimento da instituição de educação.

Desse processo avaliativo participam todos os que estão envolvidos no trabalho pedagógico (VILLAS BOAS, 2004, p.30). No âmbito do aluno, a avaliação formativa identifica o que ele aprendeu ou não, para que sejam providenciados os meios necessários para que aprenda. Essa avaliação tem como foco a aprendizagem e não a aprovação ou reprovação. Assim desenvolvida, a avaliação leva também, à aprendizagem do docente, que está em permanente busca de organização e evolução de seu trabalho pedagógico, de modo a atender às necessidades dos alunos. Por consequência, todo esse processo estimula o desenvolvimento da IES. Todos os sujeitos avaliam e são avaliados, com vistas ao crescimento individual e coletivo. Nesse entendimento, é situado a avaliação do desempenho docente: não como formalidade burocrática de preenchimento de papéis, mas como elemento da avaliação interessada em melhoria do trabalho pedagógico da instituição.

A avaliação do desempenho docente leva em conta as atitudes do professor frente ao

trabalho que realiza e seu conhecimento para organizar, desenvolver e avaliar o trabalho pedagógico sob sua responsabilidade. Vale lembrar que o docente exerce autoridade sem ser autoritário. É democrático, responsável e diretivo (FREIRE e SHOR, 1986, p.115). Isso significa que ele não é diretivo dos estudantes, mas do processo desenvolvido. E mais: como dirigente do processo, o docente libertador, como assim denominam Freire e Shor (op. cit., p.61). “não está fazendo alguma coisa aos estudantes, mas com os estudantes”. Segundo essa perspectiva, é que se entende a avaliação formativa do desempenho docente, pois o objetivo da avaliação de desempenho docente é disponibilizar, tanto à IES, quanto aos docentes, uma ideia dos caminhos apontados para superar prováveis dificuldades e a difusão de acertos e êxitos como base comparativa.

O propósito da avaliação de desempenho docente não é o de selecionar, classificar e responsabilizar. Ao contrário, preocupa-se com a evolução da docência e com o desenvolvimento profissional do docente. Nos processos formativos, os professores não são meros objetos passivos da avaliação, mas sim, sujeitos de práticas profissionais variáveis.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, desarmada, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (FREIRE, 2009, p.38).

A avaliação do desempenho docente tem o sentido social de contribuir para a melhoria do ensino e para a formação continuada dos docentes, que somente se desenvolvem como profissionais à medida que, em processos sociais de construção, refletem solidariamente sobre a sua prática, problematizam e buscam engendrar os significados de seu trabalho. A avaliação do desempenho docente, assim, é parte integrante da formação e da profissionalização dos docentes.

Os procedimentos de avaliação meramente classificatórios, no contexto universitário, em muito prejudicam as relações democráticas entre os sujeitos, quase sempre negando questões ligadas a valores como generosidade, justiça, solidariedade e ética. Na maioria das vezes distanciam as pessoas, contribuindo para a formação de atitudes competitivas e excludentes por meio da seleção e hierarquização. Por isso, é desafiante a tarefa da avaliação do desempenho docente. Principalmente, porque ela acaba tornando-se intrínseca a outra questão mais ampla que é a própria formação docente inicial e continuada. Sim, porque não há mais espaço para a simples “vocação” de educar. Como qualquer outra atividade profissional,

o desenvolvimento de habilidades pedagógicas do professor requer fundamentação teórica.

TARDIF (2002) nos fala que o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o seu próprio trabalho na instituição de ensino. Em outras palavras, muito embora os professores obtenham diferentes saberes, essa utilização se dá em função das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Isso significa que a relação dos professores com os saberes não é estritamente cognitiva. O saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, além de ser produzido e modelado no trabalho e pelo trabalho (p.17). Nesse caso, o seu desempenho docente traz marcas explícitas, como a questão do conhecimento técnico de sua matéria, mas também marcas implícitas, como sua própria maneira de ser e de se relacionar, a qual também se constitui um saber.

### 2.7.2 - A importância de se avaliar a competência de quem ensina

Nesse tópico, farei minhas, as palavras do professor Pedro Demo, que dissertou sobre esse assunto e enumerou quatro razões sobre a importância de se avaliar o docente, com grifo nosso:

Primeiro, é importante avaliar o professor porque seria contraditório ao extremo avaliar e evitar ser avaliado. Tais contradições são, porém, comuns em nossa vida concreta. [...]

Assim, um professor que foge de ser avaliado não pode avaliar, porque nega para si o que pretende fazer com os alunos. [...]

Segundo, fugindo da avaliação, o professor tenta ignorar - muito inutilmente - que chegou a ser reconhecido como professor porque, entre outras coisas, foi sistematicamente avaliado durante seu período formal de formação. [...]

O professor não se reduz à competência técnica (há outras muito decisivas, como competência emocional, política, pedagógica), mas é referência fundamental. [...]

Terceiro, observando os dados de rendimento escolar produzidos sistematicamente, por exemplo, pelo Sistema de avaliação da educação básica (Saeb – Inep/MEC), que são muito amargos - sugerem que a aprendizagem é péssima -, somos induzidos fortemente a não só lamentar o baixíssimo desempenho dos alunos, mas principalmente a questionar o desempenho dos professores. [...] Por certo, a baixa aprendizagem não depende apenas da escola ou do professor. [...]

Quarto, **avaliar o professor é indispensável por uma razão muito maior: cuidar do professor.** Não se avalia para humilhar, excluir, maltratar, mas cuidar tanto mais e melhor. Compreende-se o medo da avaliação, porque pode facilmente desandar em arma contra o professor. Todavia, se o objetivo é garantir a aprendizagem dos alunos, a avaliação do professor insere-se nesse mesmo objetivo. É feita em favor, não em desfavor do professor (DEMO, 2013).

A contínua qualidade de ensino é diretamente influenciada pelas metodologias de aprendizagem aplicadas pelo professor em sua profissionalidade e esta é efetivada quando há diálogo das informações, ambientado com as necessidades e interesses dos discentes. É o vínculo entre a teoria e prática, entre as necessidades individuais e as necessidades sociais. Compreender a resposta que o professor causa no aluno, é condição primordial para a aprendizagem. Por isso, o desempenho dos professores é de imprescindível importância para a melhoria da educação. Avaliar de forma continuada pressupõe fazê-lo de forma científica, para instigar a reflexão dos conhecimentos e virtuosismo necessários ao ofício docente, destinando-se à aprendizagem de qualidade. Enfim, por vários motivos, e também por esse, é que esse tema foi escolhido. Além do que, existem pesquisas sobre esse assunto, a avaliação do desempenho docente veio para ficar e não pode ser ignorada, e como visto na introdução dessa monografia, há várias IES no país já a adotam, com variações.

## Capítulo 3 – Avaliadores e avaliados

### 3.1 - Quem são os avaliadores

Para traçar um perfil dos alunos de pós-graduação *lato sensu* com ênfase no magistério superior, do IFSP, campus São Paulo, ingressantes em 2013, lancei mão de algumas estratégias que têm por base a pesquisa documental, a análise observacional direta e a análise de traços, que por definição é “um método de observação que baseia-se em traços ou evidências físicas de um comportamento passado. Esses traços podem ser deixados pelos entrevistados intencionalmente ou não” (MALHOTRA, 2008, p.202). Esse último recurso, por exemplo, contribuiu para o estabelecimento do perfil de gênero do grupo de alunos.

Os documentos utilizados para análise desses perfis voltam-se especialmente para os currículos dispostos publicamente na plataforma Lattes e que estão disponíveis no sítio do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Foram analisados os currículos de 18 (dezoito) alunos, ou seja, do conjunto de alunos que compõe o grupo apenas 18 possuem currículo público e registrado na plataforma Lattes do CNPq. Apresentarei e analisarei, portanto, alguns dados obtidos a partir desses documentos. A quantidade de dados obtidos possibilita várias linhas analíticas, e nesse capítulo, procurarei traçar, em linhas gerais, quem é o grupo discente, considerando que as características que esse grupo apresentam são importantes e o legítima expressar valores subjetivos e objetivos sobre seu processo de ensino e aprendizado. Será dessa avaliação (por parte do conjunto dos discentes), que teremos a percepção geral dos mesmos em relação aos seus professores.

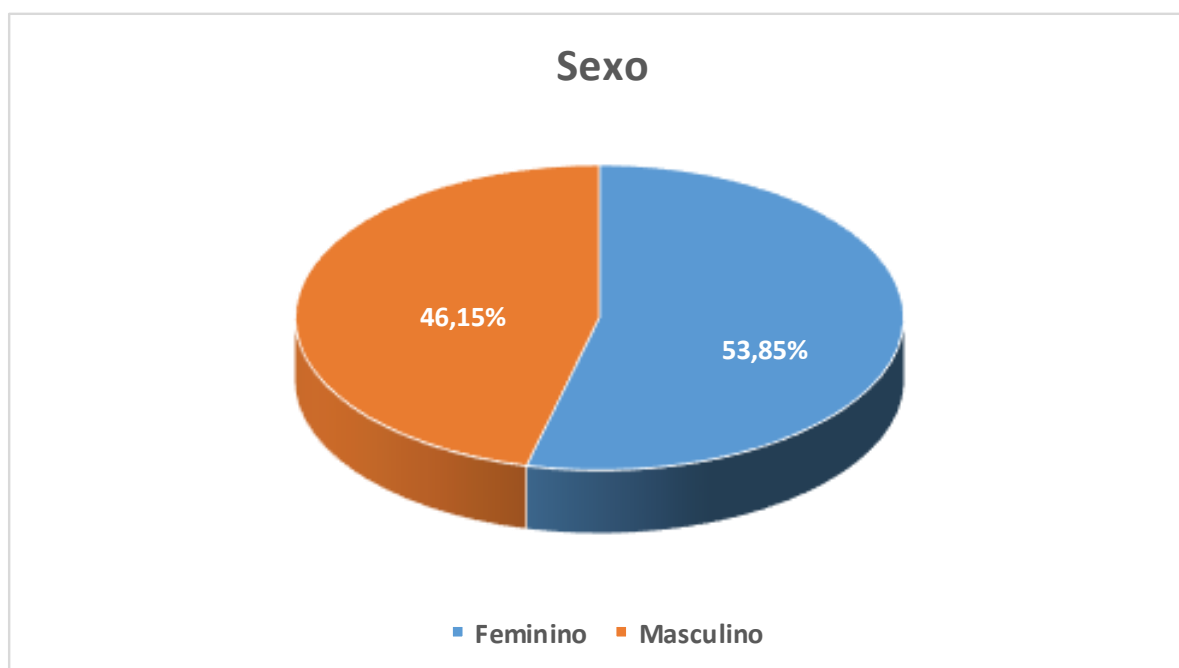
O universo pesquisado está restrito a 26 (vinte e seis) discentes concluintes, dos 40 (quarenta) discentes que originalmente iniciaram o curso. No referente à caracterização pessoal desses, os dados pertinentes são os seguintes:

Quanto ao sexo, dos 26 (vinte e seis) discentes concluintes, a composição se mostra praticamente equilibrada, com ligeira vantagem ao grupo das mulheres, como visto na tabela e no gráfico a seguir:

**Tabela 2 - Gênero sexual dos Discentes**

SEXO		Acum.
Feminino	53,85%	53,85%
Masculino	46,15%	100,00%

Fonte: Dados tabulados pelo autor, com base em observação.

**Gráfico 1 - Gênero sexual dos Discentes**

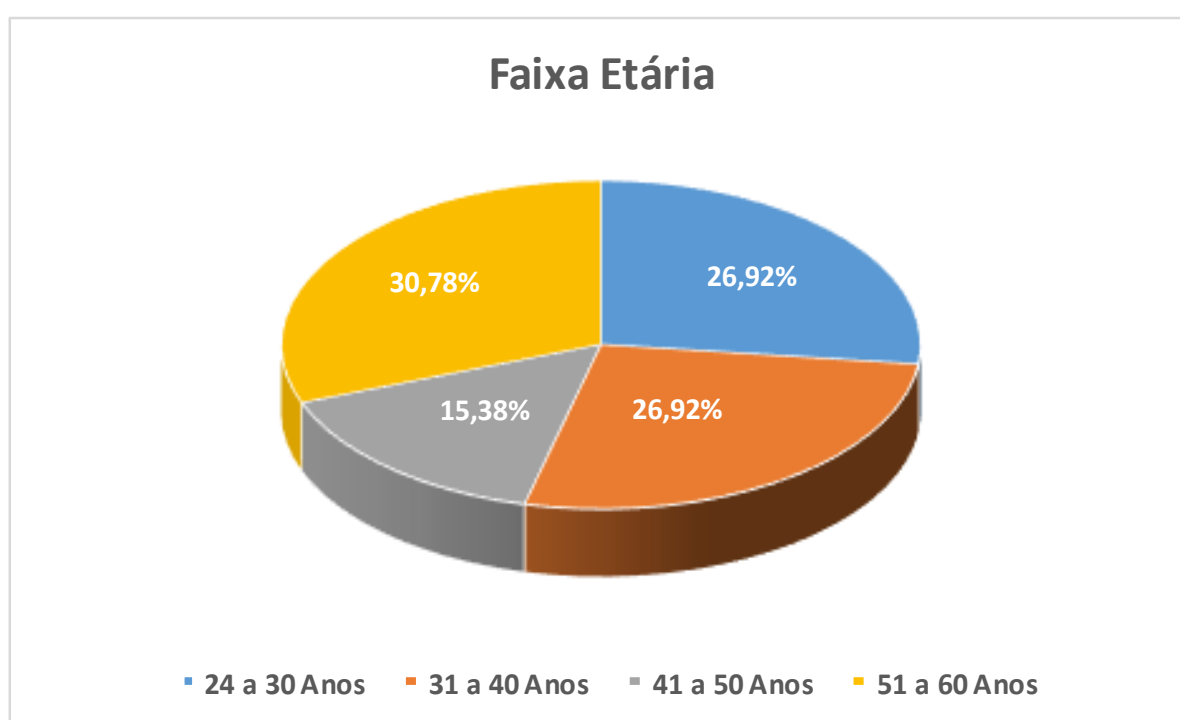
Quando se analisa a composição desse grupo em escala etária, nota-se que os frequentadores do curso estão bem distribuídos entre as faixas, com ligeira predominância às pessoas com mais de 50 anos, conforme visualizado na tabela e no gráfico abaixo. Essa característica pode se dever a diversas razões, uma delas diz respeito ao fato de tratar-se de um curso de pós-graduação que tem atraído profissionais de formação de nível superior para atualização ou ampliação de suas competências e habilidades profissionais e que já construíram um longo percurso acadêmico, como veremos adiante. Outra razão que possa nos ajudar a compreender essa característica pode se dever ao fato de que a ampliação das possibilidades de acesso ao ensino superior ainda são muito recentes em nosso país, atraindo, de sobremaneira, uma população mais adulta, que tardiamente viu suas possibilidades acadêmicas ampliada nos últimos anos.



**Tabela 3 – Faixa Etária dos Discentes**

FAIXA ETÁRIA		Acum.
24 a 30 Anos	26,92%	26,92%
31 a 40 Anos	26,92%	53,84%
41 a 50 Anos	15,38%	69,22%
51 a 60 Anos	30,78%	100,00%

Fonte: Dados tabulados pelo autor, com base em observação.

**Gráfico 2 - Faixa Etária dos Discentes**

Os dados que serão apresentados a seguir para caracterização do perfil acadêmico e profissional dos discentes serão baseadas no universo de 18 (dezoito) discentes que possuem currículo público na plataforma Lattes. Vale dizer que a existência ou não de currículo Lattes pode sinalizar para o grau de investimento acadêmico dos alunos, bem como indicar as expectativas profissionais desse investimento, uma vez que o currículo Lattes é, muitas vezes, condição para o ingresso como docente do ensino superior e instrumento de avaliação de desempenho e produção acadêmica, fatores caros ao campo.

Abrirei uma nova etapa de descrições, começando pela trajetória acadêmica desses discentes, como será visto a seguir. Inicialmente, veremos quais foram os graus acadêmicos obtidos por esse grupo de discentes ao longo de seus percursos. A partir dos dados apresentados

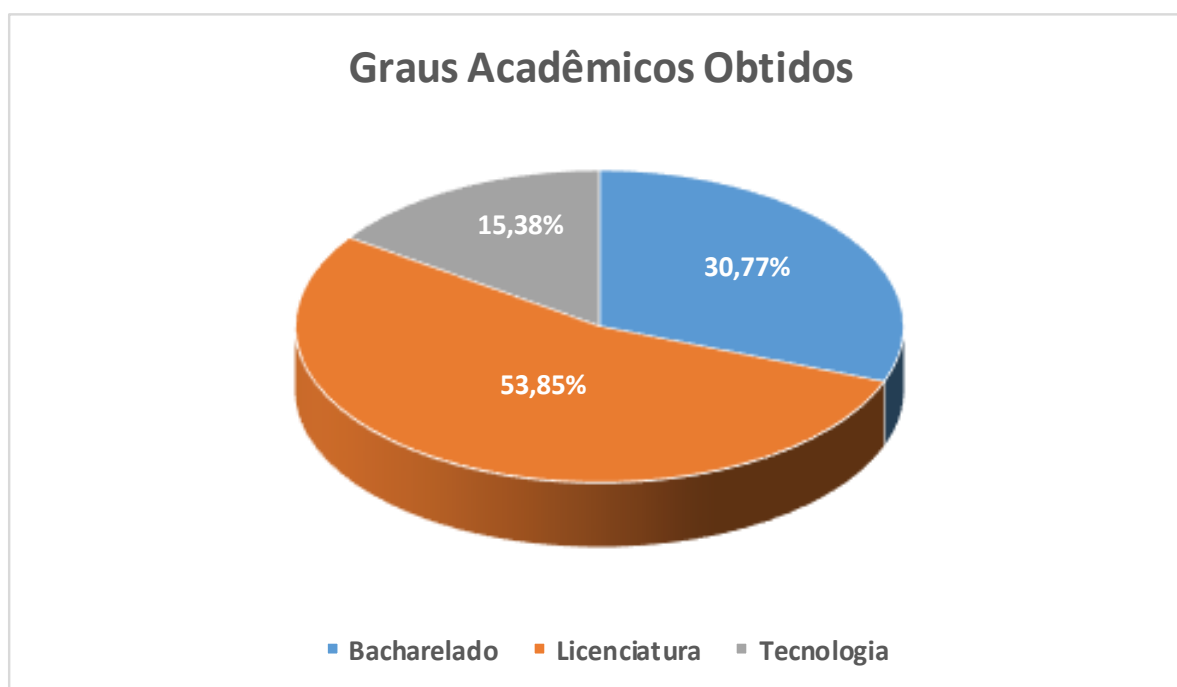
abaixo pode-se verificar que a maior parcela dos discentes é oriunda dos cursos de licenciatura, ou seja, é possível inferir que este grupo é bastante qualificado ao avaliar desempenho docente, pois, em tese, tiveram a oportunidade em sua formação de compreender os limites e possibilidades da docência. Talvez essa predominância de licenciados no curso pode encontrar raízes explicativas no fato de tratar-se de uma pós-graduação voltada ao ensino, atraindo aqueles sujeitos que buscam investir em sua formação continuada.

**Tabela 4 - Graus Acadêmicos obtidos pelos Discentes**

GRAUS ACADÊMICOS OBTIDOS		Acum.
Bacharelado	30,77%	30,77%
Licenciatura	53,85%	84,62%
Tecnologia	15,38%	100,00%

Fonte: Dados tabulados pelo autor, com base nos currículos Lattes.

**Gráfico 3 - Graus Acadêmicos obtidos pelos Discentes**

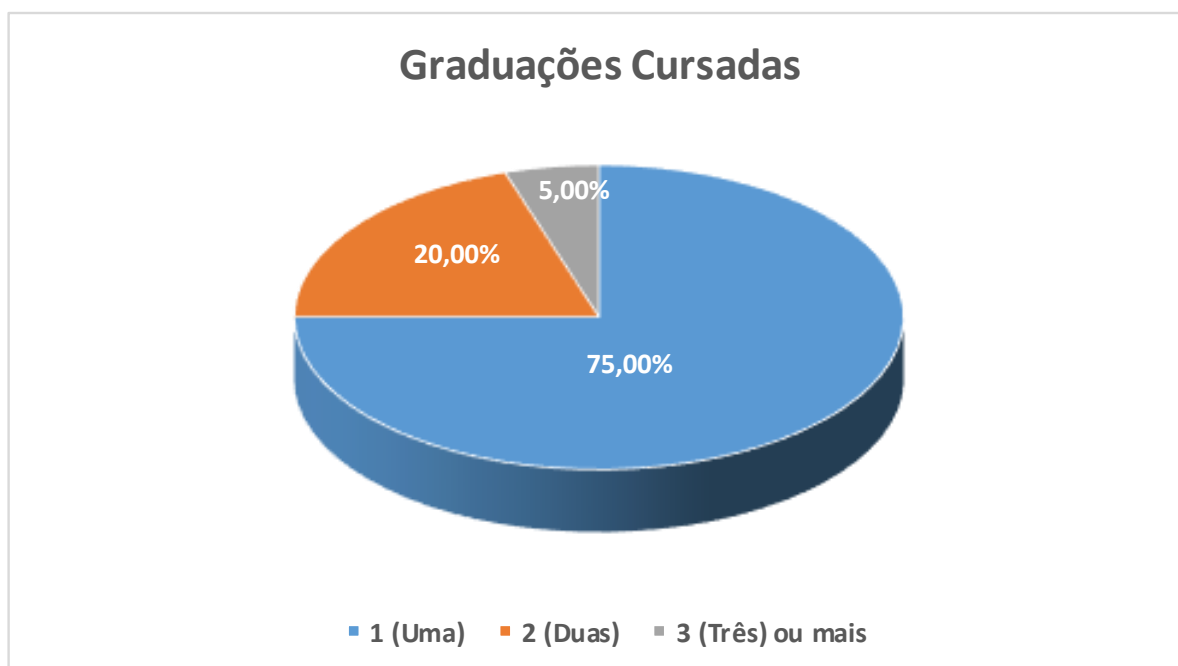


Nesse grupo, podemos ainda verificar que 25% dos alunos possuem duas ou mais graduações, corroborando, talvez, para o fato de que se trata de um grupo de alunos interessados em atualização ou qualificação profissional. Entretanto, para se chegar a essa conclusão seria necessário inquirir sobre as motivações dos alunos em suas escolhas acadêmicas (o que não se configura como um dos objetivos deste trabalho).

**Tabela 5 - Número de Graduações dos Discentes**

GRADUAÇÕES CURSADAS		Acum.
1 (Uma)	75,00%	75,00%
2 (Duas)	20,00%	95,00%
3 (Três) ou mais	5,00%	100,00%

Fonte: Dados tabulados pelo autor, com base nos currículos Lattes.

**Gráfico 4 - Número de Graduações dos Discentes**

O grupo também possui uma distribuição significativa por área de conhecimento<sup>44</sup>, conforme

<sup>44</sup> As áreas são divididas em: 1) Ciências Exatas e da Terra, onde se situam os cursos de Matemática, Probabilidade e Estatística, Ciência da Computação, Astronomia, Física, Química e Geociências; 2) Ciências Biológicas, onde temos os cursos de Biologia Geral, Farmacologia, Oceanografia, Botânica e Zoologia; 3) Engenharias, que são: Civil, Sanitária, Transportes, Minas, Materiais e Metalúrgica, Química, Nuclear, Mecânica, Produção, Naval e Oceânica, Aeroespacial, Elétrica e Biomédica; 4) Ciências da Saúde, que são: Medicina, Nutrição, Odontologia, Farmácia, Enfermagem, Saúde Coletiva, Educação Física, Fonoaudiologia e Fisioterapia e Saúde Ocupacional; 5) Ciências Agrárias: Agronomia, Recursos Florestais e Engenharia Florestal, Engenharia Agrícola, Zootecnia, Recursos Pesqueiros e Engenharia de Pesca, Medicina Veterinária e Ciência e Tecnologia dos Alimentos; 6) Ciências Sociais Aplicadas: Direito, Administração, Turismo, Economia, Arquitetura e Urbanismo, Desenho Industrial, Planejamento Urbano e Regional, Demografia, Ciência da Informação, Museologia, Comunicação e Serviço Social; 7) Ciências Humanas: Filosofia, Teologia, Sociologia, Antropologia, Arqueologia, História, Geografia, Psicologia, Educação, Ciência Política; 8) Linguística, Letras e Artes e as 9) Multidisciplinares, como as Ciências Ambientais, a Biotecnologia

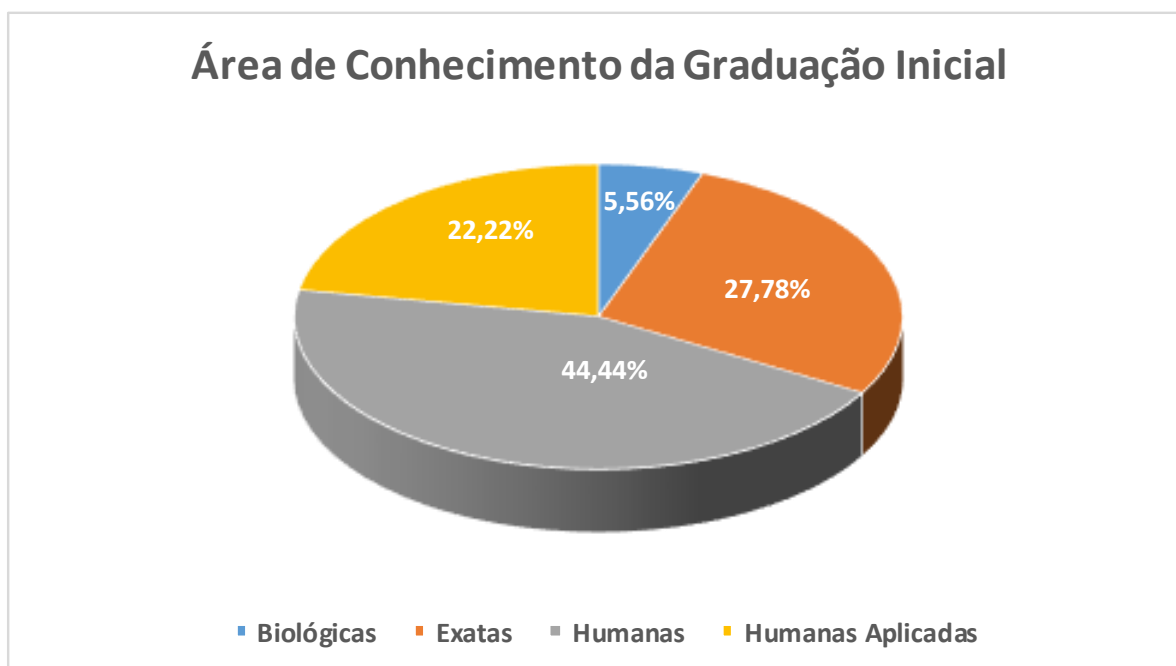
adotado pela CAPES<sup>45</sup>, como veremos adiante em tabela e gráfico. Entretanto, vale ressaltar que as áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas concentram a maior parte do perfil de formação dos alunos. Essa característica, talvez, possa ser explicada pelo fato de que nas áreas de conhecimento concentradas nos domínios das “ciências da humanidades” os diplomas que comprovam investimentos em formação docente são mais valorizados no ensino superior do que em relação as demais áreas, onde, muitas vezes, a experiência técnica e profissional recebam maior importância.

**Tabela 6 - Área de Graduação Inicial dos Discentes**

ÁREA DE GRADUAÇÃO INICIAL		Acum.
Ciências Biológicas	5,56%	5,56%
Ciências Exatas e da Terra	27,78%	33,34%
Ciências Humanas	44,44%	77,78%
Ciências Sociais Aplicadas	22,22%	100,00%

Fonte: Dados tabulados pelo autor, com base nos currículos Lattes.

**Gráfico 5 - Área de Graduação Inicial dos Discentes**



Nesse grupo, boa parte dos discentes já cursaram ao menos uma pós-graduação, como visto na tabela e gráfico abaixo, vale explicar que nesse dado a atual pós-graduação não está computada, ou seja, com a expectativa de conclusão da pós-graduação em curso todos os alunos

<sup>45</sup> <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>

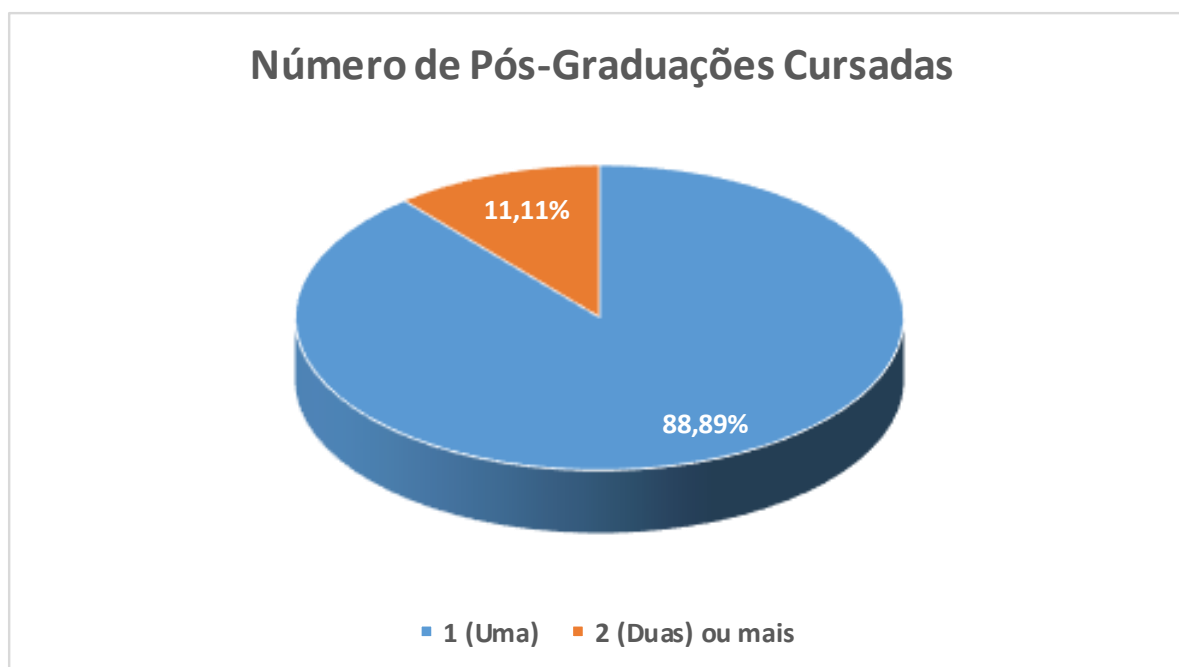
desse grupo terão duas ou mais pós-graduações concluídas. Mais uma vez o perfil de formação acadêmica dos alunos nos demonstra que esse grupo parece realizar expressivos investimentos acadêmicos de formação e profissionalização.

**Tabela 7 - Número de Pós-Graduações Cursadas pelos Discentes**

<b>PÓS-GRADUAÇÕES CURSADAS</b>		<b>Acum.</b>
1 (Uma)	88,89%	88,89%
2 (Duas) ou mais	11,11%	100,00%

Fonte: Dados tabulados pelo autor, com base nos currículos Lattes.

**Gráfico 6 - Número de Pós-Graduações Cursadas pelos Discentes**

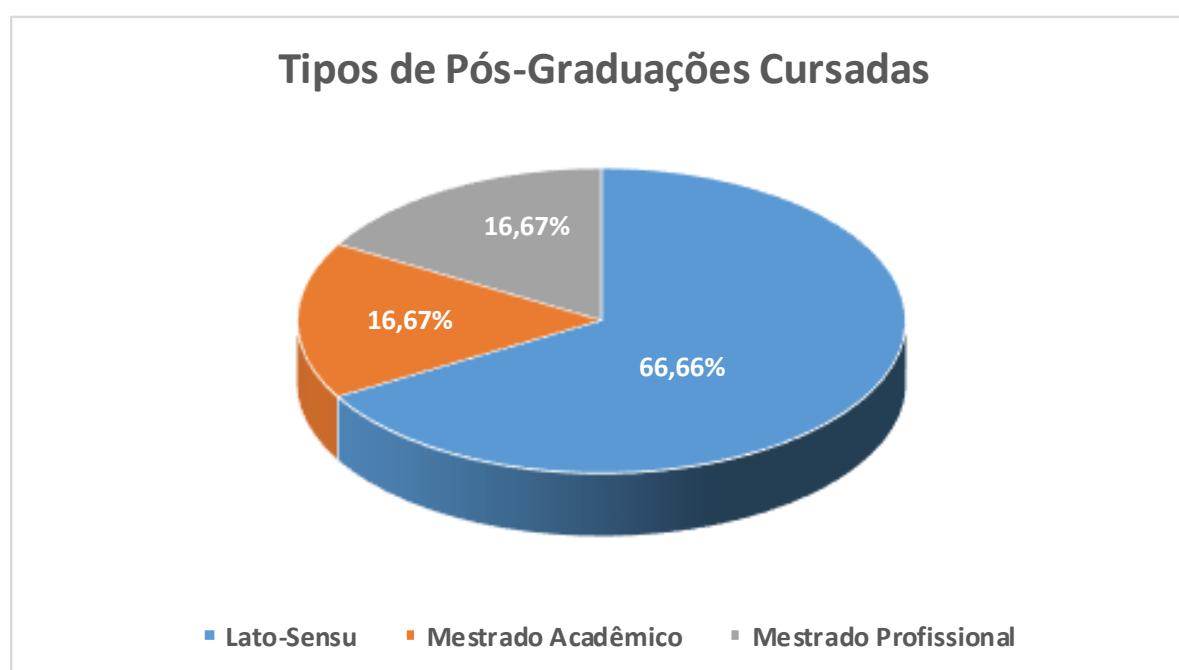


Quanto ao nível de pós-graduação cursado, o grupo, majoritariamente passou pela de *lato sensu*, conforme constatamos na tabela e gráfico a seguir. Apesar de não ser objetivo deste trabalho, seria curioso verificar as motivações dos alunos por essa escolha de formação e não o mestrado acadêmico. Alguns fatores poderiam explicar tal motivação, dentre elas as características de ambas as modalidades de pós-graduação. No cenário acadêmico do país as chances de ingresso em cursos de pós-graduação *stricto sensu* ainda são bastante limitadas. Além disso, a estrutura desse tipo de formação, seu grau de exigência e dedicação, muitas vezes, impede que os pós-graduandos associem trabalho e formação acadêmica. A pós-graduação *lato sensu* surge, então, como uma alternativa de formação acadêmica possível.

**Tabela 8 – Tipos de Pós-Graduações Cursadas pelos Discentes**

TIPOS DE PÓS-GRADUAÇÕES		Acum.
<i>Lato Sensu</i>	66,66%	66,66%
Mestrado Acadêmico	16,67%	83,33%
Mestrado Profissional	16,67%	100,00%

Fonte: Dados tabulados pelo autor, com base nos currículos Lattes.

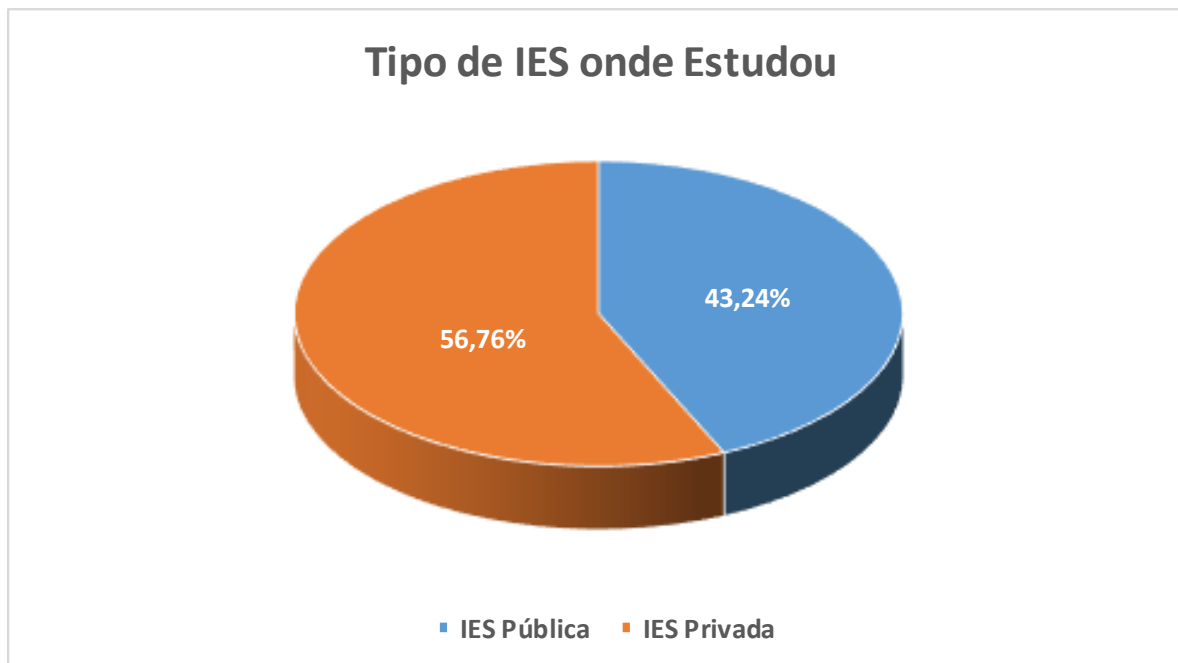
**Gráfico 7 - Tipos de Pós-Graduações Cursadas pelos Discentes**

O grupo, ao longo de seu percurso acadêmico, estudou quase que equitativamente, suas graduações e pós-graduações tanto em IES públicas, quanto IES privadas, conforme constatamos abaixo na tabela e gráfico a seguir. Entretanto, vale ressaltar que nesse aspecto os dados não foram desagregados a fim de evidenciar as categorias administrativas das IES por nível de formação.

**Tabela 9 - Categoria Administrativa das IES onde estudou**

ESTUDOU em:		Acum.
IES Pública	43,24%	43,24%
IES Privada	56,76%	100,00%

Fonte: Dados tabulados pelo autor, com base nos currículos Lattes.

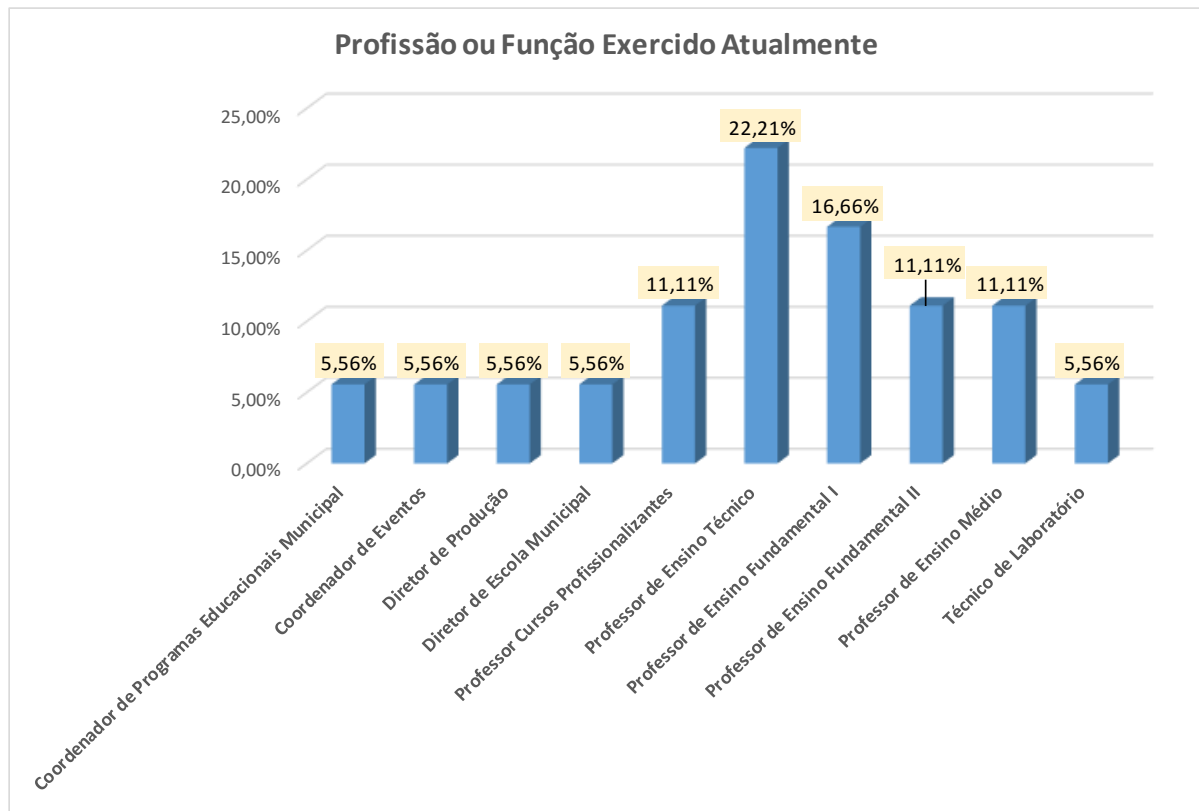
**Gráfico 8 - Categoria Administrativa das IES onde estudou**

As profissões e funções exercidas por esse grupo em particular, são variados, de acordo com tabela e gráfico abaixo. Entretanto, as carreiras docentes, ao que tudo indica, se apresentam como um eixo aglutinador dos alunos.

**Tabela 10 - Ocupação ou Profissão exercido atualmente**

<b>OCUPAÇÃO OU PROFISSÃO</b>		<b>Acum.</b>
Coordenador de Programas Educacionais Municipal	5,56%	5,56%
Coordenador de Eventos	5,56%	11,12%
Diretor de Produção	5,56%	16,68%
Diretor de Escola Municipal	5,56%	22,24%
Professor Cursos Profissionalizantes	11,11%	33,35%
Professor de Ensino Técnico	22,21%	55,56%
Professor de Ensino Fundamental I	16,66%	72,22%
Professor de Ensino Fundamental II	11,11%	83,33%
Professor de Ensino Médio	11,11%	94,44%
Técnico de Laboratório	5,56%	100,00%

Fonte: Dados tabulados pelo autor, com base nos currículos Lattes.

**Gráfico 9 - Ocupação ou Profissão exercido atualmente**

Vale dizer que a diferença entre ocupação e profissão é a de que a ocupação é o nome do cargo que a pessoa ocupa no momento, mesmo que seja dentro de sua área de formação universitária, do trabalho do dia-a-dia, de suas atribuições, conforme contrato de trabalho. A profissão é a formação universitária obtida pelo indivíduo, regulamentada (habilitada por um órgão competente) ou como é determinado na CBO – Classificação Brasileira de Ocupações, em sua Listagem das Profissões Regulamentadas<sup>46</sup>.

Todos os alunos e alunas possuem, em termos de anos de atuação profissional, algum grau de experiência representativa em seus campos de atuação, o que podemos visualizar na tabela e gráfico abaixo, em termos de médias anuais:

<sup>46</sup> <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/regulamentacao.jsf>

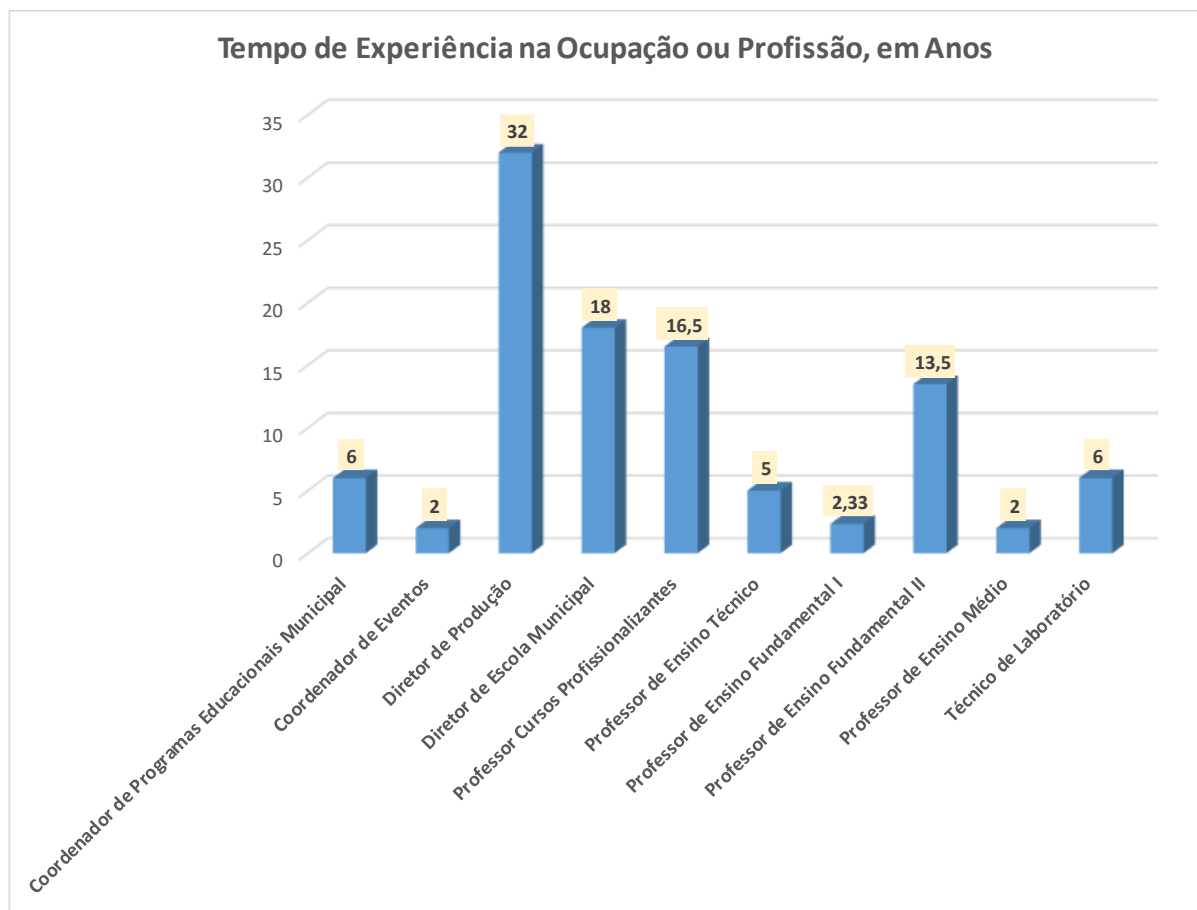


**Tabela 11 - Tempo Médio em anos, de experiência profissional**

<b>PROFISSÃO - Tempo Médio de Atuação em Anos</b>	<b>Média</b>
Coordenador de Programas Educacionais Municipal	6
Coordenador de Eventos	2
Diretor de Produção	32
Diretor de Escola Municipal	18
Professor Cursos Profissionalizantes	16,50
Professor de Ensino Técnico	5
Professor de Ensino Fundamental I	2,33
Professor de Ensino Fundamental II	14
Professor de Ensino Médio	2
Técnico de Laboratório	6

Fonte: Dados tabulados pelo autor, com base nos currículos Lattes.

**Gráfico 10 - Tempo Médio de experiência profissional, em anos**



Quando reclassificamos essas profissões e ocupações, reduzindo-as à dicotomia de “Professor Atuante” e “Não Professor”, podemos observar que a maioria dos alunos do curso é

constituída por professores atuantes em alguma modalidade ou nível de ensino, conforme a tabela e gráfico abaixo, respectivamente:

**Tabela 12 - A ocupação ou profissão é da família de Professor?**

<b>PROFISSÃO - Reclassificado</b>		<b>Acum.</b>
Professor Atuante	83,33%	83,33%
Não Professor	16,67%	100,00%

Fonte: Dados tabulados pelo autor, com base nos currículos Lattes.

**Gráfico 11 - A ocupação ou profissão é da família de Professor?**



E quando analisamos o tempo médio em anos, da experiência profissional desse grupo, em termos reclassificados, podemos notar que, apesar dos largos anos de atuação profissional, como já demonstramos, a atuação enquanto professores dos alunos é relativamente baixa ou recente:

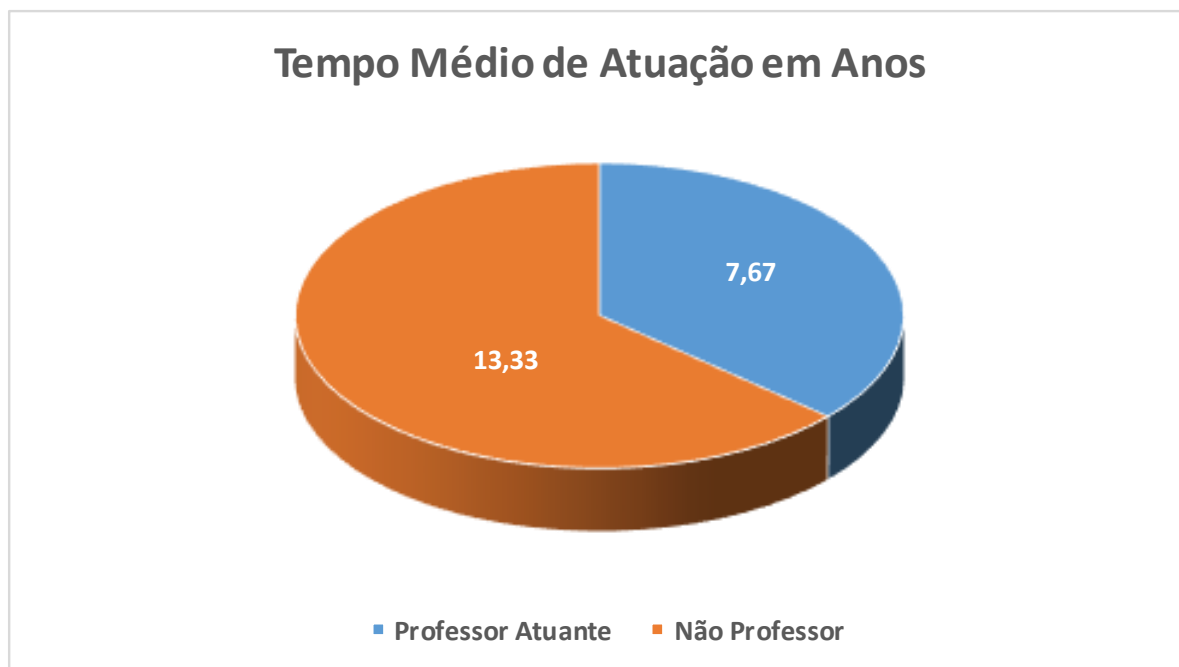
**Tabela 13 - Tempo Médio de atuação em anos**

<b>TEMPO MÉDIO DE ATUAÇÃO EM ANOS:</b>	<b>Média</b>
Professor Atuante	7,67
Não Professor	13,33

Fonte: Dados tabulados pelo autor, com base nos currículos Lattes.

Analisando a tabela cima, chegamos à conclusão de que os professores atuantes possuem em média, 7 (sete) anos e 8 (oito) meses de experiência na área educacional, já os não-professores, possuem de experiência em suas respectivas áreas, 13 (treze) anos e 4 (quatro) meses de experiência profissional.

**Gráfico 12 - Tempo Médio de atuação em anos**



Depois dessas visualizações das características que esse grupo apresenta, conforme levantado pelos currículos Lattes, percebe-se que os discentes dessa pós-graduação *lato sensu* em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior, não se constitui numa categoria de um gênero só, e apesar de esperado que a faixa etária predominante fosse a situada entre 24 a 30 anos de idade, podemos visualizar que acima dos 30 anos de idade, os alunos representam 73,08% dos pós-graduandos, e em especial, aqueles com mais de 50 anos, que representam quase 1/3 (um terço) desse universo, que o curso desperta interesse geral por parte do público que está interessado em pós-graduações, pois tratam-se de alunos com Licenciatura e outros tipos de graus acadêmicos bem divididos, e de um público que está em boa parte, em constante evolução acadêmica, devido ao fato de que majoritariamente possuem 1 (uma) graduação, mas uma parcela bem, considerável, de 25,00% (vinte e cinco por cento) ou 3/4 (três quartos) deles, cursaram mais de uma graduação acadêmica, e que, apesar de em sua maioria, os alunos virem da área de ciências humanas, outras áreas também estão representadas, com especial destaque àqueles alunos com formação em ciências exatas e da terra, com quase todos já acostumados

com pós graduações, sendo 2/3 (dois terços) dos mesmos em *lato sensu* - o que acredito, seja um motivo pelo o qual a quantidade de questionários respondidos tenha sido tão efetiva - e são oriundos de IES tanto públicas quanto privadas, com vastas experiências em seus campos de atuação, sendo aqueles que atuam como professores, possuindo uma experiência em dobro do que os não-professores.

Portanto, conclui-se que os membros desse grupo estão mais que habilitados, tanto a atuarem como avaliadores dos docentes do curso de pós-graduação *lato sensu* em formação de professores, com ênfase no magistério superior do IFSP, campus São Paulo, quanto a revelar a percepção geral dos mesmos em relação à esses mestres, pois:

A) - Os profissionais que já atuam na área educacional como professores em diversos níveis, também estão acostumados a serem avaliados em seus cursos de graduação e de pós-graduação que cursaram e também estão cursando, e, aliado ao fato de que exercitam avaliações, tanto de seus discentes, quanto de seus pares, sejam de modo quantitativo quanto qualitativo, em suas atividades diárias; portanto,

B) - Os profissionais não-professores estão acostumados a tomar decisões em relação à pessoas, utilizando-se de variáveis qualitativas e quantitativas para tal - todas as profissões regulamentadas, bem como as ocupações exercidas, são catalogadas, seguindo um modelo internacional, a CIUO – Classificação Internacional Uniforme de Ocupações, que é o modelo utilizado no Brasil pelo MTE – Ministério do Trabalho e Emprego, através da CBO – Classificação Brasileira de Ocupações, que dentre os itens catalogados, há os específicos de cargos de chefia e liderança, onde são listados essas variáveis no item F-Avaliar Desempenho Acadêmico, Programas e Instituições<sup>47</sup> - e também estão acostumados a serem avaliados em seus cursos de graduação e de pós-graduação que cursaram e estão cursando.

### **3.2 - Quem são os avaliados**

Nessa seção, utilizarei as mesmas técnicas de análise utilizadas para o perfil dos discentes. Os documentos utilizados para análise desses perfis são os currículos dispostos na plataforma Lattes, disponíveis publicamente no CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, desses docentes. Em seguida, apresentarei alguns

---

<sup>47</sup> Veja por exemplo, a CBO de Professores de matemática, estatística e informática do ensino superior, disponível no sítio do MTE: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorCodigo.jsf>, entrar com a código "2341" e acionar o botão 'consultar'.

dados obtidos a partir desses currículos Lattes. A quantidade de dados obtidos possibilita várias linhas analíticas, mas, nesse tópico, buscarei demonstrar quem é o grupo desses docentes, considerando que as características que esse grupo apresenta sejam importantes, pois são essas características que os habilitam a serem docentes do curso de pós-graduação *lato sensu* em formação de professores – ênfase magistério superior do IFSP, campus São Paulo.

O universo pesquisado está restrito à 10 (dez) docentes que ministraram as 12 (doze) disciplinas do curso, e no referente à caracterização pessoal e profissional desses docentes, os dados pertinentes são os seguintes:

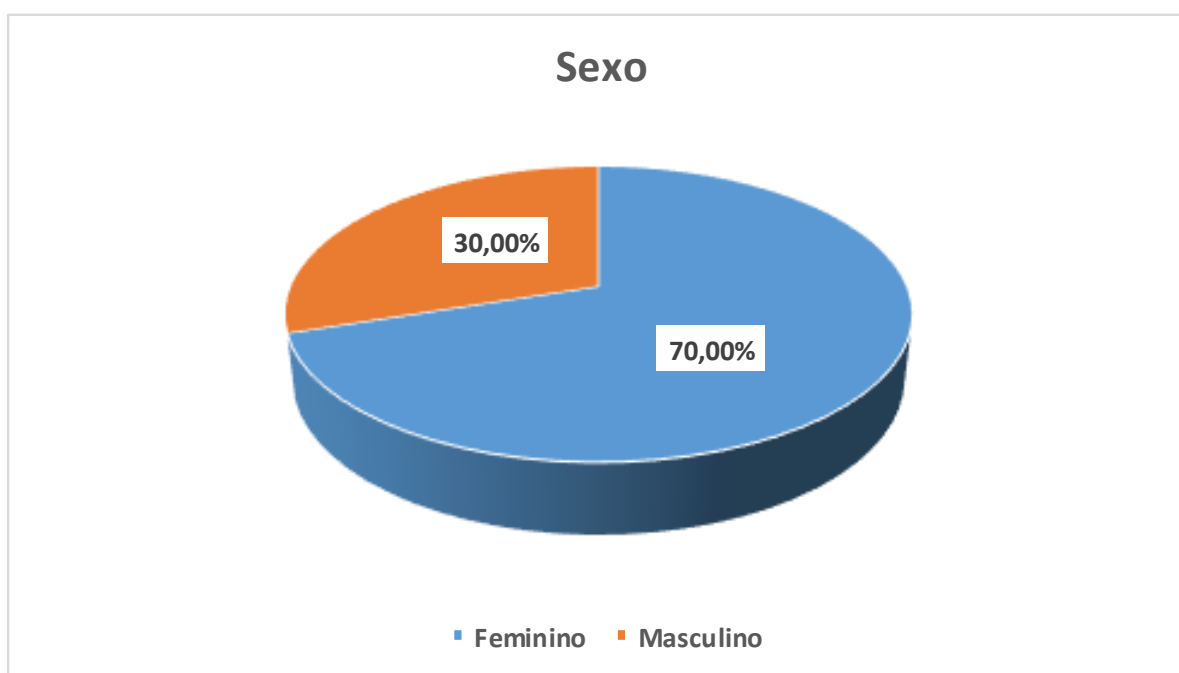
Quanto ao sexo, dos 10 (dez) docentes atuantes, a composição é majoritariamente feminina, como visto na tabela e no gráfico a seguir.

**Tabela 14 - Gênero Sexual dos Docentes**

Sexo		Acum.
Feminino	70,00%	70,00%
Masculino	30,00%	100,00%

Fonte: Dados tabulados pelo autor, com base em observação.

**Gráfico 13 - Gênero Sexual dos Docentes**



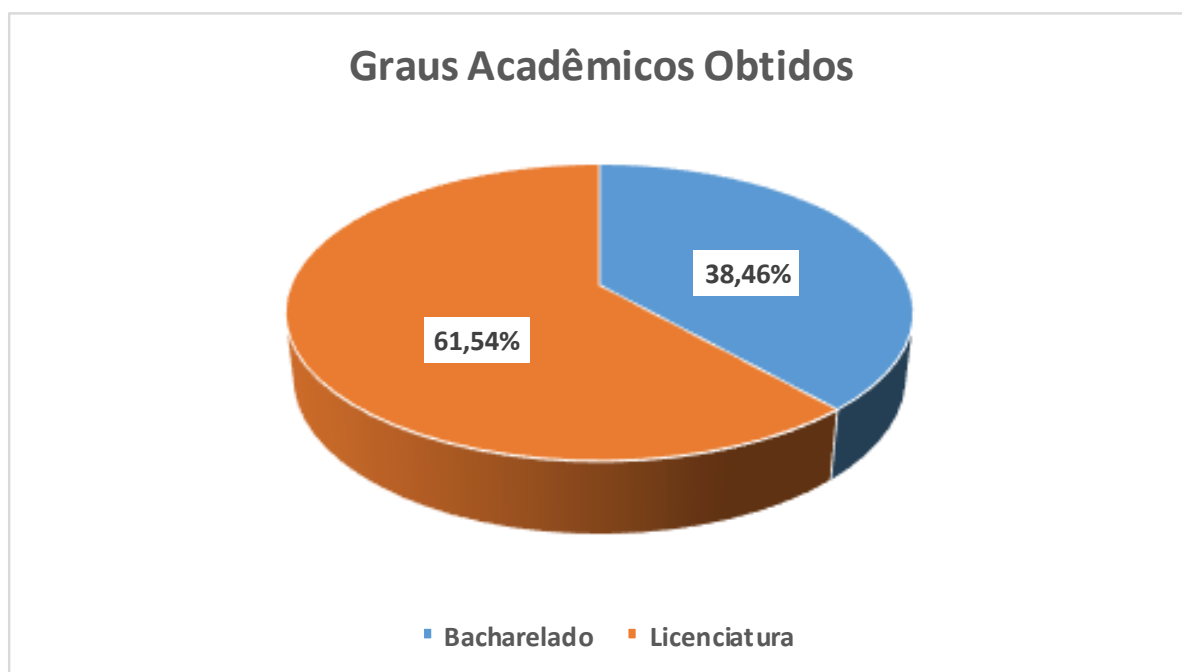
Desse conjunto de professores é possível destacar, com base em seus currículos Lattes, que a maioria é oriunda dos cursos de licenciatura (61,54%), como mostra a tabela e gráfico a seguir:

**Tabela 15 - Graus Acadêmicos Obtidos pelos Docentes**

Graus Acadêmicos Obtidos		Acum.
Bacharelado	38,46%	38,46%
Licenciatura	61,54%	100,00%

Fonte: Dados tabulados pelo autor, com base nos currículos Lattes.

**Gráfico 14 - Graus Acadêmicos Obtidos pelos Docentes**

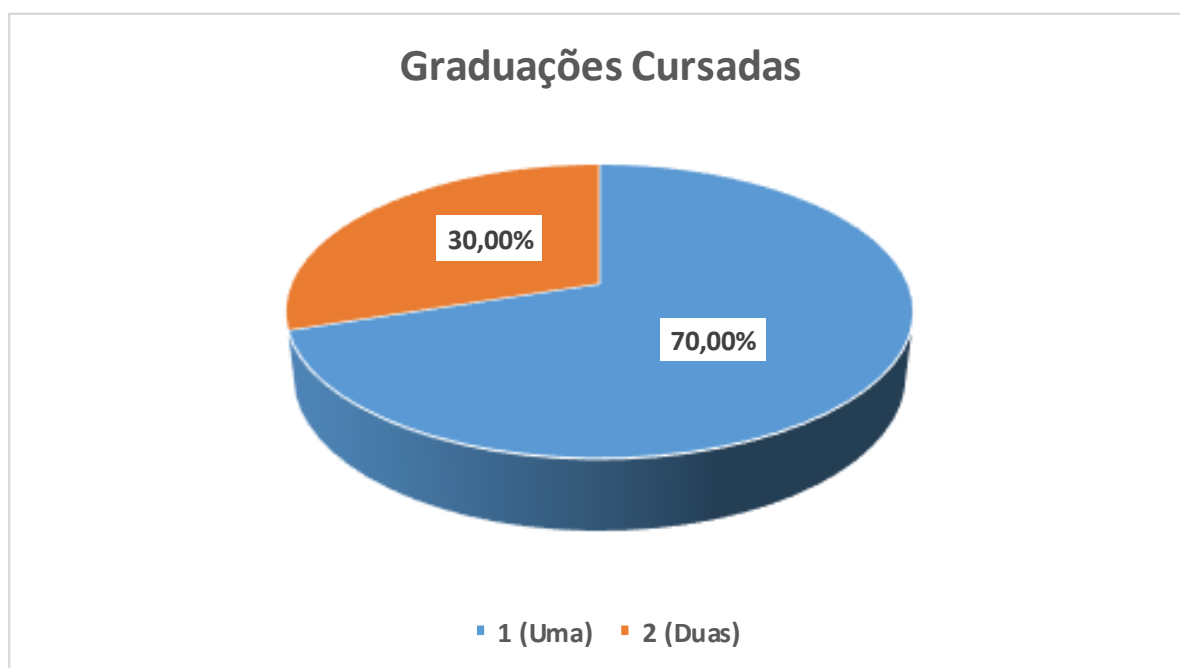


Entre os docentes desse curso, a maioria cursou apenas uma graduação. Entretanto, como veremos mais adiante ao analisarmos seus percursos acadêmicos, é possível constatar que os investimentos acadêmicos do conjunto de docentes orientam-se para os cursos de pós-graduação, sobretudo na modalidade de *stricto sensu*.

**Tabela 16 – Número de Graduações Cursadas pelos Docentes**

Graduações Cursadas		Acum.
1 (Uma)	70,00%	70,00%
2 (Duas)	30,00%	100,00%

Fonte: Dados tabulados pelo autor, com base nos currículos Lattes.

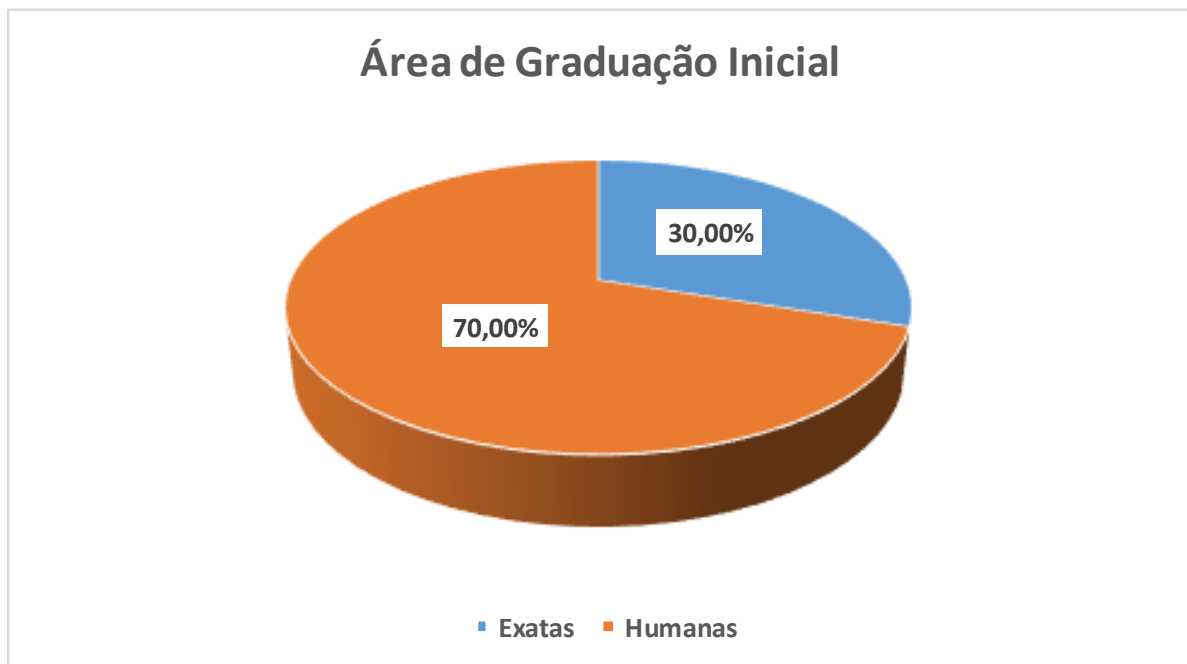
**Gráfico 15 - Número de Graduações Cursadas pelos Docentes**

Por área de conhecimento, os professores são oriundos majoritariamente de cursos da área de humanas, como seria o esperado para a composição docente desse curso de pós-graduação *lato sensu*, conforme veremos na tabela e gráfico a seguir:

**Tabela 17 - Área de Graduação Inicial dos Docentes**

Área de Graduação Inicial		Acum.
Exatas	30,00%	30,00%
Humanas	70,00%	100,00%

Fonte: Dados tabulados pelo autor, com base nos currículos Lattes.

**Gráfico 16 - Área de Graduação Inicial dos Docentes**

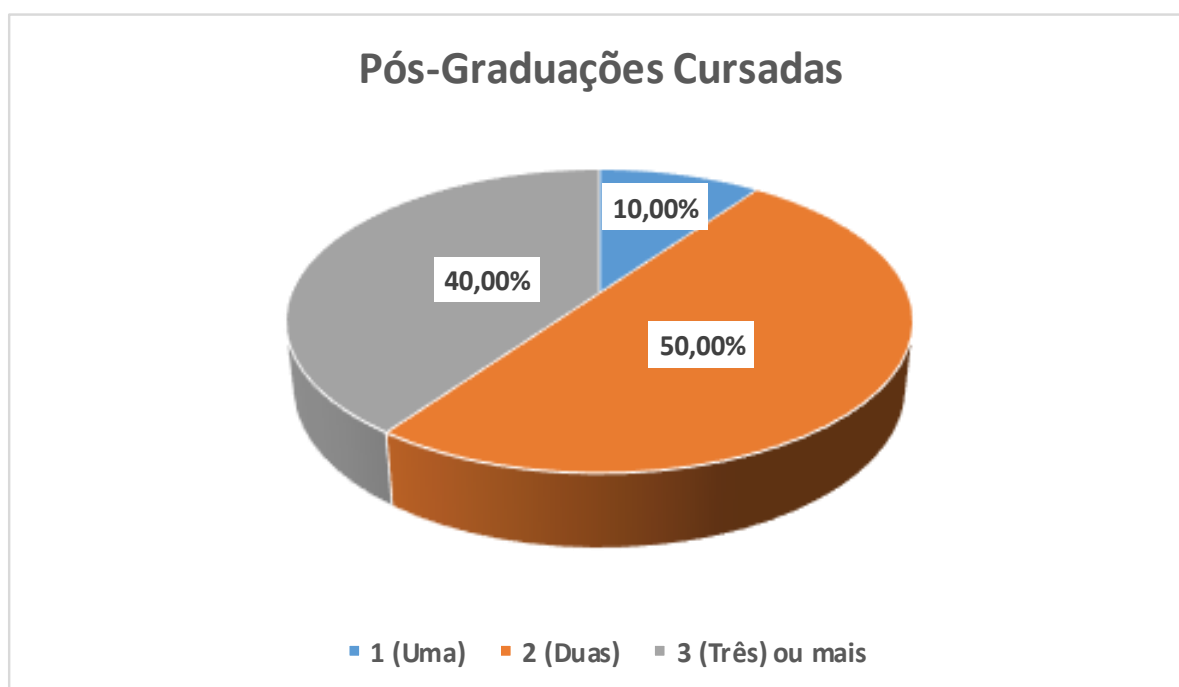
A grande maioria dos docentes já cursaram mais de uma pós-graduação, como visto na tabela e gráfico abaixo, deixando claro que mesmo aquele que cursou uma pós-graduação apenas, esta é um mestrado na área de humanas.



**Tabela 18 – Número de Pós-Graduações Cursadas pelos Docentes**

Pós-Graduações Cursadas		Acum.
1 (Uma)	10,00%	10,00%
2 (Duas)	50,00%	60,00%
3 (Três) ou mais	40,00%	100,00%

Fonte: Dados tabulados pelo autor, com base nos currículos Lattes.

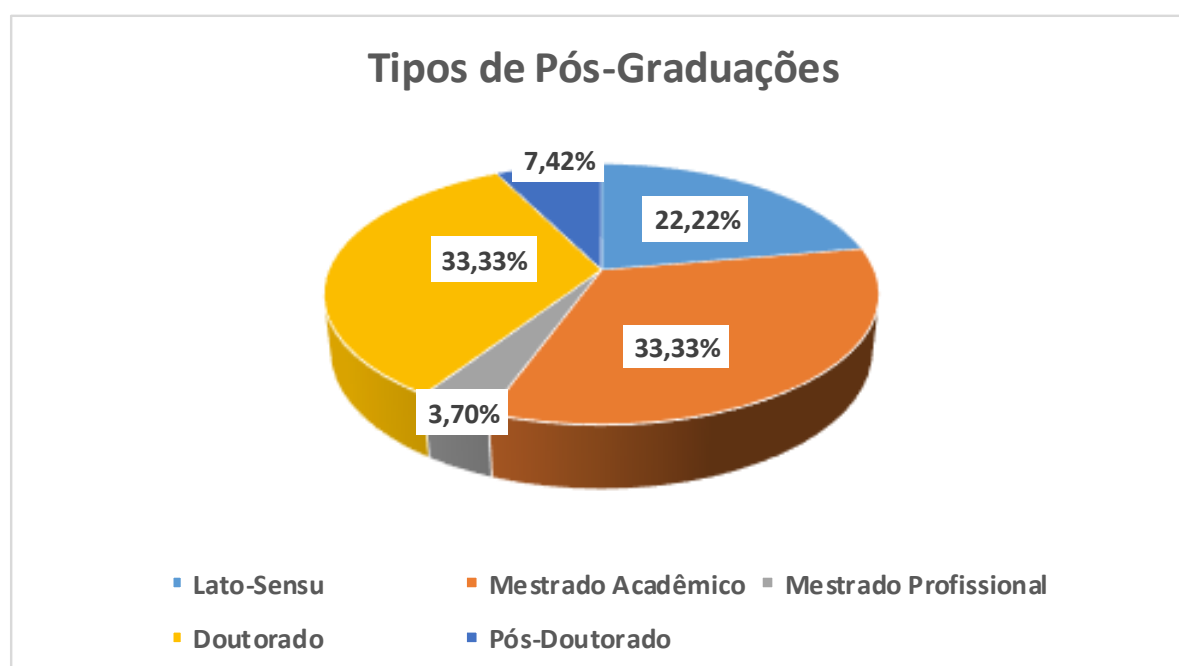
**Gráfico 17 - Número de Pós-Graduações Cursadas pelos Docentes**

Quando analisa-se o nível de pós-graduação cursado, o grupo, majoritariamente passou pela de *strictu sensu*, conforme vemos na tabela e gráfico a seguir:

**Tabela 19 - Tipos de Pós-Graduações Cursadas pelos Docentes**

Tipos de Pós-Graduações		Acum.
<i>Lato Sensu</i>	22,22%	22,22%
Mestrado Acadêmico	33,33%	55,55%
Mestrado Profissional	3,70%	59,25%
Doutorado	33,33%	92,58%
Pós-Doutorado	7,42%	100,00%

Fonte: Dados tabulados pelo autor, com base nos currículos Lattes.

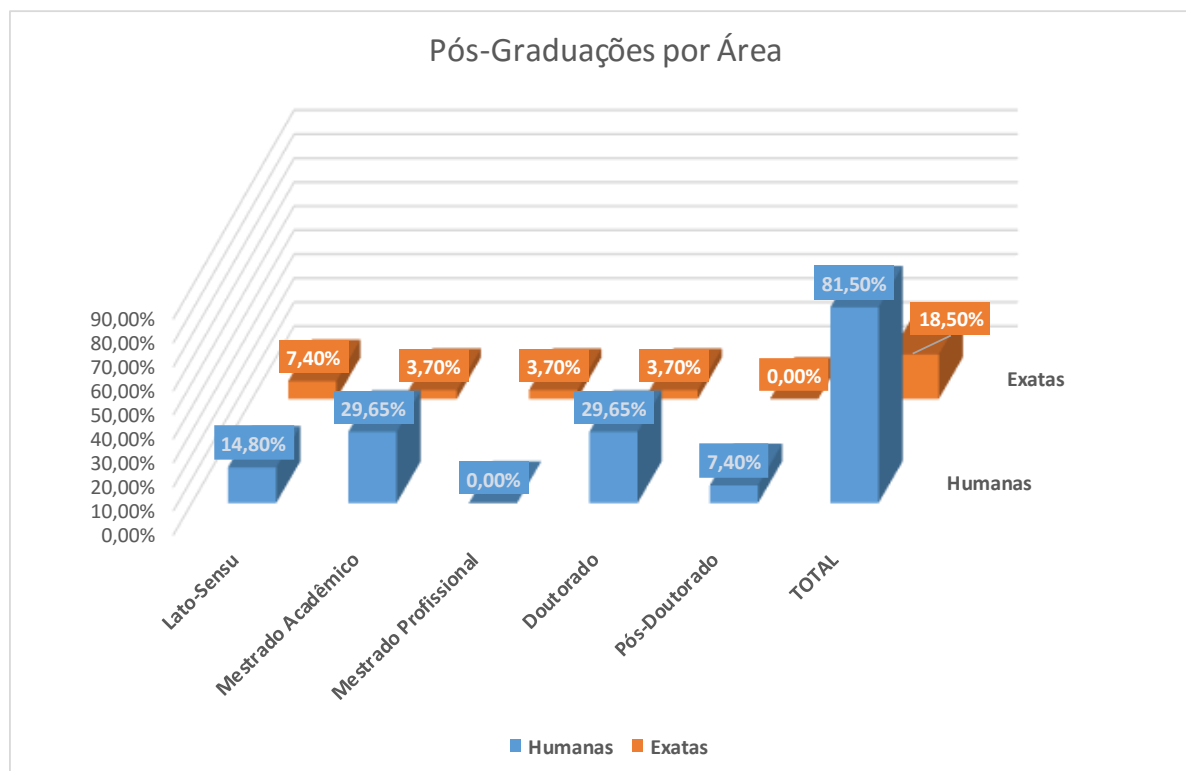
**Gráfico 18 - Tipos de Pós-Graduações Cursadas pelos Docentes**

E quando visualizamos as pós-graduações cursadas pelos docentes do curso por área, temos a seguinte composição, conforme podemos visualizar na tabela e gráfico a seguir:

**Tabela 20 - Pós-Graduações Cursadas pelos Docentes por área**

Pós-Graduações	Humanas	Exatas
<i>Lato Sensu</i>	14,80%	7,40%
Mestrado Acadêmico	29,65%	3,70%
Mestrado Profissional	0,00%	3,70%
Doutorado	29,65%	3,70%
Pós-Doutorado	7,40%	0,00%
<b>TOTAL</b>	<b>81,50%</b>	<b>18,50%</b>

Fonte: Dados tabulados pelo autor, com base nos currículos Lattes.

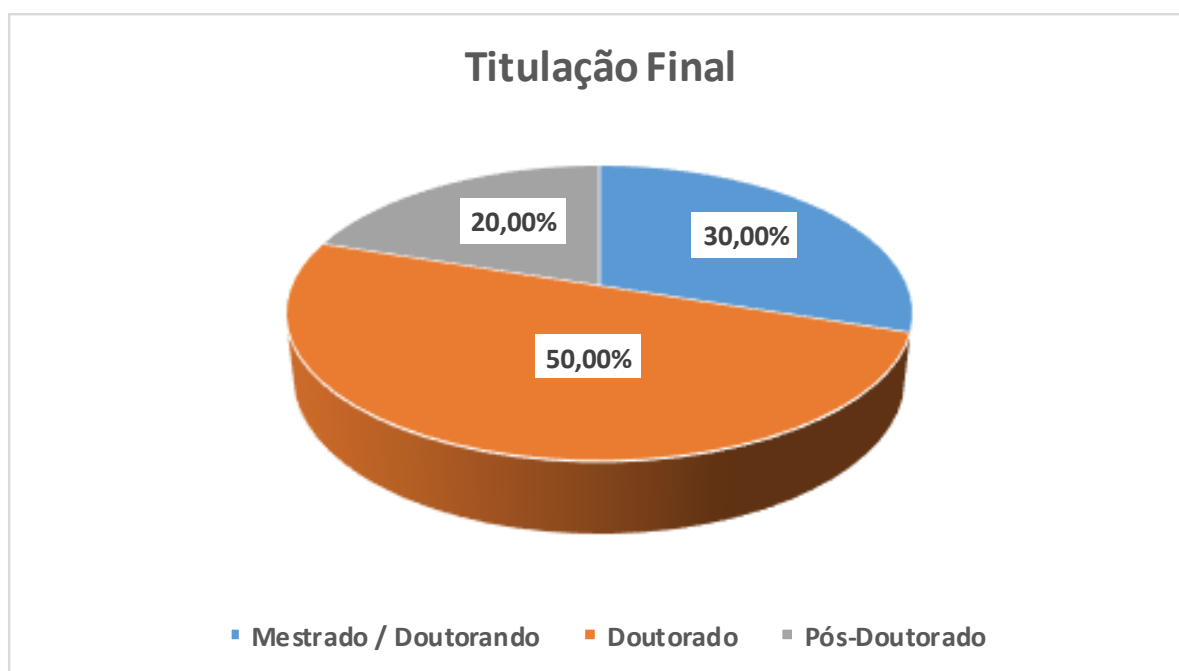
**Gráfico 19 - Pós-Graduações Cursadas pelos Docentes por área**

A fim de demonstrar que possuem aptidão a lecionarem nesse curso, os professores possuíam as seguintes titulações finais, quando lecionavam, conforme vemos na tabela e gráfico a seguir:

**Tabela 21 - Titulações finais dos Docentes quando lecionavam**

Titulação Final		Acum.
Mestrado / Doutorando	30,00%	30,00%
Doutorado	50,00%	80,00%
Pós-Doutorado	20,00%	100,00%

Fonte: Dados tabulados pelo autor, com base nos currículos Lattes.

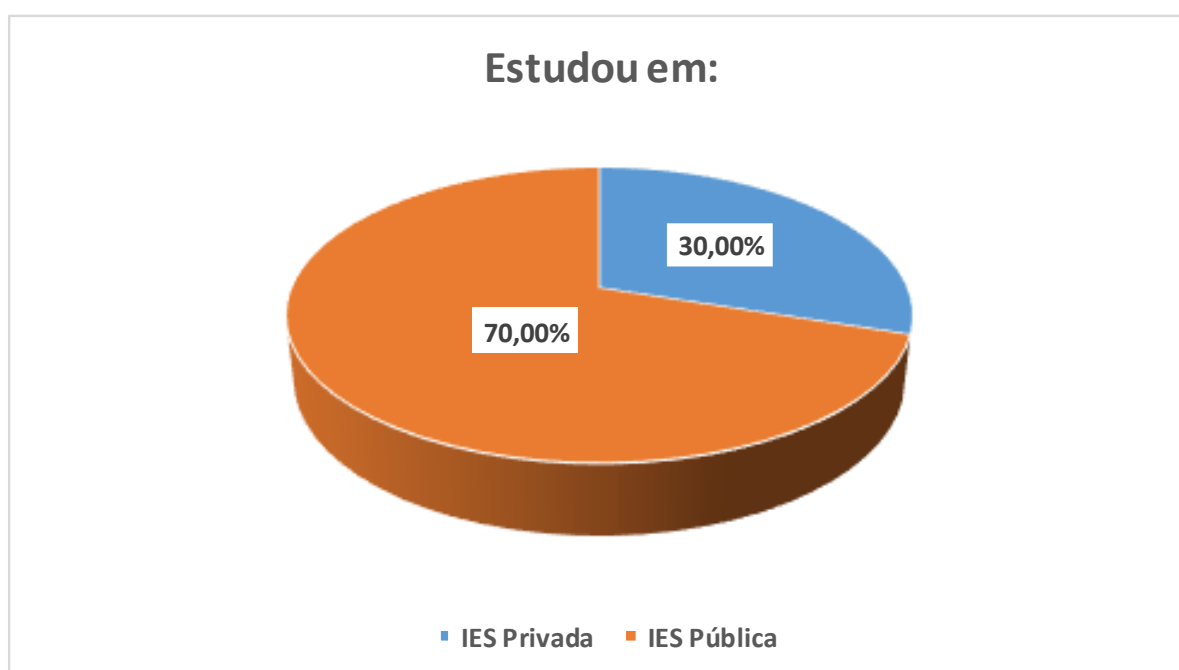
**Gráfico 20 - Titulações finais dos Docentes quando lecionavam**

Diferentemente do grupo discente, os professores, ao longo de sua vida acadêmica, estudaram majoritariamente suas graduações e pós-graduações em IES públicas, com estudos também em IES privadas, conforme constatamos abaixo na tabela e gráfico a seguir:

**Tabela 22 - Categoria Administrativa das IES onde os Docentes estudaram**

Estudou em:		Acum.
IES Privada	30,00%	30,00%
IES Pública	70,00%	100,00%

Fonte: Dados tabulados pelo autor, com base nos currículos Lattes.

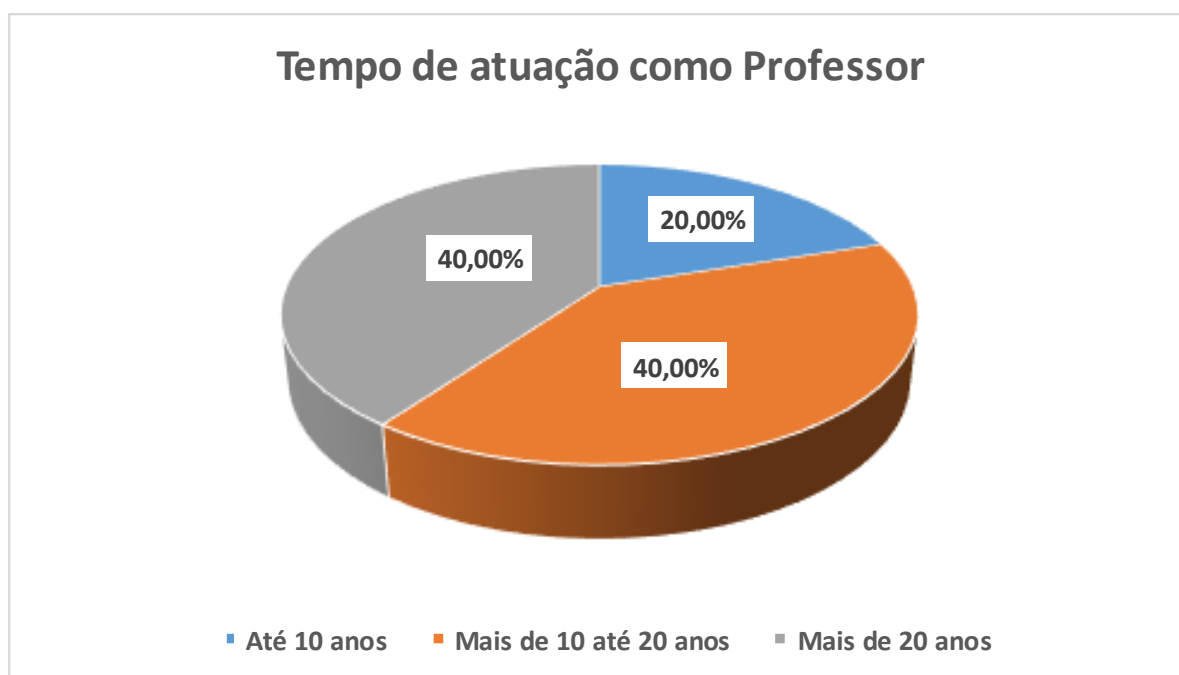
**Gráfico 21 - Categoria Administrativa das IES onde os Docentes estudaram**

Todos os docentes do curso, são professores de profissão, desde o término de suas graduações iniciais, com a exceção de alguns professores da área de exatas, que passaram por empresas privadas no início, mas, posteriormente passaram a atuar na docência desde então. E quando se analisa o tempo de docência deles, percebe-se nitidamente que são extremamente experientes, em termos de tempo de atuação, como profissionais da educação, como constatamos na tabela e no gráfico adiante:

**Tabela 23 - Tempo de atuação como professor**

Tempo de atuação como professor		Acum.
Até 10 anos	20,00%	20,00%
Mais de 10 até 20 anos	40,00%	60,00%
Mais de 20 anos	40,00%	100,00%

Fonte: Dados tabulados pelo autor, com base nos currículos Lattes.

**Gráfico 22 - Tempo de atuação como professor**

No caso dos docentes dessa pós-graduação, há a predominância de mulheres, o que me obriga a tratar nas análises e nas conclusões, de modo genérico, para evitar possíveis identificações, por não ser objeto desse estudo. Em termos de formação, os docentes inicialmente possuem formação em licenciatura, em sua grande maioria, e 70,00% (setenta por cento) deles foram graduados na área de humanas, possuindo duas ou mais pós-graduações em suas carreiras docentes, sendo todos no mínimo mestre em suas áreas, e mais de 4 em 10 com doutorado ou pós-doutorado, sendo os doutores e pós-doutores desse curso representado por 7 em cada 10 deles, tem mais de 80,00% (oitenta por cento) deles com 10 anos ou mais de experiência docente em IES.

Com base nessas visualizações das características dos professores do curso, onde ficou demonstrado o grande preparo que obtiveram e ainda continuam a obtê-lo para tal, aliado ao fato de que já atuam na área educacional a muito tempo, e que durante todo esse tempo foram

acostumados a serem avaliados em seus cursos de graduação e de pós-graduação que cursaram e/ou também estão cursando, e, também como docentes, avaliam tanto seus discentes, quanto seus pares, sejam de modo quantitativo quanto qualitativo, em suas atividades diárias, e como todos eles possuem formação na área de humanas, seja a nível *strictu sensu* quanto *lato sensu*, conclui-se que é muito provável o entendimento por parte desse grupo, que o resultado advindo de uma avaliação de discentes como proposto nesse estudo, só terá a acrescentar ao capital científico institucional dos mesmos, nos moldes de Pierre Bourdieu. (BOURDIEU, 2004, p.35 a 43).

### **3.3 - Resultados da avaliação dos docentes**

#### **3.3.1 - Resultados e Análises**

Após o preparo dos dados, seguirei para uma análise preliminar de dados, com distribuições de frequências e gráficos demonstrativos, no que é determinado como estatística descritiva, e permitem examinar o sentido e a intensidade de variáveis estudadas. O discernimento proporcionado pela análise preliminar tem também grande valor na interpretação e resultados obtidos com técnicas estatísticas mais sofisticadas. O objetivo da análise preliminar é “sumarizar as observações sistematizadas organizadas durante o processamento dos dados, procurando dar condições que permitam oferecer respostas aos problemas da pesquisa” (TAGLIACARNE, 1997, p.272).

O questionário aplicado possui 50 (cinquenta) perguntas: 40 (quarenta) delas destinadas a elaborar a avaliação dos docentes pelos discente; 8 (oito) são para aferir percepções dos discentes em relação à Avaliação da Ementa do Curso, o esforço dispensado pelo aluno para com o curso, o aproveitamento que o discente obteve segundo seu pensamento, a nota de aprovação tácita por disciplina que indica sua empatia com a mesma e 2 (duas) perguntas referem-se à autoavaliação quanto à percepção da importância desse tipo de questionário em termos educacionais e que grau de importância deu (o aluno) ao preenchimento desse instrumento de estudo.

A reclassificação das perguntas aplicadas em quesitos, segue o seguinte padrão:

**Tabela 24 - Reclassificação das perguntas da avaliação dos docentes em quesitos**

<b>PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO</b>	<b>REDUZIDA</b>	<b>CLASSIFI- CAÇÃO EM QUESITOS</b>
01-Demonstra possuir domínio e consistência dos conteúdos apresentados para esta disciplina.	P01_Domínio	Atuação
02-Explica com clareza, objetividade e segurança os assuntos da disciplina.	P02_Clareza	Atuação
03-Nas aulas, estimula o interesse pela disciplina.	P03_Interesse	Relacionamento Prof-Aluno
04-Costuma destacar aspectos importantes da disciplina.	P04_Aspectos	Procedimento
05-Em geral, exige raciocínio apurado do aluno.	P05_Raciocínio	Procedimento
06-É justo na atribuição de notas ou conceitos.	P06_Justo	Relacionamento Prof-Aluno
07-Sabe tratar os alunos igualmente e em suas características individuais.	P07_Igualitário	Relacionamento Prof-Aluno
08-Tem empatia com a turma, procurando facilitar a compreensão dos alunos.	P08_Empatia	Relacionamento Prof-Aluno
09-Demonstra-se seguro ao esclarecer dúvidas dos alunos, e o faz de forma educada e sem aparentar irritação.	P09_Seguro	Atuação
10-Propõe exercícios, testes e avaliações coerentes aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula.	P10_Exercícios	Prática de Ensino
11-Demonstra preocupação se o aluno está aprendendo ou não.	P11_Preocupação	Atuação
12-Permite a participação, discussão e expressão de ideias sobre o assunto em estudo.	P12_Participação	Atuação
13-Sempre orienta com clareza, os trabalhos propostos.	P13_Orienta	Prática de Ensino
14-Propõe e estimula soluções criativas para os problemas propostos, valorizando a reflexão mais que a memorização.	P14_Soluções	Prática de Ensino
15-Demonstra sua disciplina, como uma ciência em evolução, e a importância do linguajar técnico da mesma.	P15_Linguajar	Procedimento
16-Desenvolve e estimula atenção à parte conceitual da matéria.	P16_Conceitual	Prática de Ensino
17-Utiliza de livros de texto atualizados, e indica bibliografia (livros, revistas, ...) para aprofundamento dos conteúdos.	P17_Livros	Recursos
18-Os critérios de avaliação são claros e transparentes para os alunos.	P18_Critérios	Recursos



**Tabela 25 - Reclassificação das perguntas da avaliação dos docentes em quesitos – Cont.**

19-Possui habilidade para manter o aluno atento e estimulado durante as aulas.	P19_Atento	Relacionamento Prof-Aluno
20-É pontual e assíduo às aulas previstas para a disciplina.	P20_Pontual	Compromisso
21-Administra o tempo da aula de forma produtiva, demonstrando planejamento das aulas.	P21_Planejamento	Característica
22-Ministra as aulas com entusiasmo e bom humor.	P22_Entusiasmo	Característica
23-Cumprir horário de entrada e saída previsto para a disciplina.	P23_Horário	Compromisso
24-Estabelece interrelações entre o conteúdo teórico com outras disciplinas e a prática do cotidiano.	P24_Interrelações	Procedimento
25-Demonstra gostar de sua profissão de docente.	P25_Gostar	Característica
26-Propõe tarefas e problemas interessantes a fim de favorecer o aprendizado.	P26_Tarefas	Recursos
27-Segue o plano de ensino da disciplina organizadamente durante o semestre, definindo os objetivos de cada aula.	P27_Plano	Compromisso
28-Demonstra ser atualizado com as tendências da área em que a disciplina está inserida, não repete apenas o que está nos livros.	P28_Atualizado	Procedimento
29- Resolve, com habilidade, conflitos de opiniões dos alunos.	P29_Conflitos	Prática de Ensino
30-Como um futuro Reitor, o recomendaria como bom docente.	P30_Recomendação	Característica
31-Mantém um relacionamento cordial com a turma, possui empatia com os alunos.	P31_Cordial	Relacionamento Prof-Aluno
32-Estimula a participação do aluno em aula, e quanto ao curso.	P32_Estimula	Compromisso
33-Possui senso de humor durante as aulas.	P33_Humor	Característica
34-Apresenta atitudes positivas e estabelece um clima favorável à aprendizagem.	P34_Atitudes	Procedimento
35-Usa de linguagem clara, tom e altura de voz apropriado em sala de aula para apresentar e desenvolver a disciplina.	P35_Voz	Prática de Ensino
36-No início do semestre, apresenta e discute com os alunos o plano de ensino-aprendizagem-avaliação da disciplina.	P36_Plano_Ensino	Compromisso
37-Adota atividades e metodologias variadas (individuais, grupais, de pesquisa, de debate etc.) a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos.	P37_Metodologias	Recursos
38-Se utiliza recursos e materiais didáticos variados para o aluno compreender o conteúdo.	P38_Recursos	Recursos

**Tabela 26 - Reclassificação das perguntas da avaliação dos docentes em quesitos – Cont.**

39-Ao longo do semestre, utiliza diferentes instrumentos (trabalhos, pesquisas, seminários etc.) para avaliar o aluno.	P39_Avaliação_Diferente	Recursos
40-Os resultados de provas, testes e de outras atividades desenvolvidas, são analisados e comentados com os alunos, corrigindo erros e esclarecendo eventuais dúvidas.	P40_Testes	Atuação

Fonte: Dados elaborados pelo autor

A análise das perguntas que compõem o questionário sugere que, apesar de buscarem objetividade nos aspectos a serem avaliados, apresentam elementos de avaliação que podem incorrer em análises muito subjetivas dos alunos, pois consideram de antemão a atribuição de conceitos pouco consensuais como interesse, empatia, criatividade, humor, entusiasmo, por exemplo. É possível identificar os menos 13 perguntas com essas características.

Para ajustar os professores avaliados por disciplinas ministradas foram necessários alguns ajustes. As disciplinas, que são doze, foram reduzidas para 10 (dez), pelo fato de que 2 (duas) disciplinas tiveram os mesmos professores de outras 2 (duas), e para refletir a avaliação dos docentes, foram agrupadas e calculadas as médias avaliatórias para que possam representar com fidedignidade a avaliação de tal professor. Os nomes das disciplinas foram substituídos por siglas do tipo: D\_01, D\_02, onde o D representa o Docente e o \_xx (sublinhado número com dois dígitos) representa a média avaliada nesse estudo. Para determinar qual número seria esse professor, foram gerados números aleatórios pela planilha Excel®, e a partir dos números finais desses aleatórios é que os professores foram numerados, com o intuito de guardar confidencialidade dos dados, e depois classificados em ordem crescente.

Para que eu, como pesquisador pudesse elaborar tabelas e frequências e modo imparcial, os digitadores, após todo o trabalho de digitação, redigitação, comparação, correção, recomparação, recodificação de docentes conforme números aleatórios, a base de dados foi, então, entregue a mim, para que não pudesse guardar de memória quaisquer nomes de docentes ou disciplinas, de modo a manter a lisura e confidencialidade dos dados<sup>48</sup>.

<sup>48</sup> A base de dados originais, foi arquivada para rastreamento de dados, caso algum acidente inesperado aconteça, como corrompimento de dados por quaisquer motivos (queda de energia brusca, falha de componentes eletrônicos do computador o qual se trabalha, falhas diversas ligadas à aplicativos ou mesmo do sistema operacional do computador, e etc.), ou outros piores, como roubo da máquina do pesquisador, e outros eventos indesejados, por esses motivos, os cuidados com equipamentos (hardware) e aplicativos (software) envolvidos nesses estudo foram exaustivamente discutidos e aplicados.

### 3.3.2 – Resultados e análises por dados gerais

Abaixo, apresentarei a tabela geral de frequências das perguntas e a média dos professores avaliados, em formato ponderado, e não por frequência simples, como podemos visualizar logo a seguir:

**Tabela 27 -Tabela geral de frequências das perguntas de avaliação dos docentes, com médias ponderadas**

Pergunta	Médias	D_01	D_02	D_03	D_04	D_05	D_06	D_07	D_08	D_09	D_10	Menor Escore		Maior Escore	
												Valor	Docente	Valor	Docente
P01	89,31	85,93	89,68	88,68	89,68	93,77	87,95	<80,69↓	93,00	85,43↓	>94,64	80,69	7	94,64	10
P02	88,86	85,93	87,43	91,04	88,61	>94,45	88,93	<79,38↓	93,00	79,86↓	93,64	79,38	7	94,45	5
P03	88,75	86,54	86,89	90,07	87,61	92,29	89,50	<80,54↓	92,29	83,57↓	>93,29	80,54	7	93,29	10
P04	90,73	87,86	87,39	92,39	90,36	>95,45	90,98	89,38	92,64	<80,36↓	95,43	80,36	9	95,45	5
P05	88,69	89,89	80,18↓	88,25	86,04	>92,97	92,48	86,85	90,71	<78,36↓	92,93	78,36	9	92,97	5
P06	91,35	89,81	89,23	93,54	88,73	93,48	92,50	91,33	92,62	<83,69↓	>95,23	83,69	9	95,23	10
P07	90,72	90,71	90,00	88,93	91,79	91,50	92,95	87,92	93,00	<83,50↓	>93,64	83,50	9	93,64	10
P08	90,44	89,68	89,32	86,29	91,07	>95,22	91,70	<84,31↓	93,00	84,50	92,86	84,31	7	95,22	5
P09	90,80	90,71	91,14	88,46	92,96	93,00	92,73	87,62	93,00	<80,36↓	>93,64	80,36	9	93,64	10
P10	91,03	90,00	90,82	92,79	89,11	95,22	91,71	90,46	92,29	<77,57↓	>95,43	77,57	9	95,43	10
P11	89,09	88,85	86,54	88,96	86,62	>94,12	90,87	89,58	90,92	<73,85↓	93,85	73,85	9	94,12	5
P12	92,97	91,68	<89,39	90,82	92,50	>95,68↑	93,36	92,69	93,00	92,07	95,43	89,39	2	95,68	5
P13	89,84	88,64	87,11	90,11	89,86	95,22	88,93	88,92	92,57	<78,29↓	94,29	78,29	9	95,22	5
P14	90,17	90,71	86,75	90,61	90,14	94,39	91,38	90,69	92,93	<74,07↓	>94,64	74,07	9	94,64	10
P15	91,85	90,36	90,00	93,14	<87,96	94,50	92,25	89,69	>94,64	88,50	94,29	87,96	4	94,64	8
P16	92,01	90,00	90,82	94,57	91,79	>95,68↑	92,23	89,31	94,21	<82,71↓	94,64	82,71	9	95,68	5
P17	90,66	93,68	91,14	>94,57	86,79	94,04	92,05	84,38↓	92,07	<78,93↓	93,79	78,93	9	94,57	3
P18	91,88	90,93	91,71	95,39	87,89	>95,68↑	91,77	88,00	93,00	85,86	94,64	85,86	9	95,68	5
P19	85,88	86,96	82,64↓	88,64	84,00↓	90,64	87,80	77,54↓	89,14	<71,86↓	>92,29	71,86	9	92,29	10
P20	90,26	84,93↓	88,86	>96,21↑	<80,54↓	95,68↑	86,30	85,62	95,43	91,79	95,43	80,54	4	96,21	3
P21	87,37	85,61	86,21	94,93	82,07↓	>95,22	87,30	77,92↓	92,43	<69,36↓	94,14	69,36	9	95,22	5
P22	91,69	92,79	90,71	88,96	89,46	>95,68↑	92,71	<86,15	93,43	86,93	94,64	86,15	7	95,68	5
P23	92,38	93,36	91,29	>96,21↑	<82,61↓	95,68↑	91,29	91,85	94,93	89,71	94,64	82,61	4	96,21	3
P24	91,12	88,96	88,68	93,14	89,07	>94,86	89,77	88,69	94,50	<86,36	94,64	86,36	9	94,86	5
P25	92,81	92,50	92,39	93,32	<85,61	>95,68↑	92,75	91,54	94,50	91,50	95,43	85,61	4	95,68	5

Tabela 25 -Tabela geral de frequências das perguntas de avaliação dos docentes, com médias ponderadas - Continuação

Pergunta	Médias	D_01	D_02	D_03	D_04	D_05	D_06	D_07	D_08	D_09	D_10	Menor Escore		Maior Escore	
												Valor	Docente	Valor	Docente
P26	<b>88,53</b>	89,00	83,68↓	93,04	82,79↓	91,16	89,25	88,00	90,36	<80,00↓	>94,64	<b>80,00</b>	9	<b>94,64</b>	10
P27	<b>90,96</b>	88,68	90,86	95,39	84,50↓	94,86	90,16	86,69	95,07	<84,50↓	>95,43	<b>84,50</b>	9	<b>95,43</b>	10
P28	<b>90,27</b>	92,79	89,39	90,46	87,96	94,04	90,71	83,62↓	92,07	<82,36↓	>94,64	<b>82,36</b>	9	<b>94,64</b>	10
P29	<b>91,07</b>	89,36	87,71	94,96	89,29	>95,11	90,04	<83,38↓	92,93	89,57	94,86	<b>83,38</b>	7	<b>95,11</b>	5
P30	<b>88,48</b>	89,14	82,89↓	90,43	82,79↓	<b>95,68↑</b>	87,82	82,38↓	93,00	<78,21↓	95,43	<b>78,21</b>	9	<b>95,68</b>	5
P31	<b>94,99</b>	96,54↑	95,61↑	94,39	93,96	96,43↑	95,09	<87,92	96,79↑	93,93	>97,21↑	<b>87,92</b>	7	<b>97,21</b>	10
P32	<b>91,17</b>	90,57	90,75	92,07	88,46	<b>95,68↑</b>	90,25	<84,00↓	94,21	86,21	95,43	<b>84,00</b>	7	<b>95,68</b>	5
P33	<b>89,29</b>	87,54	88,39	86,11	85,32↓	>94,75	91,30	<77,77↓	88,93	90,00	94,50	<b>77,77</b>	7	<b>94,75</b>	5
P34	<b>89,37</b>	87,96	88,61	87,32	86,21	94,39	90,77	84,23↓	93,43	<78,57↓	>95,43	<b>78,57</b>	9	<b>95,43</b>	10
P35	<b>92,96</b>	90,93	90,93	94,96	92,00	94,86	93,45	91,77	95,43	<87,43	>95,43	<b>87,43</b>	9	<b>95,43</b>	10
P36	<b>91,31</b>	89,36	91,79	93,07	85,64	>95,68↑	89,63	91,15	95,36	<83,29↓	95,43	<b>83,29</b>	9	<b>95,68</b>	5
P37	<b>89,09</b>	86,29	90,43	94,11	81,25↓	93,68	86,80	89,46	91,64	<80,29↓	>94,64	<b>80,29</b>	9	<b>94,64</b>	10
P38	<b>84,80</b>	82,32↓	81,36↓	84,11	<79,25↓	89,88	80,89↓	85,08↓	85,71	87,29	>91,00	<b>79,25</b>	4	<b>91,00</b>	10
P39	<b>91,71</b>	88,71	89,61	92,86	<87,21	>94,75	91,55	90,46	94,00	90,50	94,50	<b>87,21</b>	4	<b>94,75</b>	5
P40	<b>86,89</b>	86,96	84,71↓	92,61	75,96↓	94,04	87,82	80,92↓	91,36	<71,36↓	>94,64	<b>71,36</b>	9	<b>94,64</b>	10
<b>Média Total</b>	<b>90,29</b>	89,33	88,58	91,65	87,13	94,38	90,44	86,43	92,84	<b>83,08</b>	<b>94,52</b>				

Fonte: Dados tabulados pelo autor

Nessa tabela constam as médias ponderadas destacadas na **cor verde**, das perguntas 01 a 40, referentes ao desempenho docente dos 10 (dez) professores avaliados, indicados como D\_01, D\_02, etc. Também estão sendo indicados os maiores escores destacados na **cor azul em negrito** e com o sinal de > (maior) a esquerda dos mesmos, e os menores escores destacados na **cor vermelha em negrito** e com o sinal < (menor) ao lado esquerdo dos mesmos, relacionados com o docente que as obteve (indicado pelos números 1 a 10). Esses valores, que podem ser considerados pontos percentuais, pois a escala avaliatória utilizada para julgamento pelos discentes, varia de 0 (zero) a 100 (cem). E com esses números em destaque, pode-se aferir um panorama das preferências e gostos dos discentes em termos de perguntas individuais avaliadas por eles:

- a pergunta com **menor** avaliação pelos discentes foi a de número 38: “O professor utiliza recursos e materiais didáticos variados para o aluno compreender o conteúdo.”, com média ponderada de **84,80** pontos;
- a pergunta com **maior** avaliação por esses mesmos discentes, foi a de número 31: “O professor mantém um relacionamento cordial com a turma, possui empatia com os alunos.”, com média de **94,99** pontos;
- O docente com **menor** avaliação foi o D\_09, com média ponderada de **69,36** pontos na questão 21: “O professor administra o tempo da aula de forma produtiva, demonstrando planejamento das aulas.”; e
- O docente com **maior** avaliação foi o D\_10, com média de **97,21** pontos na questão 31: “O professor mantém um relacionamento cordial com a turma, possui empatia com os alunos.”.

O dados que foram destacados acima, apesar de objetivarem a demonstração dos extremos das frequências de respostas, portanto não se prestando aos efeitos de ranqueamento, revelam que perguntas com elementos subjetivos, como empatia e cordialidade, por exemplo, obtiveram maior frequência de respostas e resultados. Esse fato pode sinalizar a necessidade de se conformar um conjunto de perguntas centradas em elementos objetivos e com parâmetros claros de análise e avaliação para se evitar que percepções subjetivas se sobressaíam, afiliando professores e alunos por preferências e gostos pessoais.

Complementando a visão da tabela acima, podemos rearranjá-la em termos de classificação de docente dentro de cada pergunta, e pela média ponderada geral, e assim, temos a tabela abaixo demonstrando isso:

**Tabela 28 -Classificação do docente por pergunta e pela média geral ponderada**

Pergunta	C O L O C A Ç Ã O									
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
P01_Domínio	10	5	8	2	4	3	6	1	9	7
P02_Clareza	5	10	8	3	6	4	2	1	9	7
P03_Interesse	10	5	8	3	6	4	2	1	9	7
P04_Aspectos	5	10	8	3	6	4	7	1	2	9
P05_Raciocínio	5	10	6	8	1	3	7	4	2	9
P06_Justo	10	3	5	8	6	7	1	2	4	9
P07_Igualitário	10	8	6	4	5	1	2	3	7	9
P08_Empatia	5	8	10	6	4	1	2	3	9	7
P09_Seguro	10	5	8	4	6	2	1	3	7	9
P10_Exercícios	10	5	3	8	6	2	7	1	4	9
P11_Preocupação	5	10	8	6	7	3	1	4	2	9
P12_Participação	5	10	6	8	7	4	9	1	3	2
P13_Orienta	5	10	8	3	4	6	7	1	2	9
P14_Soluções	10	5	8	6	1	7	3	4	2	9
P15_Linguajar	8	5	10	3	6	1	2	7	9	4
P16_Conceitual	5	10	3	8	6	4	2	1	7	9
P17_Livros	3	5	10	1	8	6	2	4	7	9
P18_Critérios	5	3	10	8	6	2	1	7	4	9
P19_Atento	10	5	8	3	6	1	4	2	7	9
P20_Pontual	3	5	8	10	9	2	6	7	1	4
P21_Planejamento	5	3	10	8	6	2	1	4	7	9
P22_Entusiasmo	5	10	8	1	6	2	4	3	9	7
P23_Horário	3	5	8	10	1	7	2	6	9	4
P24_Interrelações	5	10	8	3	6	4	1	7	2	9
P25_Gostar	5	10	8	3	6	1	2	7	9	4
P26_Tarefas	10	3	5	8	6	1	7	2	4	9
P27_Plano	10	3	8	5	2	6	1	7	4	9
P28_Atualizado	10	5	1	8	6	3	2	4	7	9
P29_Conflitos	5	3	10	8	6	9	1	4	2	7
P30_Recomendação	5	10	8	3	1	6	2	4	7	9

**Tabela 29 - Classificação do docente por pergunta e pela média geral ponderada –  
Continuação ...**

	<b>C O L O C A Ç Ã O</b>									
<b>Pergunta</b>	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
P31_Cordial	10	8	1	5	2	6	3	4	9	7
P32_Estimula	5	10	8	3	2	1	6	4	9	7
P33_Humor	5	10	6	9	8	2	1	3	4	7
P34_Atitudes	10	5	8	6	2	1	3	4	7	9
P35_Voz	8	10	3	5	6	4	7	1	2	9
P36_Plano_Ensino	5	10	8	3	2	7	6	1	4	9
P37_Metodologias	10	3	5	8	2	7	6	1	4	9
P38_Recursos	10	5	9	8	7	3	1	2	6	4
P39_Avaliação_Diferente	5	10	8	3	6	9	7	2	1	4
P40_Testes	10	5	3	8	6	1	2	7	4	9
<b>Média Geral</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>9</b>

Fonte: Dados tabulados pelo autor

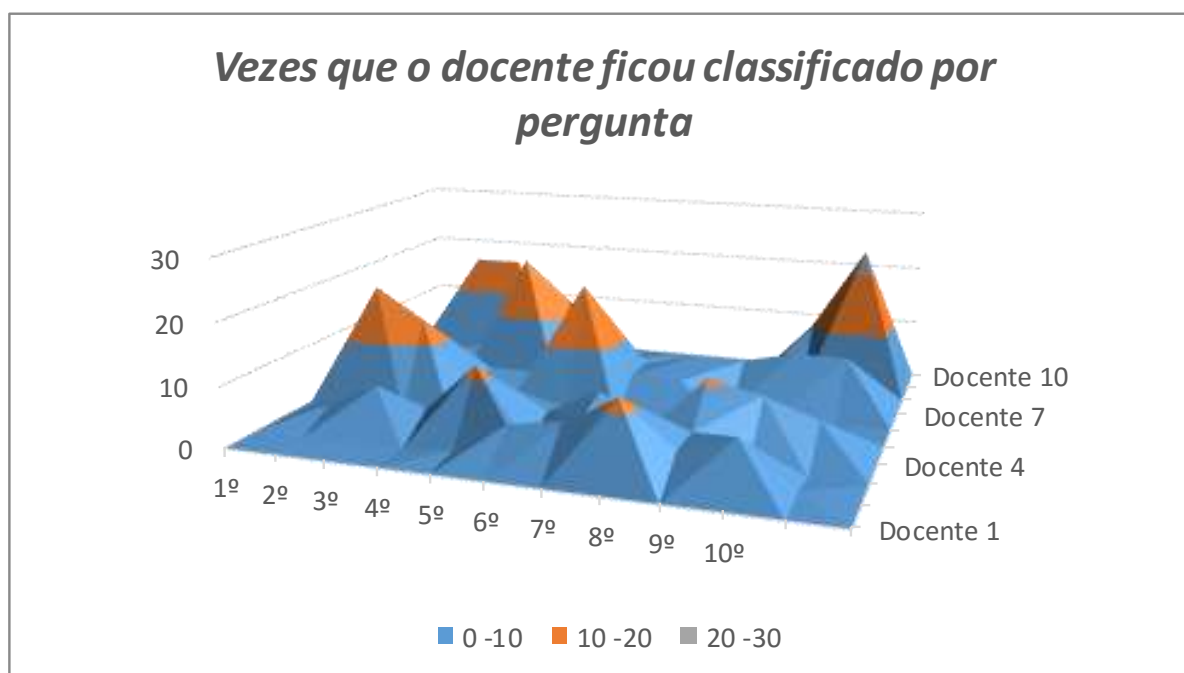
Nessa tabela, é possível observar que docente D\_10 foi persistentemente melhor avaliado que seus alunos, o que ocorreu ao contrário, com seu colega, o docente D\_09, estando muitas vezes como último colocado em avaliações por perguntas, e a tabela e gráfico abaixo demonstra isso de forma sintética, em quantas vezes cada professor ficou classificado do 1º ao 10º posto, corroborando a tabela completa acima.

**Tabela 27 - Tabela sintética das vezes que o docente ficou classificado por pergunta**

	<b>C O L O C A Ç Ã O</b>									
<b>Docente Nº</b>	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
<b>1</b>			2	2	4	9	10	11	2	
<b>2</b>				1	6	7	12	5	8	1
<b>3</b>	3	7	4	12		5	3	5	1	
<b>4</b>				2	3	7	2	11	9	6
<b>5</b>	19	14	3	3	1					
<b>6</b>			4	4	20	5	5	1	1	
<b>7</b>					3	5	7	7	9	9
<b>8</b>	2	3	20	13	2					
<b>9</b>			1	1	1	2	1		10	24
<b>10</b>	16	16	6	2						

Fonte: Dados tabulados pelo autor

Gráfico 23 – Vezes que o docente ficou classificado por pergunta



Entretanto, vale dizer que, como em qualquer questionário desse tipo, por mais objetivo que ele pretenda ser, não é possível escapar aos gostos pessoais que podem ter grande peso na hora de uma avaliação como esta. Apesar dos dados sinalizarem para um “melhor desempenho” de um professor em detrimento de outro isso não significa de fato que o professor pior avaliado não esteja desenvolvendo de forma pertinente e eficaz o seu trabalho. É preciso considerar ainda que a própria disciplina em si tem um grande peso na avaliação do docente pelos discentes. Pois, como dita a tradição escolar, algumas disciplinas, assim como seu conteúdo, são mais bem recebidas pelos alunos que outras. Assim, disciplinas que exigem maiores esforços de compreensão dos alunos, dada as complexidades de suas abordagens, tendem a ser pior recebidas e por consequência, os professores que as ministram, tendem a ser associados a tais percepções. Para a formulação de conclusões mais contundentes seria necessário o empreendimento de um esforço em levantar dados e informações referentes as apreciações dos alunos quanto aos conteúdos que compõem a unidade curricular da disciplina de modo a identificar qual o peso das apreciações dos alunos na avaliação do professor.



### 3.3.3 – Análises individuais de docentes por dados gerais

É possível fazer análises individuais dos docentes quanto à sua avaliação nos diversos itens, considerando valores abaixo ou acima do desvio-padrão da média geral ponderada, o que determina as análises abaixo de 85,47 pontos e acima de 95,11 pontos. Na Tabela geral de frequências das perguntas, com médias ponderadas, no início desse tópico, os pontos abaixo são demonstrados com a célula respectiva preenchida com a **cor amarela** e com o símbolo ↓ (seta abaixo) à direita, e os pontos acima, são visualizados com a célula respectiva preenchida com a **cor azul** e com o símbolo ↑ (seta acima) à direita. Analisando dessa forma, poderíamos colocar que alguns docentes possuem pontos a serem melhorados e outros pontos de destaque acima da média, em relação aos discentes que os avaliaram, temos, então:

Para o docente D\_01, seu ponto considerado de destaque é a cordialidade (P-31), e os pontos a serem melhorados, referem-se a pontualidade e assiduidade (P-20) e utilização de materiais didáticos variados (P-38). Para o docente D\_02, seu ponto de destaque, como de seu colega anterior, também é a cordialidade (P-31), e seus pontos a serem melhorados referem-se a exigência de raciocínio apurado (P-05); habilidade para manter o aluno atento e estimulado durante as aulas (P-19); proposição de tarefas e problemas interessantes (P-26); utilização de recursos e materiais didáticos variados (P-38) e análise coletiva dos resultados de provas e atividades (P-40). Quanto ao docente D\_03, o ponto a melhorar com os discentes é a questão da variedade de recursos didáticos (P-38), e seus pontos de destaque são a pontualidade e assiduidade (P-20) e o cumprimento dos horários de entrada e saída para a disciplina (P-23). Por essa análise, o docente D\_04 não contemplou pontos de destaque, mas possui a 3ª (terceira) maior quantidade de pontos a serem melhorados perante os alunos, que são: habilidade para manter o aluno atento e estimulado (P-19); pontualidade e assiduidade (P-20); administração do tempo de aula (P-21); horário de entrada e saída (P-23); proposição de tarefas e problemática interessantes (P-26); fidedignidade ao plano de ensino (P-27); adoção de atividades, metodologias e recursos variados (P-37 e P-38) e análise coletiva dos resultados de provas e atividades (P-40). O inverso se aplica ao docente D\_05 em relação a seu par anterior, não possui pontos a serem melhorados, e sim a maior quantidade de pontos de destaque perante os discentes, que são: participação, discussão e expressão de ideias sobre o assunto em estudo (P-12); estímulo e atenção à parte conceitual da matéria (P-16); critérios de avaliação claros (P-18); pontualidade e assiduidade (P-20); entusiasmo e bom humor (P-22); cumpre horário de entrada e saída previsto (P-23); demonstração de apreço à profissão (P-25); cordialidade (P-

31); estímulo à participação (P-32) e discussão do plano de ensino (P-36). O docente D\_06 nessa análise, não possui quaisquer pontos de destaque, e somente um ponto a melhorar perante os discentes que é a questão de recursos didáticos (P-38). No ponto quase extremo, o docente D\_07 não possui pontos de destaque, mas, possui a segunda maior quantidade de pontos a serem melhorados perante os discentes, que são: domínio e consistência dos conteúdos (P-01); clareza, objetividade e segurança (P-02); estímulo ao interesse (P-03); empatia (P-08); livros atualizados e indicação de bibliografia (P-17); habilidade para manter o aluno atento e estimulado (P-19); administração do tempo de aula (P-21); atualização (P-28); resolução de conflitos de opinião (P-29); estímulo à participação (P-32); humor (P-33); atitudes positivas e clima favorável (P-34); utilização de recursos e matérias variados (P-38) e análise coletiva dos resultados de provas e atividades (P-40). Apesar da avaliação desse docente ter sido, em linhas gerais negativa, é importante dizer que ele seria recomendado pelos alunos caso estes fossem reitores, mas para o desempenho de uma disciplina diferente. Esse dado corrobora para a hipótese de que a disciplina bem como seus conteúdos influenciam a avaliação do docente pelo discente. Dois dos docentes, o D\_08 e o D\_10, possuem em comum, nenhum ponto a melhorar e possuem apenas um ponto de destaque que é a cordialidade (P-31). Esse dado também nos leva a inferir que as atitudes dos professores frente a cordialidade pode influenciar uma boa avaliação do conjunto dos aspectos analisados pelos discentes. Por fim, o docente D\_09 foi o pior avaliado, pois não atingiu nenhum ponto de destaque, foi o que possuiu mais de 60,00% (sessenta por cento) de pontos a melhorar perante os discentes. Entretanto, mais uma ressalva dos alunos pode indicar que a avaliação negativa do professor se deu pelo fato de que ele não estaria ajustado a disciplina que ministrava e ao curso de pós-graduação com ênfase no magistério superior, uma vez que se os alunos fossem reitor o indicaria para outra cadeira.

Uma das conclusões desse tópico, é a de que, os alunos de pós-graduação *lato sensu* com ênfase no magistério superior, IFSP, campus São Paulo, em sua avaliação do desempenho dos docentes, no tocante a vários aspectos, inclusive aos pedagógicos, demonstraram que os professores, apesar da grande formação acadêmica e pedagógica, apresentando pontos de destaque em suas atuações como docentes de forma global,, um total de 17 (dezessete) pontos, ainda apresentam muitos pontos a serem melhorados,, também de modo global, são da ordem de 61 (sessenta e um) que merecem atenção. Apesar da média ponderada geral da avaliação ser de 90,29 pontos, fica demonstrado, por essa análise, que, o IFSP – Campus São Paulo, como instituição que busca aprimorar a qualidade do ensino, deve buscar um modo de promover intervenções de melhoria e possibilitar o desenvolvimento de políticas e estratégias que levem

à prática de ações mais eficazes na relação ensino-aprendizagem. Contudo, é evidente que tais investimentos não devam voltar-se apenas aos docentes baseados somente nessas avaliações. É fundamental considerar que os professores, apesar de grandes responsáveis pelo processo de ensino, não atuam sozinhos. As condições estruturais de trabalho e as condições objetivas de organização e administração da instituição de ensino são peças fundamentais de todo o processo. De pouco adianta, baseado nessas avaliações, cobrar dos professores maior variedade de recursos didáticos ou atualização bibliográfica, por exemplo, quando a instituição não realiza fortes investimentos na compra e manutenção dos recursos didáticos e atualização de seu acervo bibliográfico. Tampouco são válidas as exigências de criatividade, bom humor e entusiasmo dos docentes quando as condições estruturais não favorecem esse tipo de comportamento.

É fundamental ainda dizer que se a avaliação docente pelos discentes se configura como uma ferramenta no planejamento e aprimoramento de todo o processo pedagógico ela não deve ser utilizada como ferramenta exclusiva, sobretudo se, como foi demonstrado, ela não estiver articulada a avaliação (por parte desses mesmos discentes) sobre os aspectos políticos e estruturais da instituição. Além disso, é preciso garantir que os elementos que constituem as avaliações discentes sobre os docentes sejam mais objetivos, buscando, tanto quanto for possível, evitar imprecisões pautadas em preferências pessoais e uso de categorias de análise e avaliação subjetivas, como aqueles que foram encontradas no questionário utilizado.

### 3.3.4 – Resultados e Análises por tabelas reclassificadas em quesitos

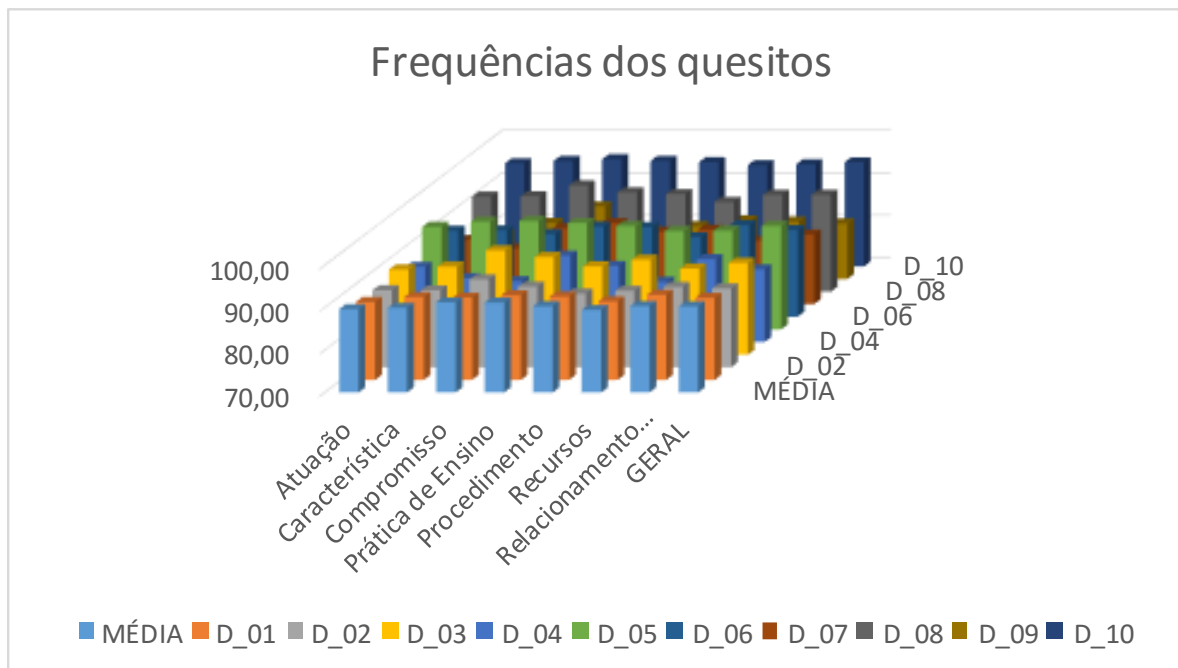
A partir desse ponto, entramos na parte específica desse estudo, onde pretendo constatar se, na opinião dos alunos através da avaliação de desempenho docente no curso de pós-graduação *lato sensu* em formação de professores – ênfase magistério superior do IFSP, campus São Paulo levado à cabo por eles, os docentes apresentam-se de maneira uniforme quanto a alguns quesitos básicos: Atuação, Característica, Procedimento, Relacionamento Professor – Aluno, Prática de ensino, Recursos e Compromisso, conforme o questionário aplicado no anexo III. E para isso, os dados foram reclassificados, conforme a tabela 24, ficando resumidos na seguinte apresentação:

**Tabela 28 - Tabela de perguntas reclassificadas em quesitos de avaliação dos docentes**

Quesito	MÉDIA	D_01	D_02	D_03	D_04	D_05	D_06	D_07	D_08	D_09	D_10	Menor Escore		Maior Escore	
												Valor	Prof.	Valor	Prof.
Atuação	<b>89,65</b>	88,34	88,15	90,10	87,72	94,17	90,28	85,15	92,38	< <b>80,49</b> ↓	> <b>94,31</b>	<b>80,49</b>	9	<b>94,31</b>	10
Característica	<b>89,93</b>	89,52	88,12	90,75	<b>85,05</b>	> <b>95,40</b>	90,38	< <b>83,15</b>	92,46	83,20	94,83	<b>83,15</b>	7	<b>95,40</b>	5
Compromisso	<b>91,22</b>	89,38	90,71	94,59	< <b>84,35</b>	> <b>95,51</b>	89,53	87,86	<b>95,00</b>	87,10	95,27	<b>84,35</b>	4	<b>95,51</b>	5
Prática de Ensino	<b>91,18</b>	89,94	89,02	93,00	90,37	> <b>95,08</b>	91,29	89,09	93,39	< <b>81,61</b> ↓	94,88	<b>81,61</b>	9	<b>95,08</b>	5
Procedimento	<b>90,34</b>	89,64	87,38	90,78	87,93	94,37	91,16	87,08	93,00	< <b>82,42</b> ↓	> <b>94,56</b>	<b>82,42</b>	9	<b>94,56</b>	10
Recursos	<b>89,45</b>	88,49	87,99	92,35	84,20	93,20	88,72	87,56	91,13	< <b>83,81</b>	> <b>93,87</b>	<b>83,81</b>	9	<b>93,87</b>	10
Relacionamento Professor-Aluno	<b>90,36</b>	90,04	88,95	90,31	89,53	93,26	91,59	<b>84,93</b>	92,81	< <b>83,51</b>	> <b>94,09</b>	<b>83,51</b>	9	<b>94,09</b>	10
<b>GERAL</b>	<b>90,29</b>	<b>89,33</b>	<b>88,58</b>	<b>91,65</b>	<b>87,13</b>	<b>94,38</b>	<b>90,44</b>	<b>86,43</b>	<b>92,84</b>	<b>83,08</b>	<b>94,52</b>				

Fonte: Dados tabulados pelo autor

Gráfico 24 - Geral de frequências dos quesitos, com médias ponderadas



Assim como na tabela 25, nessa tabela também constam as médias ponderadas destacadas na **cor verde**, dos quesitos referentes ao desempenho docente dos 10 (dez) professores avaliados, indicados como D\_01, D\_02, etc. Também estão sendo indicados os maiores escores destacados na **cor azul** e com sinais de > (maior) ao lado esquerdo de cada um desses valores, e os menores escores destacados na **cor vermelha**, e com sinais de < (menor) ao lado esquerdo de cada um desses valores, relacionados com o docente que as obteve (indicado pelos números 1 a 10). Esses valores, que podem ser considerados pontos percentuais, pois a escala avaliatória utilizada para julgamento pelos discentes, varia de 0 (zero) a 100 (cem). E com esses números em destaque, pode-se aferir um panorama das percepções dos discentes em termos de quesitos avaliados por eles.

O quesito com **menor** avaliação pelos discentes foi o de Recursos, com média ponderada de **89,45** pontos, e o quesito com **maior** avaliação por esses discentes, foi o de compromisso, com média de **91,22** pontos. Nas avaliações de professores em quesitos, as menores avaliações ficaram por conta de 3 (três) docentes.. Já as melhores avaliações de professores em quesitos, ficaram por conta de 2 (dois) professores..

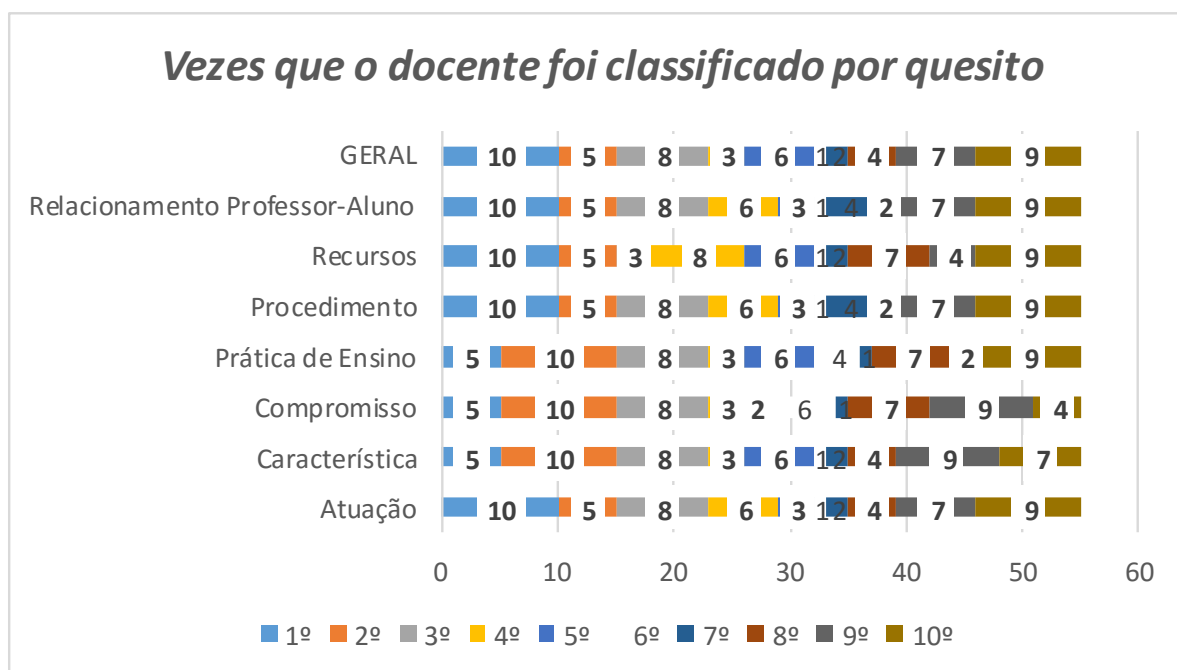
Complementando a visão da tabela e do gráfico acima, podemos rearranjá-los em termos de classificação de docente dentro de cada pergunta, e pela média ponderada geral, assim, temos a tabela e gráfico abaixo demonstrando isso:

**Tabela 29 – Vezes que o docente foi classificado por quesito**

Quesito	C O L O C A Ç Ã O									
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
Atuação	10	5	8	6	3	1	2	4	7	9
Característica	5	10	8	3	6	1	2	4	9	7
Compromisso	5	10	8	3	2	6	1	7	9	4
Prática de Ensino	5	10	8	3	6	4	1	7	2	9
Procedimento	10	5	8	6	3	1	4	2	7	9
Recursos	10	5	3	8	6	1	2	7	4	9
Relacionamento Professor-Aluno	10	5	8	6	3	1	4	2	7	9
<b>GERAL</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>9</b>

Fonte: Dados tabulados pelo autor

**Gráfico 25 – Vezes que o docente foi classificado por quesito**



Nessa tabela, assim como no gráfico, é possível observar que docente D\_10 foi persistentemente melhor avaliado que seus pares, o que ocorreu ao contrário, com seu colega, o docente D\_09 (que como dissemos, seria indicado pelos alunos a assumir outra disciplina), estando muitas vezes como último colocado em avaliações por quesitos, o que, apesar da

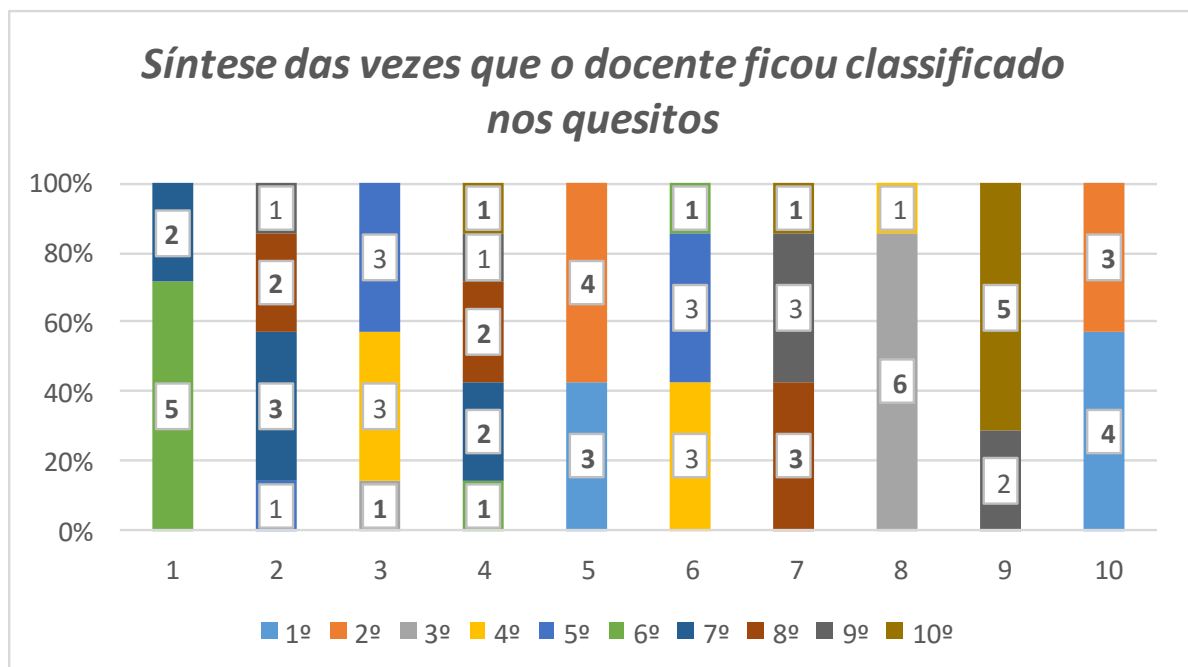
reclassificação, somente corrobora a tabela 26 anterior, que demonstra a mesma classificação final de percepção dos discentes, e a tabela abaixo demonstra isso de forma sintética, em quantas vezes cada professor ficou classificado do 1º ao 10º posto, confirmando a tabela acima.

**Tabela 30 -Tabela sintética das vezes que o docente ficou classificado nos quesitos**

DOCENTE Nº	C O L O C A Ç Ã O									
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
1						5	2			
2					1		3	2	1	
3			1	3	3					
4						1	2	2	1	1
5	3	4								
6				3	3	1				
7								3	3	1
8			6	1						
9									2	5
10	4	3								

Fonte: Dados tabulados pelo autor

**Gráfico 26 – Vezes que o docente foi classificado por quesito**



Vale dizer que essas análises são demonstrativas dos resultados das avaliações discentes sobre os docentes nas quais não foram consideradas outras variáveis, como o apreço dos alunos a determinadas disciplinas, que como dissemos, podem influir drasticamente no resultado da

avaliação e que eles não possuem nenhum objetivo alinhado à lógica meritocrática. Se prestam, entre tantas coisas, a problematizar a avaliação de desempenho docente, considerada fundamental para o planejamento de todo o processo pedagógico, mas também que se mostra insuficiente para subsidiar tomadas de decisões, ao menos, se forem consideradas as condições estruturais e políticas que orientam e fundamentam de modo articulado todas as condições da prática pedagógica, que vão desde as condições de higiene e limpeza do ambiente, passando pelas decisões políticas tomadas desde a direção da instituição até os órgãos competentes do Governo Federal, considerando-se, evidentemente, docentes e discentes e suas condições objetivas de participar ativamente de todo o processo pedagógico.

### 3.3.5 - Análises individuais de docentes por quesitos

É possível fazer análises individuais dos docentes quanto à sua avaliação nos diversos quesitos, considerando valores abaixo ou acima de 2 (dois) desvios-padrão da média geral ponderada, que é uma margem de segurança de 94,45% de probabilidades, e que determina destaques abaixo de **82,71** pontos e acima de **97,87** pontos. Na Tabela geral de frequências dos quesitos, com médias ponderadas, no tópico anterior (Tabela 28), os pontos abaixo são demonstrados com a célula respectiva preenchida com a **cor amarela** e o símbolo ↓ (seta abaixo) na direita, e os pontos acima, são visualizados com a célula respectiva preenchida com a **cor azul** e o símbolo ↑ (seta acima) na direita. Analisando dessa forma, poderíamos colocar que alguns docentes possuem quesitos a serem melhorados e outros quesitos de destaque acima da média, temos, então que:

Pelo lado dos valores 2 (dois) desvios-padrão acima, nenhum dos docentes possuem quesitos destaque, entretanto, para valores abaixo dos 2 (dois) desvios-padrão, somente o docente um dos 7 (sete) quesitos, apresenta 3 (três) deles abaixo, e, portanto, considerado como não-uniforme, nomeadamente nos quesitos Atuação, Prática de Ensino e Procedimento.

Quando se avalia por quesitos, observa-se que os docentes apresentam-se de maneira uniforme, pois das 70 (setenta) possíveis uniformidades, apenas 3 (três) delas estão fora dos desvios-padrão, e concentrado apenas em 1 (um) professor, que não está em conformidade com essa homogeneidade, o que em termos percentuais, representa 4,29% de variação, o que, levando em consideração o Erro Máximo Permitido, entre 3,00% e 5,00%, conforme explicado no item 4.8.1., esse docente também se encontra dentro da apresentação uniforme.

Portanto, pela visão de quesitos, a conclusão é a de que os docentes do curso de pós-graduação *lato sensu* em formação de professores com ênfase no magistério superior, se apresentam de maneira uniforme, conforme a opinião dos alunos. Em outras palavras, apesar



de evidências de algumas disparidades na comparação dos resultados da avaliação entre os professores, podemos afirmar que o quadro de professores avaliados apresentam certa uniformidade positiva de suas avaliações.

### 3.4 - Resultados da autoavaliação dos discentes

#### 3.4.1 - Da avaliação discente

Para além das 40 (quarenta) perguntas do questionário aplicado, existem 10 (dez) perguntas que são consideradas “outras avaliações”, e dentre essas perguntas, as 8 (oito) primeiras, subdivididas em 3 (três) perguntas que são percepções dos discentes em relação a Avaliação da Ementa do Curso, 3 (três) perguntas, que medem o esforço dispensado pelo aluno para com o curso, 1 (uma) pergunta sobre o aproveitamento do aprendizado que o discente obteve segundo seu pensamento, e 1 (uma) pergunta sobre a nota de aprovação tácita por disciplina que indica sua empatia com a mesma, e as 2 (duas) últimas perguntas, que referem-se à autoavaliação quanto à percepção da importância desse tipo de questionário em termos educacionais, e que grau de importância deu ao preenchimento desse instrumento de estudo.

A tabela a seguir, apresenta essas perguntas, suas recodificações em perguntas reduzidas e as reclassificações em quesitos.

**Tabela 31 -Perguntas da avaliação dos discentes e suas reclassificações em quesitos**

<b>PERGUNTAS: - EU COMO DISCENTE:</b>	<b>REDUZIDA</b>	<b>QUESITOS</b>
41-Julgo que a carga horária desta disciplina é adequada.	P41_Adequada	Avaliação Ementa
42-Me considero um bom aluno nesta disciplina.	P42_Bom_Aluno	Esforço Dispensado
43-Tenho convicções de que esta disciplina é importante para a minha carreira.	P43_Importante	Avaliação Ementa
44-Considero os conteúdos desta disciplina adequados aos objetivos do curso.	P44_Conteúdos	Avaliação Ementa
45-Dediquei bastante tempo e esforço ao estudo da disciplina.	P45_Dediquei	Esforço Dispensado
46-Assisti com atenção, a maior parte das aulas desta disciplina.	P46_Assisti	Esforço Dispensado
47-Penso que aprendi bastante nesta disciplina.	P47_Aprendi	Aproveitamento
48-Gostei muito dessa disciplina do curso.	P48_Gostei	Empatia
49-Acredito que este tipo de questionário seja válido.	P49_Acredito	Percepção da Importância
50-Respondi ao questionário com atenção.	P50_Respondi	Importância ao Preenchimento

Fonte: Dados elaborados pelo autor

A seguir, apresentarei a tabela geral de frequências das perguntas e a média das avaliações em formato ponderado, e em seguida, essa mesma tabela reclassificada conforme os quesitos propostos acima, e seus respectivos gráficos.

**Tabela 32 -Tabela geral de frequências das perguntas de autoavaliação discente, com médias ponderadas**

Pergunta	Médias	D_01	D_02	D_03	D_04	D_05	D_06	D_07	D_08	D_09	D_10	Menor Escore		Maior Escore	
												Valor	Disciplina	Valor	Disciplina
P41	<b>86,56</b>	85,00	84,00	87,29	85,64	88,14	87,68	< <b>81,85</b> ↓	> <b>88,71</b>	85,93	88,36	<b>81,85</b>	7	<b>88,71</b>	8
P42	<b>88,98</b>	87,79	87,36	89,14	90,11	90,07	88,13	< <b>86,31</b>	88,71	> <b>90,93</b>	90,79	<b>86,31</b>	7	<b>90,93</b>	9
P43	<b>92,90</b>	90,54	89,79	94,96	91,71	95,27	93,38	< <b>88,69</b>	> <b>95,71</b>	91,71	94,14	<b>88,69</b>	7	<b>95,71</b>	8
P44	<b>92,44</b>	91,43	88,93	93,18	92,39	> <b>95,45</b>	93,02	< <b>87,54</b>	93,93	89,93	94,64	<b>87,54</b>	7	<b>95,45</b>	5
P45	<b>86,94</b>	88,29	86,82	88,61	87,46	88,80	86,34	< <b>81,00</b> ↓	88,93	81,50↓	> <b>89,93</b>	<b>81,00</b>	7	<b>89,93</b>	10
P46	<b>92,93</b>	93,89	92,39	95,14	95,18	> <b>95,50</b>	92,52	88,38	92,64	< <b>86,36</b>	94,79	<b>86,36</b>	9	<b>95,50</b>	5
P47	<b>88,65</b>	88,86	87,00	88,00	90,61	90,71	89,80	83,92	89,00	< <b>81,00</b> ↓	> <b>94,00</b>	<b>81,00</b>	9	<b>94,00</b>	10
P48	<b>89,51</b>	90,96	87,89	88,04	89,89	93,91	87,50	89,69	91,86	< <b>78,14</b> ↓	> <b>94,86</b>	<b>78,14</b>	9	<b>94,86</b>	10
<b>GERAIS</b>	<b>89,86</b>														

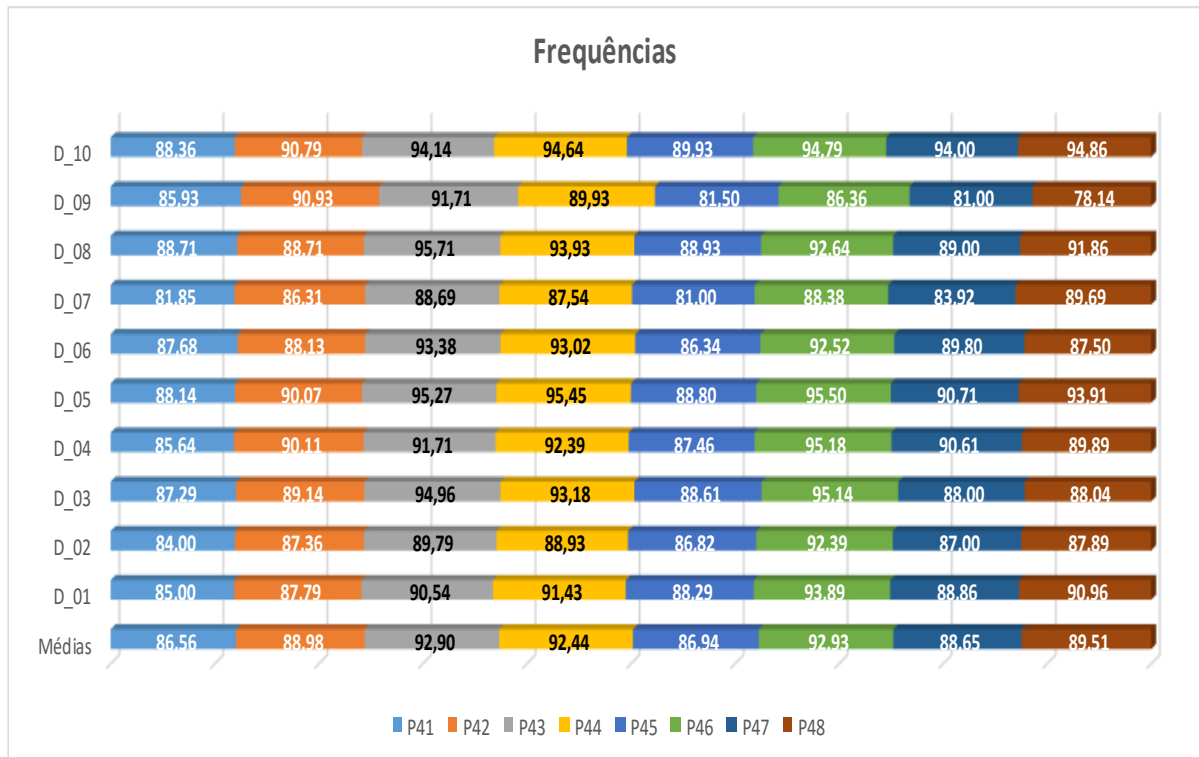
Fonte: Dados tabulados pelo autor

**Tabela 33 -Tabela de perguntas reclassificadas em quesitos da autoavaliação discente, com médias ponderadas**

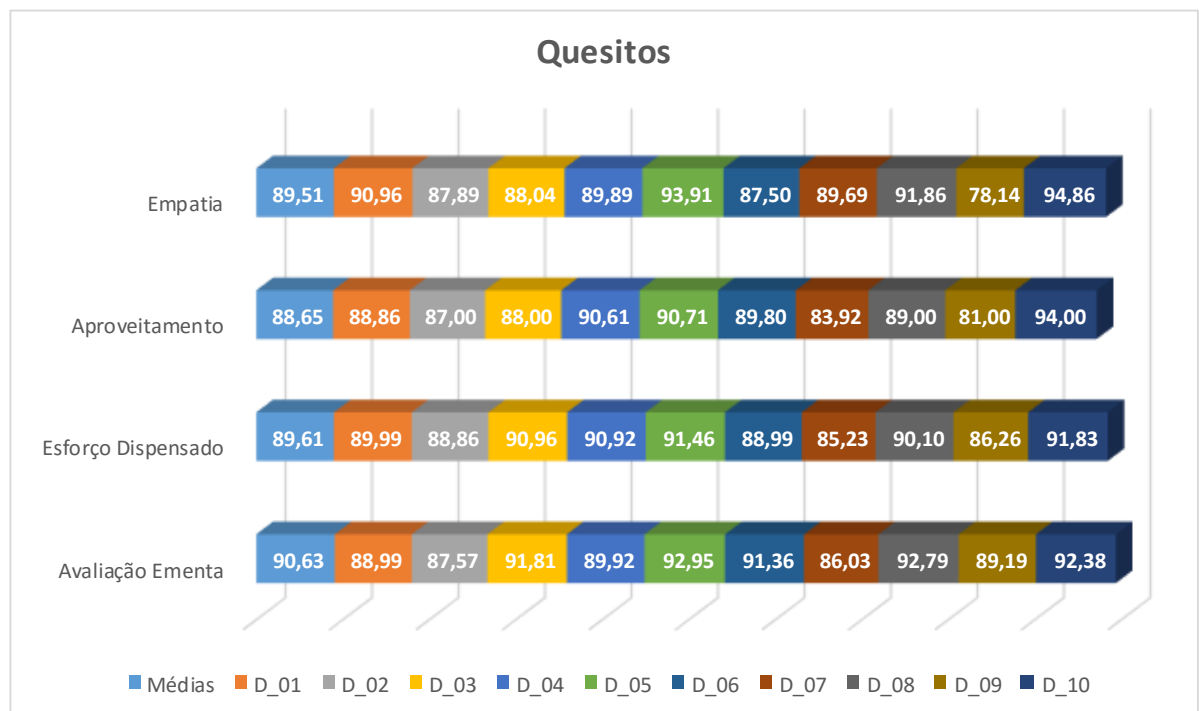
Pergunta	Médias	D_01	D_02	D_03	D_04	D_05	D_06	D_07	D_08	D_09	D_10	Menor Escore		Maior Escore	
												Valor	Disciplina	Valor	Disciplina
Avaliação Ementa	<b>90,63</b>	88,99	87,57	91,81	89,92	> <b>92,95</b>	91,36	< <b>86,03</b>	92,79	89,19	92,38	<b>86,03</b>	7	<b>92,95</b>	5
Esforço Dispensado	<b>89,61</b>	89,99	88,86	90,96	90,92	91,46	88,99	< <b>85,23</b>	90,10	86,26	> <b>91,83</b>	<b>85,23</b>	7	<b>91,83</b>	10
Aproveitamento	<b>88,65</b>	88,86	87,00	88,00	90,61	90,71	89,80	83,92	89,00	< <b>81,00</b> ↓	> <b>94,00</b>	<b>81,00</b>	9	<b>94,00</b>	10
Empatia	<b>89,51</b>	90,96	87,89	88,04	89,89	93,91	87,50	89,69	91,86	< <b>78,14</b> ↓	> <b>94,86</b>	<b>78,14</b>	9	<b>94,86</b>	10
<b>GERAIS</b>	<b>89,86</b>														

Fonte: Dados tabulados pelo autor

**Gráfico 27 - Frequências das perguntas de avaliação discente**



**Gráfico 28 - Perguntas reclassificadas em quesitos da avaliação discente.**



### 3.4.2 – Resultados e análises individuais

É possível fazer análises individuais dos discentes, quanto às suas avaliações nos diversos itens, considerando valores abaixo ou acima dos desvios-padrão da média geral ponderada, o que determina as análises abaixo de 82,33 pontos e acima de 97,40 pontos. Na Tabela 32 acima, os pontos abaixo são demonstrados com a célula respectiva preenchida com a **cor amarela** e com o símbolo ↓ (seta abaixo) na direita do valor, e os pontos acima, são visualizados com a célula respectiva preenchida com a **cor azul** e com o símbolo ↑ (seta acima) na direita do valor. Analisando dessa forma, poderíamos inferir que alguns discentes não se identificaram com 2 (duas) disciplinas, nomeadamente as disciplinas D\_07 e a D\_09, e não houve nenhum enaltecimento de nenhuma das disciplinas, pois nenhuma se destacou além dos desvios-padrão. Esse dado contribui com a hipótese de que a identificação do aluno com a disciplina e com os conteúdos que dela fazem parte podem influenciar os resultados das avaliações discentes sobre os docentes uma vez que as disciplinas com menor identificação dos alunos também tiveram as piores avaliações dos professores. Entretanto, para confirmar essa hipótese seria necessário um aprofundamento qualitativo com os alunos para identificar qual variável exerce maior peso na avaliação, se os alunos não se identificam com as disciplinas justamente porque não se identificam com os professores ou se não se identificam com os professores porque justamente não se identificam com a disciplina. Entretanto, a exemplo da indicação dos alunos de que o professor responsável pela D\_09 deveria assumir outra disciplina, podemos inferir, preliminarmente, que o fator não identificação com a disciplina tem assumido considerável peso na avaliação do docente pelos discentes.

Também na tabela 32 acima, constam as médias ponderadas destacadas na **cor verde**, das perguntas 41 a 48, referentes às avaliações dos próprios discentes, referente às 10 (dez) disciplinas avaliadas, indicados como D\_01, D\_02, etc. Também estão sendo indicados os maiores escores destacados na **cor azul** e com o sinal < (menor) ao lado esquerdo dos mesmos, e os menores escores destacados na **cor vermelha** e com o sinal > (maior) ao lado esquerdo do mesmo, relacionados com a disciplina que as obteve (indicado pelos números 1 a 10). Esses valores, que podem ser considerados pontos percentuais, pois a escala avaliatória utilizada para julgamento pelos próprios discentes, varia de 0 (zero) a 100 (cem). E com esses números em destaque, pode-se aferir um panorama das preferências, gostos e atuações dos discentes:

Em quesito de Avaliação da Ementa, as disciplinas que se destacaram, individualmente, acima dos desvios-padrão, foram, as disciplinas D\_05 e a D\_08. Quanto ao quesito de

autoavaliação do esforço dispensado pelo aluno em relação às disciplinas individualmente, as que se destacaram foram as disciplinas D\_05, D\_09 e D\_10. E, finalmente, em quesitos sobre o aproveitamento que o discente obteve segundo seu pensamento, esses acreditam que se sucedeu mais com a disciplina D\_10, e finalmente, em relação ao quesito da nota de aprovação tácita por disciplina que indica sua empatia com a mesma, também a disciplina D\_10 foi a que teve destaque. Mais uma vez os dados nos levam a concluir que a identificação com a disciplina apresenta um forte peso na avaliação, pois as disciplinas que obtiveram maior percentual de identificação dos alunos também tiveram seus professores mais bem avaliados. Esta é, pois, mais uma evidência de que uma avaliação docente pelos discentes deve ser realizada no cruzamento de informações e seus resultados só podem justificar tomadas de decisão se analisados no entrecruzamento de variáveis.

### 3.4.3 – Resultados e avaliações por quesitos

Para as análises em termos de quesitos, a tabela 33 nos mostra as médias ponderadas destacadas na **cor verde**, desses quesitos, conforme avaliados pelos discentes. Também estão sendo indicados os maiores escores destacados na **cor azul** e com o sinal de > (maior) na esquerda dos mesmos, e os menores escores destacados na **cor vermelha** e com o sinal de < (menor) na esquerda dos mesmos, relacionados com a disciplina que as obteve (indicado pelos números 1 a 10). Esses valores, que podem ser considerados pontos percentuais, pois a escala avaliatória utilizada para julgamento pelos próprios discentes, varia de 0 (zero) a 100 (cem).

E com esses números em destaque, pode-se aferir um panorama dessas avaliações, esforços pessoais dispensados pelos alunos, e suas identificações com as disciplinas, podemos inferir o que se segue. Em termos de avaliação de ementa, os alunos avaliaram que a disciplina D\_05 é a que mais se destaca, enquanto a disciplina D\_07 é a que menos se identifica com esses discentes; em termos de esforço dispensado pelos alunos, a disciplina que demandou mais deles, foi a disciplina D\_10, e, por outro lado, a disciplina que menos demandou esforço por parte deles, foi a disciplina D\_07; quando analisa-se o aproveitamento que o aluno entendeu que obteve das disciplinas, a que mais eles identificaram que houve aproveitamento foi a disciplina D\_10, no outro lado, a disciplina D\_09 foi a que pela avaliação deles, houve menos aproveitamento, e finalmente, a disciplina a qual mais se identificaram foi a disciplina D\_10, e a de menor identificação com eles foi a disciplina D\_09.

Esses dados também corroboram para as conclusões acerca das relações entre identificação com a disciplina e o resultado da avaliação dos docentes pelos discentes. Contudo, em relação aos resultados das avaliações docentes, eles nos conduzem a uma segunda hipótese: as disciplinas que exigem maior esforço intelectual dos alunos também são aquelas com as quais eles mais se identificam. Podemos inferir que os alunos que buscam este curso de especialização (objeto de nossa análise) estão interessados em propostas que os instiguem intelectualmente, apresentando desafios de ordem cognitiva e profissional que extrapolem os conhecimentos de que já dispõem.

Analisando-se essas autoavaliações discentes pela uniformidade, determinado pelos desvios-padrão em relação à média geral ponderada, o que determina análises abaixo de 83,24 pontos e acima de 96,49 pontos. Na Tabela 33 acima, os pontos abaixo são demonstrados com a célula respectiva preenchida com a **cor amarela** e com o sinal de ↓ (seta abaixo) na direita do mesmo, e os pontos acima, são visualizados com a célula respectiva preenchida com a **cor azul**, com o símbolo de ↑ (seta acima) na direita. Analisando dessa forma, poderíamos inferir certa uniformidade da autoavaliação e autopercepções discentes, não sofrendo alterações significativas, pois, mesmo eles não tendo tanta empatia com a disciplina D\_09, e julgando que tiveram Aproveitamento abaixo dos desvios-padrão, somente esse fator que se encontra além dos 5,00% de Erro Máximo Permitido, conforme explicado no item 4.8.1. anteriormente.

#### **3.4.4 – Conclusões da autoavaliação discente**

Além da uniformidade da autoavaliação e autopercepções dos alunos, como apontado acima, devo alertar, nesse ponto, que apesar de toda a certeza estatística matemática descrita nesse estudo, existem pontos que não concordam com toda essa certeza, e para isso, basta compararmos as tabelas 25 - Tabela geral de frequências das perguntas de avaliação dos docentes, com médias ponderadas e 32 - Tabela geral de frequências das perguntas de autoavaliação discente, com médias ponderadas, e também suas reclassificações, as tabelas 28 - Tabela de perguntas reclassificadas em quesitos de avaliação dos docentes, com médias ponderadas e 33 - Tabela de perguntas reclassificadas em quesitos da autoavaliação discente, com médias ponderadas, que algumas perguntas serão suscitadas, como por exemplo:

Haverá algum fator diretamente relacionado ao motivo do docente D\_09 ser o menos bem avaliado pelos discentes entre os outros docentes (83,08% de média ponderada, abaixo de 2 (dois) erros padrão), e esses mesmos discentes atribuírem-se médias mais baixas de

aproveitamento (81,00% de média ponderada, a mais baixa entre as disciplinas), sabendo-se que são todos da mesma turma? Seria pelo fato desses discentes se autoavaliarem com o menor valor de empatia (78,14% de média ponderada) pela disciplina? Isso não tem como responder por esse tipo de estudo, mas sim, com um outro complementar, talvez de entrevista em profundidade ou outra do tipo somente qualitativa.

Nessa mesma linha, para o segundo docente menos bem avaliado, o D\_07 (média ponderada de 86,43% conforme a tabela 28), poderíamos procurar os fatores que levaram os discentes a também avaliarem a ementa da disciplina muito abaixo do desvio padrão (86,03% de conceito), e ao mesmo tempo, reconhecerem que foi a disciplina onde dispensaram o menor esforço (85,23% de empenho), refletidos nas perguntas sem classificação 41 – Julgo que a carga horária desta disciplina é adequada com um conceito de 81,85% de aprovação) e na pergunta 45 – Dediquei bastante tempo e esforço ao estudo da disciplina, com 81,00% de dedicação por parte do discente. Se houver algum efeito direto entre essas variáveis, nesse estudo não se tem como afirmar, somente com outro em maior profundidade.

Mesmo assim, esses números apontam para o mesmo caminho, e mesmo que a pergunta 42 – “Eu como discente, me considero um bom aluno nesta disciplina.” aponta para o fato da contraposição entre a menor avaliação do docente D\_09 (83,08% de média total, conforme tabelas 25 e 28), e os alunos se consideraram ótimos alunos nessa disciplina (90,93% de autoconsideração como bom aluno, conforme a tabela 32, P42, sendo a maior autoconsideração entre as disciplinas), mesmo quando se analisa ao longo dessas tabelas, e constata-se que na maioria dos quesitos, os discentes se avaliam de forma inferior aos quesitos dos docentes, com exceção do Docente 04, como se vê no comparativo adiante:

Média de avaliação total ponderada dos docentes, extraídos da tabela 25:

Pergunta	D_01	D_02	D_03	D_04	D_05	D_06	D_07	D_08	D_09	D_10
<b>Média Total</b>	89,33	88,58	91,65	87,13	94,38	90,44	86,43	92,84	<b>83,08</b>	<b>94,52</b>

Fonte: Tabela 25

Comparado com a autoavaliação discente da pergunta 42, conforme a tabela 32:

Pergunta	D_01	D_02	D_03	D_04	D_05	D_06	D_07	D_08	D_09	D_10
P42	87,79	87,36	89,14	90,11	90,07	88,13	<b>&lt;86,31</b>	88,71	<b>&gt;90,93</b>	90,79

Fonte: Tabela 32

E nesse ponto, alguns alunos deixaram claro que, se não se avaliaram tão bem nesse quesito, “não foi pelo fato do não-empenho, mas sim, pela falta de conhecimento prévio do assunto abordado”, como bem, deixou claro o Aluno A\_08.

### **3.4.5 – Resultados e avaliação sobre a validade do questionário**

Na penúltima pergunta do questionário, foi indagado aos alunos, sobre a validade do questionário aplicado, onde lemos: “49 – Eu como discente, acredito que este tipo de questionário seja válido.”, foi avaliado com 91,64 pontos de média ponderada, o que se pode avaliar que este item possui grande importância para os discentes.

Nesse aspecto, um aluno teve uma percepção que traduz as incertezas nas ciências sociais, mesmo quando utiliza-se de ferramental matemático para comprovar algo: “São critérios subjetivos e afetivos, não dá para objetivar, pois objetividade em Ciências Humanas, é complexo!” como escrito pelo Aluno A\_03.

E, para que não restasse dúvidas quanto ao questionamento se os alunos responderiam de forma descuidada ao questionário, ou mesmo que o aluno acharia que a aplicação do questionário não fosse importante, foi solicitado aos discentes, de forma direta: “50-Eu como discente, respondi ao questionário com atenção.”, que foi avaliado com 94,50 pontos de média ponderada, o que demonstra a seriedade com que responderam ao questionário.

Nesse quesito, as avaliações só não foram melhores por causa daqueles que subavaliaram a importância, dando como justificativa, a observação de que “É cansativo” como citado pelo Aluno A\_01. Vale dizer que um questionário avaliativo não pode desestimular o respondente, pois isso poderá afetar drasticamente a confiabilidade dos resultados.

A partir desses dois dados, baseado em aspectos altamente positivos da autoavaliação dos discentes quanto à importância do questionário aplicado, é possível inferirmos a validade dos resultados obtidos com a aplicação dessa ferramenta, pois podemos concluir que em média, quase que a totalidade dos questionários foram respondidos com a dedicação e seriedade necessária para tanto.



## **CAPÍTULO 4 – Avaliação da CPA do IFSP e comparações**

### **4.1 – Avaliação do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia**

Nesse tópico, dissertarei sobre alguns aspectos do Relatório de Autoavaliação Institucional efetuada em 2013 no IFSP – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Como podemos ler nesse trabalho, o instrumento de pesquisa foi “norteadada pelas 10 dimensões do SINAES”. (IFSP, 2013, p.6). E a quantidade de respondentes voluntários foi de 982, com a participação de 555 estudantes, distribuídos por 29 campi. No IFSP, como um todo, há um efetivo de 26.285 alunos matriculados, conforme o Relatório de Gestão de 2012, demonstrado na tabela 2.4.4. à página 315, e explicação desse número à página 316, Se levarmos em consideração somente alunos, o percentual de participação voluntária é de 2,11% (dois vírgula onze por cento), o que apesar de parecer pouco, para uma população finita em termos estatísticos - menos de 100.000 (cem mil) casos -, esse número garante uma margem de erro de 4,20%, com 2 (dois) erros-padrão de intervalo de confiança, o que é definitivamente aceitável, conforme visto anteriormente no item 4.8.1.1.. Já para o campus São Paulo, o número de respondentes, e aqui se incluem todos os participantes, e não apenas os alunos, foram de 189 pessoas do total de 7.288 alunos matriculados nesse campus.

As opções de resposta nesse questionário aplicado pela instituição são 4 (quatro): Nunca, Poucas Vezes, Muitas Vezes e Sempre, e para se traçar um paralelo com a pesquisa efetuada nesse estudo, poderia ser dividido as avaliações em quartís, sendo o primeiro iniciando do 0 (zero) até 25 (vinte e cinco), que pode se equivaler ao termo “Nunca”, podendo ser ampliado para um pouco além, e incluir o termo ‘Pouquíssimo’ e ficaria então, como sendo “Nunca ou Pouquíssimo”, o segundo quartil de 26 (vinte e seis) a 50 (cinquenta), que pode se equivaler ao termo “Poucas Vezes”, podendo ser incluído o termo “Na Média”, ficando então: “Poucas Vezes ou Na Média”, o terceiro quartil alcançaria os escores de 51 (cinquenta e um) a 75 (setenta e cinco), que poderia ser traçado um paralelo com o termo de “Muitas Vezes”, e adicionado o termo “Além da Normalidade”, ficando então: “Muitas Vezes ou Além da Normalidade”, e para o último quartil os escores seriam de 76 (setenta e seis) a 100 (cem), que corresponderia ao termo “Sempre”, mas podemos incluir o termo “Quase sempre” antes desse, o que ficaria: “Quase sempre ou Sempre”.

Especificamente, o que nos interessa, dos resultados do Relatório de Avaliação Institucional de 2013 do IFSP, são aqueles que de alguma maneira correspondam às perguntas respondidas pelos discentes de pós-graduação nesse estudo proposto, portanto, começaremos então, pela pergunta 9, que atende à Dimensão 2 - Políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão do SINAES:

9.) “No meu curso são realizadas atividades de pesquisa e/ou extensão.”

	<b>Estudantes</b>	<b>NUNCA</b>	<b>POUCAS VEZES</b>	<b>MUITAS VEZES</b>	<b>SEMPRE</b>
<b>N</b>	555	123	206	142	84
<b>%</b>	56,52%	22,16%	37,12%	25,59%	15,13%

Fonte: Relatório de Avaliação Institucional de 2013 do IFSP, p.24

Essa pergunta é equivalente à pergunta 37 do questionário desses estudo, que pergunta se o professor: Adota atividades e metodologias variadas (individuais, grupais, de pesquisa, de debate etc.) a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos. (Anexo III), pois é justamente esse aspecto de recursos didáticos que o docente possui e oferece aos alunos da pós-graduação *lato sensu*, que corresponde à esse quesito na avaliação do IFSP.

Depois, veremos a pergunta 15, que atende à Dimensão 3 – Responsabilidade Social da Instituição, do SINAES:

15.) “Considero satisfatória a qualidade do ensino que é oferecido no IFSP.”

	<b>Estudantes</b>	<b>NUNCA</b>	<b>POUCAS VEZES</b>	<b>MUITAS VEZES</b>	<b>SEMPRE</b>
<b>N</b>	555	34	120	224	177
<b>%</b>	56,52%	6,13%	21,62%	40,36%	31,89%

Fonte: Relatório de Avaliação Institucional de 2013 do IFSP. p.31.

Que em princípio, tem a correspondente em 5 (cinco) perguntas 41, 43, 44, 47 e 48 do questionário desses estudo, somadas, pois as perguntas 41, 43 e 44 fazem parte da avaliação da ementa, a pergunta 47 é a que o próprio aluno avalia seu aproveitamento na disciplina, e a pergunta 48 é a que o aluno se identifica com a disciplina, em termos de empatia, e a soma desses 3 (três) quesitos é que dá, por parte dos alunos da pós-graduação *lato sensu*, a consideração da qualidade do ensino oferecido no IFSP.

E por último, veremos a pergunta 38, que atende à Dimensão 9 – Políticas de atendimentos aos estudantes, do SINAES:

38.) “Percebo que o professor está comprometido com o ensino em sala de aula.”

	<b>Estudantes</b>	<b>NUNCA</b>	<b>POUCAS VEZES</b>	<b>MUITAS VEZES</b>	<b>SEMPRE</b>
<b>N</b>	555	28	130	248	149
<b>%</b>	56,52%	5,05%	23,42%	44,68%	26,85%

Fonte: Relatório de Avaliação Institucional de 2013 do IFSP, p.60.

Que nesse caso, tem correspondência assim como a anterior, em 5 (cinco) perguntas do questionário que recodificadas, fazem parte do quesito Compromisso do professor, que são, nomeadamente, as perguntas 20, 23, 27, 32 e 36, que são as perguntas que somadas, fazem parte do quesito compromisso, avaliado nesse estudo.

#### **4.2 – Comparações e conclusão**

Para comparar essas questões, temos de ler as tabelas que nos dão acesso aos dados em termos de perguntas unitárias e também aquelas reclassificações em quesitos de avaliação, que são, nomeadamente as tabelas:

- a) Tabela 25 -Tabela geral de frequências das perguntas de avaliação dos docentes, com médias ponderadas
- b) Tabela 28 - Tabela de perguntas reclassificadas em quesitos de avaliação dos docentes
- c) Tabela 32 -Tabela geral de frequências das perguntas de autoavaliação discente, com médias ponderadas
- d) Tabela 33 -Tabela de perguntas reclassificadas em quesitos da autoavaliação discente, com médias ponderadas

E em nenhuma delas, a média ponderada é menor que 76 (setenta e seis), e por esse fato, todas as comparações com as perguntas equivalentes da CPA-Comissão Própria de Avaliação, será sempre localizado no campo “Sempre”, com as pesquisas feitas na pós-graduação, ou seja: os itens avaliados com os alunos do IFSP, como um todo, se fosse efetuado com os alunos de pós-graduação do curso de formação de professores com ênfase no magistério superior do IFSP,

Campus de São Paulo, esses itens estariam 100,00% (cem por cento) localizados no conceito “Sempre”.

Isso demonstra o grau de satisfação desse público para com o curso que lhes é oferecido, o que pelas expectativas iniciais, era um resultado esperado, pelas observações feitas por esse pesquisador das reações dos alunos em relação à seus mestres ao longo do tempo.

Mas, isso é utópico, o mais real é supor que, com esses alunos de pós-graduação que participaram desse estudo, participassem também da avaliação institucional, os dados recalculados seriam:

Na pergunta 9 da CPA:

	<b>ESTUDANTES</b>	<b>NUNCA</b>	<b>POUCAS VEZES</b>	<b>MUITAS VEZES</b>	<b>SEMPRE</b>
<b>N</b>	569	123	206	142	98
<b>%</b>	57,13%	21,62%	36,20%	24,96%	17,22%

Fonte: Dados tabulados pelo autor

E se compararmos com a original:

	<b>Estudantes</b>	<b>NUNCA</b>	<b>POUCAS VEZES</b>	<b>MUITAS VEZES</b>	<b>SEMPRE</b>
<b>N</b>	555	123	206	142	84
<b>%</b>	56,52%	22,16%	37,12%	25,59%	15,13%

Teremos uma melhora nos índices de avaliação como um todo nesse aspecto, e isso se repete para outras perguntas feitas pela CPA, então, continuemos com as comparações:

Comparando como a pergunta 15 da CPA ficaria com a participação desses alunos,

	<b>ESTUDANTES</b>	<b>NUNCA</b>	<b>POUCAS VEZES</b>	<b>MUITAS VEZES</b>	<b>SEMPRE</b>
<b>N</b>	569	34	120	224	191
<b>%</b>	57,13%	5,98%	21,09%	39,37%	33,57%

Fonte: Dados tabulados pelo autor

Com a original:

	<b>Estudantes</b>	<b>NUNCA</b>	<b>POUCAS VEZES</b>	<b>MUITAS VEZES</b>	<b>SEMPRE</b>
<b>N</b>	555	34	120	224	177
<b>%</b>	56,52%	6,13%	21,62%	40,36%	31,89%

E, de novo, a melhora nos índices se faz notar, assim como na última comparação, a da pergunta 38 da CPA:

Compara-se a nova, com participação dos discentes de pós-graduação,

	<b>ESTUDANTES</b>	<b>NUNCA</b>	<b>POUCAS VEZES</b>	<b>MUITAS VEZES</b>	<b>SEMPRE</b>
<b>N</b>	569	28	130	248	163
<b>%</b>	57,13%	4,92%	22,85%	43,59%	28,65%

Fonte: Dados tabulados pelo autor

Com a tabela original.

	<b>Estudantes</b>	<b>NUNCA</b>	<b>POUCAS VEZES</b>	<b>MUITAS VEZES</b>	<b>SEMPRE</b>
<b>N</b>	555	28	130	248	149
<b>%</b>	56,52%	5,05%	23,42%	44,68%	26,85%

E constatamos aqui, também, a variação positiva que beneficia os índices de avaliação.

Por esses fatores aqui analisados, conclui-se então, que a instituição não pode prescindir da opinião desse público de qualidade e com satisfação quase que total, apresentada pelos índices estudados, o que pode favorecer o aumento dos índices medidos para atender ao SINAES. De início, não tem como se afirmar o percentual que isso influenciaria, mas de qualquer forma, não custa ‘convocar’ esses alunos a participarem de maneira mais efetiva.

## CONCLUSÕES FINAIS

Como a pós-graduação *lato sensu* não é contemplada pelo SNPG, os agentes que participam desse núcleo de ensino ficam sem essa retroalimentação e, portanto, sem margem de ação nos planos políticos e pedagógicos da instituição de ensino, pois, dependendo do percentual de participação desses programas de pós-graduação numa IES, deixa-se uma considerável parcela alheia à essa discussão, com possíveis danos à tomadas de decisão em direção a atividade essencial de assegurar e manter a qualidade desses cursos, e esse é um problema a ser considerado.

Os agentes de crucial importância nas IES são os professores, e para aquelas que oferecem pós-graduação *lato sensu*, os professores atuantes nesse nível de ensino também não possuem essa fonte de informação sobre sua *práxis* pedagógica, e isso talvez os ajudaria muito em suas reflexões sobre seu processo ensino-aprendizagem-avaliação, e, como todo professor deveria também ser um pesquisador do seu próprio fazer, essa fonte de retroalimentação pelos grupos com os quais trabalha é importante e fundamental na construção de sua profissionalidade, esse é outro problema a ser considerado como capital, pois como disse Paulo Freire: “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”. (FREIRE, 2009, p.71).

A presente monografia teve por objetivo analisar a Avaliação de desempenho docente no curso de pós-graduação *lato sensu* em formação de professores – ênfase magistério superior do IFSP, campus São Paulo: como os alunos ingressantes em 2013 os percebem? E essa avaliação foi elaborada com o objetivo específico de constatar se, na opinião dos alunos, os docentes apresentam-se de maneira uniforme quanto a alguns quesitos básicos: Atuação, Característica, Procedimento, Relacionamento Professor – Aluno, Prática de ensino, Recursos e Compromisso.

As análises dos dados e informações utilizadas nessa pesquisa demonstram, em grande parte, que os docentes apresentam-se de maneira significativamente homogênea quanto aos quesitos básicos constantes nos instrumentos de avaliação. Ainda que seja possível identificar algumas disparidades, sobretudo quando observa-se os extremos classificatórios dos resultados das avaliações, não é possível dizer, com base numa abordagem quantitativa, que tais disparidades refletem dados de realidade. Pois, como dissemos ao longo do trabalho, outras variáveis poderiam ter influenciado positiva ou negativamente na avaliação do docente pelo

discente como, por exemplo, as preferências por determinados conteúdos. Como cada professor está inserido em uma disciplina específica e as avaliações não fazem dissociação entre professor e disciplina, dado que o docente poderia alcançar patamares mais elevados na avaliação justamente por ser responsável por uma disciplina caracterizada pela forte aderência dos alunos ao tempo. O contrário também é válido à medida que conteúdos disciplinares organizados em uma disciplina, dada sua complexidade, pode influenciar negativamente o gosto dos alunos refletindo no resultado da avaliação do docente pelos discentes.

Levando-se em consideração de que na profissão de docente de nível superior, em especial os da pós-graduação *lato sensu*, eles ainda possuem performance excelente em seu campo de atuação, como ficou demonstrado, e também potenciais de desenvolvimento e crescimento dentro de suas carreiras, qualquer avaliação referente a esses profissionais não passa de um processo para dar a conhecer os julgamentos de valores, a excelência e as qualidades deles, pela parallaxe de alguém, nesse caso, os discentes. Vale dizer que apesar da objetividade que orienta as avaliações, fatores subjetivos podem exercer grande influência nos resultados observados, por essa razão, o aprofundamento do debate depende, em grande medida, do empreendimento de uma abordagem qualitativa.

Em algumas IES já existem as avaliações feitas pelos pares e a autoavaliação do docente. A avaliação feita pela ótica de percepção dos discentes, apesar das nuances demonstradas nesse trabalho, configura-se como uma ferramenta, que após um processo crítico de reformulação, pode sinalizar caminhos na adoção de estratégias que visem o aprimoramento do processo pedagógico como um todo, tornando-se relevante no contexto educacional, além de espelhar a satisfação e o interesse dos discentes.

Um ponto importante a considerar nesse estudo é o de que os docentes, em boa parte, são temporários, ou seja, não efetivos, o que teoricamente poderia gerar um resultado que demonstrasse que esses docentes estariam menos bem avaliados em relação aos de contratação definitiva (os efetivos). Este não foi o caso observado. Entretanto, vale dizer que, apesar dos resultados das avaliações não demonstrarem discrepâncias que pudessem ser associadas aos regimes de contratação dos professores, cabe reconhecer e ressaltar a qualidade do ensino depende, em grande medida, da conformação de um corpo docente institucionalizado e integrado que possibilite, também pelas condições estruturais, o planejamento em longo prazo de todo o aparato pedagógico. É flagrante que um volume considerável de pesquisas apontam para as relações entre qualidade do ensino e as condições favoráveis de trabalho dos docentes

e a conformação de planos de carreira. Não podemos nos furtar, portanto, em dizer que a contratação de professores pela via de contratos precários é um dos elementos estruturantes do processo de precarização do ensino.

O fato da maioria desses docentes avaliados estarem sobrecarregados com muitas disciplinas para lecionarem (evidência de precarização), faz com que o quesito Recursos seja o de menor média na avaliação, e quando se analisa por pergunta individual, é exatamente a de número 38 que pergunta se o professor(a) se utiliza recursos e materiais didáticos variados para o aluno compreender o conteúdo, que tem a menor média de todas as 40 questões que fazem parte do estudo dos docentes. E esse reflexo se dá por motivos óbvios, entre eles, não há tempo suficiente nem condições de trabalho adequadas que permitam a dedicação prestimosa dos professores às disciplinas que conduzem. Dedicar-se num mesmo semestre a uma frente de trabalho, expressa numa dada disciplina, ou em diferentes frentes, distribuídas num maior número de disciplinas, além de sobrecarregar os professores, exerce influência negativa (direta ou indireta) na qualidade do ensino ofertado. Entretanto, mesmo com essas restrições, a média geral foi alta, o que demonstra os esforços e a capacidade contributiva desses docentes para a formação de futuros professores de nível superior.

Considerando as limitações deste estudo, deixo sugerido para futuras pesquisas, considerando os elementos a serem ajustados, como demonstrou este trabalho: 1) replicação desse estudo em outros cursos de pós-graduação *lato sensu* no campus São Paulo do IFSP; 2) replicação desse estudo em outros campus do IFSP onde haja pós-graduações *lato sensu*; e 3) replicação desse estudo em anos posteriores a fim de verificar a evolução da percepção dos discentes sobre seus docentes.



## REFERÊNCIAS

ASSIS, T. R.; GIVIZIEZ, C. R.; SILVEIRA, G. P.; MARTINS, M. A., BONILHA, M. R. *Percepção dos alunos quanto às questões abordadas na avaliação docente em uma instituição de ensino superior*. Jataí: UFG/RECP, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/ritref/article/view/22325/13211>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.

BRANDALISE, L.; LAGO, S. M. S. *Avaliação do desempenho dos professores do curso de administração de Cascavel, nas percepções dos alunos*. Cascavel: UNIOESTE, 2004. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/campi/cascavel/ccsa/IIISeminario/paineis/Painel%2006.pdf>> Acesso em: 19 mar. 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão. Brasília: 2012. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm)>. Acesso em: 19 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974. Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. Brasília: 1974. Disponível em: <[www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73411-4-janeiro-1974-421858-publicacaooriginal-1-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73411-4-janeiro-1974-421858-publicacaooriginal-1-pe.html)>. Acesso em: 17 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União. 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União. 15 abr. 2004.

\_\_\_\_\_. MEC-Ministério da Educação. Conselho Nacional de Pós-Graduação. I PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília: CAPES, 1975. Disponível em: <[www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I\\_PNPG.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf)>. Acesso em: 17 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. MEC-Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 1982-1985. Brasília: CAPES, 1982. Disponível em: <[www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II\\_PNPG.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf)>. Acesso em: 17 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. MEC-Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005-2010. Brasília: CAPES, 2005. Disponível em: <[www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG\\_2005\\_2010.doc](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.doc)>. Acesso em: 17 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. MEC-Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020. Brasília: CAPES, 2010. Vol.

I. Disponível em: <[www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf)>. Acesso em: 17 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. MEC-Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020. Brasília: CAPES, 2010. Vol.

II. Disponível em: <[www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG\\_Miolo\\_V2.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf)>. Acesso em: 17 mai. 2014.

BUSSACOS, M. A. *Estatística aplicada à saúde ocupacional*. São Paulo: Fundacentro, 1997.

CUNHA, D. A. *Desempenho docente no curso de formação de professores de matemática: o que dizem os alunos?*. Belém: UFPA, 2004. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1\\_09\\_2006.PDF](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_09_2006.PDF)> Acesso em: 19 mar. 2014.

DEMO, P. *Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. *A importância de se avaliar a competência de quem ensina*. Recife: Construir, 2013. Disponível em: <[www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=2043](http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=2043)> Acesso em: 21 mar. 2014

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa* São Paulo: Paz e Terra, 2009.

IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. Relatório de autoavaliação institucional – 2013. São Paulo: IFSP, 2014. Disponível em <<http://www.ifsp.edu.br/cpa/Relatorio2013.pdf>> Acesso em: 21 mar. 2014

\_\_\_\_\_. Dados da autoavaliação institucional – 2013. São Paulo: IFSP, 2014. Disponível em <<http://www.ifsp.edu.br/cpa/DadosRef2013.xls>> Acesso em: 21 mar. 2014

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Da Concepção à Regulamentação*. 5ª. ed. Brasília: INEP, 2009.

INEZ, A. M. A. de S. *Nas práticas da avaliação as marcas da memória: Um estudo sobre avaliação no ensino superior*. Dissertação de mestrado. Minas Gerais/UFMG, 2001.

MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de Marketing: Uma orientação aplicada*. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.

MEC – Ministério da Educação, Portaria nº 40 de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas ao processo de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Brasília/DF: Diário Oficial da União. 13 dez. 2007.

MORIN, E.; CIURANA, E.; MOTTA, R. D. *EDUCAR NA ERA PLANETÁRIA - O pensamento complexo como Método da Aprendizagem no erro e na incerteza humana*, São Paulo: CORTEZ, 2003.

NASCIMENTO, S.; PEREIRA, A. M.; DOMINGUES, M. J. C. S. A percepção dos discentes sobre o desempenho dos docentes dos cursos de ciências contábeis e administração da Universidade Regional de Blumenau. *ConTexto*, Porto Alegre, v.10, n. 18, p.7-17, 2º semestre 2010.

PEREIRA, W.; KIRSTEN, J. T.; ALVES, W. Estatística para as Ciências Sociais: Teoria e Aplicações. São Paulo: Saraiva, 1980.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMARA, B. S.; BARROS, J. C. *Pesquisa de Marketing: Conceitos e Metodologia*. 2ª ed. São Paulo: Makron Books, 1997.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.77-91

SHOR, I.; FREIRE, P. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SPIEGEL, M. *Estatística*. São Paulo: McGraw-Hill, 1977.

STRASSBURG, U.; MOREIRA, D. A. Avaliação de desempenho de professores pelo aluno: uma experiência desenvolvida junto a um curso superior de contabilidade. *Ciências Sociais em Perspectiva*, *Cascavel*, ano 1, n. 1, 2º semestre 2002.

TAGLIACARNE, G. *Pesquisa de Mercado: Técnica e Prática*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1978.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VILLAS BOAS, B. M. de F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2004

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.) *Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

**ANEXOS****Anexo I – Deliberação nº 044/97 da FURG****SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE****DELIBERAÇÃO Nº 044/97  
DE 16 DE OUTUBRO DE 1997  
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

Dispõe sobre a definição do instrumento de avaliação docente pelos discentes e o momento de aplicação.

O Reitor da Fundação Universidade do Rio Grande, na qualidade de Presidente do **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão**, tendo em vista decisão deste Conselho tomada em reunião do dia 10 de outubro de 1997,

**DELIBERA:**

**Artigo 1º** - Aplicar o Instrumento de Avaliação Docente pelos Discentes, conforme anexo, a todos os Docentes do Magistério de Ensino Superior e do Magistério de Primeiro e Segundo Graus da Fundação Universidade do Rio Grande, no 2º semestre de 1997, para validação do Instrumento.

**Artigo 2º** - Delegar às Pró-Reitorias a coordenação de todas as etapas do processo.

**Artigo 3º** - Aplicar o Instrumento na primeira quinzena de junho e novembro para os docentes de disciplinas semestrais e primeira quinzena de novembro para os docentes de disciplinas anuais.

**Artigo 4º** - Responsabilizar as Comissões de Curso e a Direção do Colégio Técnico Industrial "Prof. Mario Alquati" pela aplicação do Instrumento de Avaliação Docente pelos Discentes.

**Artigo 5º** - Solicitar ao Conselho Universitário que a avaliação Docente pelos Discentes passe a vigor, para fins de progressão funcional, a partir do 1º semestre de 1998.

**Artigo 6º** - A presente **DELIBERAÇÃO** entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

Fundação Universidade do Rio Grande, em 16 outubro de 1997.

Prof. Dr. Carlos Alberto Eiras Garcia

**PRESIDENTE DO COEPE**

(a via original encontra-se assinada)





**Anexo II – Resultado de Avaliação Docente pelos Discentes – FURG**

**Avaliação Docente pelos discentes 2º sem. 2005 – Comissões de Curso**

	Questionários		% de Retorno	Quesitos								
	Enviados	Respondidos		01	02	03	04	05	06	07	08	Média
<b>Curso da Universidade</b>	<b>45.937</b>	<b>20.392</b>	<b>44,39</b>	<b>7,91</b>	<b>7,52</b>	<b>7,93</b>	<b>7,86</b>	<b>8,13</b>	<b>8,02</b>	<b>7,37</b>	<b>7,83</b>	<b>7,82</b>
Medicina	6.473	3.470	53,60	7,59	7,41	7,70	7,68	7,83	7,60	7,13	7,40	7,54
Ciências Econômicas	1.042	614	58,92	8,16	7,75	8,16	7,93	8,38	8,28	7,43	8,43	8,07
Administração	1.580	417	26,39	8,10	7,80	8,00	7,88	8,68	8,75	7,32	8,31	8,11
Oceanologia	1.911	988	51,70	8,20	7,65	8,10	8,05	8,28	8,13	7,24	7,94	7,95
Direito (Seriado)	2.248	779	34,65	8,35	7,76	8,13	8,18	8,51	8,39	7,76	8,12	8,15
Direito - M (Seriado)	1.041	538	51,68	7,53	7,38	7,84	7,89	8,12	7,98	6,94	7,90	7,70
Letras - Português (Seriado)	1.639	901	54,97	8,13	7,94	8,33	8,30	8,40	8,43	8,09	8,22	8,23
Pedagogia - Hab. Magistério	391	146	37,34	6,70	6,36	7,29	7,19	7,52	7,16	6,46	6,74	6,93
Química	297	110	37,03	7,50	7,00	7,41	7,93	7,77	8,19	7,35	8,19	7,67
Química - Licenciatura	459	219	47,71	7,91	8,05	8,16	7,99	8,62	8,41	7,97	8,42	8,19
Geografia - Licenciatura Plena	387	71	18,34	9,10	8,81	8,98	9,01	8,69	9,57	8,25	8,83	8,91
Geografia – Bacharelado	663	151	22,77	8,04	7,57	7,87	7,93	8,32	8,36	7,61	8,04	7,97

**Avaliação Docente pelos discentes 2º sem. 2005 – Comissões de Curso – Continuação ...**

História – Bacharelado	1.085	393	36,22	8,33	8,15	8,29	8,29	8,57	8,42	7,88	8,25	8,27
Geografia – Licenciatura	342	92	26,90	8,70	8,34	9,05	9,06	8,94	9,33	8,73	8,92	8,88
Geografia – Bacharelado	254	97	38,18	8,10	7,52	8,01	7,97	7,79	7,91	7,51	7,48	7,79
História – Licenciatura	851	489	57,46	7,80	7,49	7,91	7,80	8,07	8,03	7,59	7,79	7,81
Matemática (Seriado)	488	155	31,76	8,79	8,07	8,48	8,15	9,00	8,94	7,67	8,71	8,48
Matemática	338	203	60,05	7,64	7,29	7,81	7,57	8,36	7,91	7,40	7,76	7,72
Letras Português/Inglês (Seriado)	845	294	34,79	7,78	7,36	7,85	7,58	7,59	7,71	7,48	7,31	7,58
Letras Port./Espanhol-D (Seriado)	930	462	49,67	8,14	7,77	8,26	8,10	8,27	8,31	7,84	8,08	8,10
Letras Port./Espanhol-N (Seriado)	906	392	43,26	8,33	7,95	8,29	8,38	8,59	8,56	8,01	8,20	8,29
Letras Português/Francês (Seriado)	906	387	42,71	7,95	7,47	7,91	7,66	7,86	7,98	7,72	7,81	7,80
Engenharia Civil (Seriado)	1.918	918	47,86	7,72	7,06	7,65	7,52	7,76	7,46	6,59	7,36	7,39
Engenharia Mecânica (Seriado)	2.282	308	13,49	7,37	6,43	7,03	6,89	7,16	7,17	6,04	6,73	6,85
Engenharia Química (Seriado)	1.756	763	43,45	6,99	6,52	7,10	6,95	7,52	7,25	6,25	6,95	6,94
Ciências Contábeis	1.067	612	57,35	8,28	7,76	8,19	8,12	8,53	8,51	7,80	8,04	8,15
Ciências Contábeis (Manhã)	484	159	32,85	8,29	7,96	8,59	8,57	8,86	8,78	8,15	8,56	8,47
Disciplinas Suplementares	65	2	3,07	9,00	9,50	8,50	8,50	9,50	9,00	9,50	9,50	9,13
Biblioteconomia	972	692	71,19	7,71	7,46	7,77	7,70	8,14	7,92	7,38	7,75	7,73





### Anexo III – Questionário aplicado aos discentes do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior

Olá Caro(a) estudante, como é de seu conhecimento, aqui, no IFSP, você estudou 12 (doze) disciplinas, que foram:

- 01) ECEQ1 - Epistemologia da Ciência e do Ensino;
- 02) FFSQ1 - Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação;
- 03) MTCQ1 - Metodologia do Trabalho Científico;
- 04) POBQ1 - Política, Organização do Ensino Superior Brasileiro e Concepções de Currículo;
- 05) AIPQ2 - Avaliação Ideologia e Procedimentos;
- 06) DESQ2 - Didática do Ensino Superior;
- 07) HEBQ2 - História da Educação Brasileira;
- 08) PDEQ2 - Psicologia do Desenvolvimento e da Educação;
- 09) EASQ3 - Tópicos de Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior;
- 10) EFPQ3 – Fundamentos Epistemológicos da Formação de Professores;
- 11) IESQ3 - Concepções Interativas sobre o Ensino Superior e Novas Tecnologias, e
- 12) MPEQ3 - Metodologia e Prática do Ensino Superior.

Essas disciplinas foram ministradas, ora por 1 (um) professor, ora por 2 (dois) professores (seja por motivos de substituição ou de dupla docência). No caso de substituição, pense apenas no substituto, e no caso da dupla docência, avalie-os como se fossem um, caso queira separar, por favor, anote nas observações.

Posto isso, gostaria de que atribuisse notas de 0 (zero) a 100 (cem) para cada docente, nos seguintes critérios abaixo, e também anote suas observações sobre cada tópico, caso queira.

#### **O(A) PROFESSOR(A):**

##### **01-Demonstra possuir domínio e consistência dos conteúdos apresentados para esta disciplina.**

<b>Docente:</b>	<b>ECE Q1</b>	<b>FFS Q1</b>	<b>MTC Q1</b>	<b>POB Q1</b>	<b>AIP Q2</b>	<b>DES Q2</b>	<b>HEB Q2</b>	<b>PDE Q2</b>	<b>EAS Q3</b>	<b>EFP Q3</b>	<b>IES Q3</b>	<b>MPE Q3</b>
<b>Nota:</b>												

Obs.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

##### **02-Explica com clareza, objetividade e segurança os assuntos da disciplina.**

<b>Docente:</b>	<b>ECE Q1</b>	<b>FFS Q1</b>	<b>MTC Q1</b>	<b>POB Q1</b>	<b>AIP Q2</b>	<b>DES Q2</b>	<b>HEB Q2</b>	<b>PDE Q2</b>	<b>EAS Q3</b>	<b>EFP Q3</b>	<b>IES Q3</b>	<b>MPE Q3</b>
<b>Nota:</b>												

Obs.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

##### **03-Nas aulas, estimula o interesse pela disciplina.**

<b>Docente:</b>	<b>ECE Q1</b>	<b>FFS Q1</b>	<b>MTC Q1</b>	<b>POB Q1</b>	<b>AIP Q2</b>	<b>DES Q2</b>	<b>HEB Q2</b>	<b>PDE Q2</b>	<b>EAS Q3</b>	<b>EFP Q3</b>	<b>IES Q3</b>	<b>MPE Q3</b>
<b>Nota:</b>												

Obs.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Questionário aplicado aos discentes do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior – Continuação ...**

**04-Costuma destacar aspectos importantes da disciplina.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

**05-Em geral, exige raciocínio apurado do aluno.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

**06-É justo na atribuição de notas ou conceitos.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

**07-Sabe tratar os alunos igualmente e em suas características individuais.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

**08-Tem empatia com a turma, procurando facilitar a compreensão dos alunos.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

**09-Demonstra-se seguro ao esclarecer dúvidas dos alunos, e o faz de forma educada e sem aparentar irritação.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

**Questionário aplicado aos discentes do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior – Continuação ...**

**10-Propõe exercícios, testes e avaliações coerentes aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

**11-Demonstra preocupação se o aluno está aprendendo ou não.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

**12-Permite a participação, discussão e expressão de ideias sobre o assunto em estudo.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

**13-Sempre orienta com clareza, os trabalhos propostos.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

**14-Propõe e estimula soluções criativas para os problemas propostos, valorizando a reflexão mais que a memorização.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

### Questionário aplicado aos discentes do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior – Continuação ...

15-Demonstra sua disciplina, como uma ciência em evolução, e a importância do linguajar técnico da mesma.

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16-Desenvolve e estimula atenção à parte conceitual da matéria.

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17-Utiliza de livros de texto atualizados, e indica bibliografia (livros, revistas, ...) para aprofundamento dos conteúdos.

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

18-Os critérios de avaliação são claros e transparentes para os alunos.

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

19-Possui habilidade para manter o aluno atento e estimulado durante as aulas.

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Questionário aplicado aos discentes do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior – Continuação ...**

**20-É pontual e assíduo às aulas previstas para a disciplina.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

**21-Administra o tempo da aula de forma produtiva, demonstrando planejamento das aulas.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

**22-Ministra as aulas com entusiasmo e bom humor.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

**23-Cumpre horário de entrada e saída previsto para a disciplina.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

**24-Estabelece inter-relações entre o conteúdo teórico com outras disciplinas e a prática do cotidiano.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

**25-Demonstra gostar de sua profissão de docente.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

**Questionário aplicado aos discentes do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior – Continuação ...**

**26-Propõe tarefas e problemas interessantes a fim de favorecer o aprendizado.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

**27-Segue o plano de ensino da disciplina organizadamente durante o semestre, definindo os objetivos de cada aula.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

**28-Demonstra ser atualizado com as tendências da área em que a disciplina está inserida, não repete apenas o que está nos livros.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

**29- Resolve, com habilidade, conflitos de opiniões dos alunos.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

**30-Como um futuro Reitor, o recomendaria como bom docente.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

**Questionário aplicado aos discentes do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior – Continuação ...**

**31-Mantém um relacionamento cordial com a turma, possui empatia com os alunos.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

**32-Estimula a participação do aluno em aula, e quanto ao curso.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

**33-Possui senso de humor durante as aulas.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

**34- Apresenta atitudes positivas e estabelece um clima favorável à aprendizagem.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_

**35- Usa de linguagem clara, tom e altura de voz apropriado em sala de aula para apresentar e desenvolver a disciplina.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_



**Questionário aplicado aos discentes do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior – Continuação ...**

**36-No início do semestre, apresenta e discute com os alunos o plano de ensino-aprendizagem-avaliação da disciplina.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**37-Adota atividades e metodologias variadas (individuais, grupais, de pesquisa, de debate etc.) a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**38-Se utiliza recursos e materiais didáticos variados para o aluno compreender o conteúdo.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**39-Ao longo do semestre, utiliza diferentes instrumentos (trabalhos, pesquisas, seminários etc.) para avaliar o aluno.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**40-Os resultados de provas, testes e de outras atividades desenvolvidas, são analisados e comentados com os alunos, corrigindo erros e esclarecendo eventuais dúvidas.**

Docente:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Questionário aplicado aos discentes do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior – Continuação ...**

**EU, COMO DISCENTE:**

**41-Julgo que a carga horária desta disciplina é adequada.**

Eu em:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**42-Me considero um bom aluno nesta disciplina.**

Eu em:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**43-Tenho convicções de que esta disciplina é importante para a minha carreira.**

Eu em:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**44-Considero os conteúdos desta disciplina adequados aos objetivos do curso.**

Eu em:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**45-Dediquei bastante tempo e esforço ao estudo da disciplina.**

Eu em:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Questionário aplicado aos discentes do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior – Continuação ...**

**46-Assisti com atenção, a maior parte das aulas desta disciplina.**

Eu em:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**47-Penso que aprendi bastante nesta disciplina.**

Eu em:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**48-Gostei muito dessa disciplina do curso.**

Eu em:	ECE Q1	FFS Q1	MTC Q1	POB Q1	AIP Q2	DES Q2	HEB Q2	PDE Q2	EAS Q3	EFP Q3	IES Q3	MPE Q3
Nota:												

Obs.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**49-Acredito que este tipo de questionário seja válido.**

Nota: \_\_\_\_\_

Obs.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**50-Respondi ao questionário com atenção.**

Nota: \_\_\_\_\_

Obs.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Anexo IV – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_,  
 RG nº. \_\_\_\_\_, fui convidado a participar de um estudo denominado “Avaliação de desempenho docente no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP”, cujo objetivo é analisar o desempenho dos docentes integrantes do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP, campus São Paulo, por meio de um questionário de avaliação preenchido livremente pelos alunos, participantes da pesquisa.

Para que este objetivo seja atingido, aceito participar como sujeito desta pesquisa, voluntariamente. Estou ciente que minha privacidade será respeitada, meu nome ou qualquer outro dado confidencial será mantido em sigilo. Estou ciente que não há riscos envolvidos na pesquisa, assim como sei que os dados obtidos serão utilizados de acordo com os Códigos de Ética na Pesquisa e pela normativa do CNS 166/199, e que também minha participação consiste unicamente no preenchimento de um questionário de pesquisa totalmente anônimo.

Os pesquisadores envolvidos na pesquisa são: Pesquisador: Mozart Lacerda Vieira Júnior, e Orientador: Hamilton Harley de Carvalho-Silva, com quem poderei manter contato e obter mais informações.

**Consentimento Pós-Informação**

Eu, \_\_\_\_\_,  
 portador do R.G.: nº \_\_\_\_\_, considero garantidas as informações que preciso obter para participar. Li o termo e fui orientado quanto ao teor da pesquisa mencionada, compreendi sua natureza e seu objetivo. Concordo voluntariamente em participar sabendo que não receberei pagamento nem qualquer valor financeiro por minha participação.

São Paulo, \_\_\_ / \_\_\_ / 201\_\_

\_\_\_\_\_  
 (assinatura do participante)

\_\_\_\_\_  
 Mozart Lacerda Vieira Júnior  
 R.G.: 28.402.516-1/SP