



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIOECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Francyne Martins Espíndola

A avaliação de desempenho docente e sua contribuição para a qualidade do ensino de graduação: um estudo nos cursos de graduação em Engenharia Química e Engenharia de Alimentos da UFSC

Florianópolis
2020

Francyne Martins Espíndola

A avaliação de desempenho docente e sua contribuição para a qualidade do ensino de graduação: um estudo nos cursos de graduação em Engenharia Química e Engenharia de Alimentos da UFSC

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do grau de mestre em Administração Universitária.
Orientadora: Prof.^a Lourdes Alves, Dr.^a

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra

ESPÍNDOLA, FRANCYNE
A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE E SUA CONTRIBUIÇÃO
PARA A QUALIDADE DO ENSINO DE GRADUAÇÃO: UM ESTUDO NOS
CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA QUÍMICA E ENGENHARIA DE
ALIMENTOS DA UFSC / FRANCYNE ESPÍNDOLA; orientadora, LOURDES
ALVES, 2020.
131 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa
de Pós-Graduação em Administração Universitária,
Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Administração Universitária. 2. Avaliação Docente. 3.
Avaliação Ensino Superior. 4. Capacitação Docente. I.
ALVES, LOURDES . II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração
Universitária. III. Título.

Francyne Martins Espíndola

A avaliação de desempenho docente e sua contribuição para a qualidade do ensino de graduação: um estudo nos cursos de graduação em Engenharia Química e Engenharia de Alimentos da UFSC

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Lourdes Alves, Dr.^a (Orientadora)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Rogério da Silva Nunes
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Agenor Furigo Junior
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Administração Universitária.

Coordenação do Programa

Prof.^a Lourdes Alves, Dr.^a (Orientadora)
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2020.

Este trabalho é dedicado a todos que acompanharam minha trajetória neste mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Universitária pela oportunidade.

À minha orientadora pela paciência e incentivo ao longo de toda minha trajetória no Programa.

A todos os professores do PPGAU pelos ensinamentos que tanto contribuíram para minha formação e evolução.

A todos meus colegas, companheiros de angústias e vitórias ao longo dessa caminhada.

Ao Departamento de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos, em especial ao professor Agenor Furigo Junior, que além de membro da banca deste trabalho foi também um incentivador do meu trabalho e que tanto contribui para minha atuação no departamento.

Aos meus pais, minha irmã e meus amigos que por vezes ouviram minhas lamentações, angústias e que quando achava que não conseguiria terminar foram eles que me incentivaram e apoiaram para que eu concluísse esta jornada.

A avaliação tem muitas faces. Significa muitas coisas, se apresenta de muitos modos e busca cumprir distintas finalidades. Também oculta muitos significados. Não a podemos compreender simplesmente como instrumento ou mecanismo técnico. Ela produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma. Tem uma profunda dimensão pública. Então, interessa a muita gente. Por isso é política e ética, embora muitas vezes queira esconder isso sob o manto da técnica, como se sua tecnicidade a fizesse neutra e destituída de valores. Uma reflexão sobre este tema será sempre inconclusiva e preliminar. Certamente deixará suspensa no ar muitas dúvidas. Mas é preciso lançar as questões. Começar, ao menos (DIAS SOBRINHO, 2002).

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo analisar qual é a contribuição do atual processo de avaliação do corpo docente, conduzido pela CPA, na melhoria do desempenho dos professores do departamento de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos - EQA nas atividades de ensino dos cursos de graduação em Engenharia Química e de Engenharia de Alimentos da UFSC. Para atender ao seu objetivo, foi realizado um Estudo de Caso no EQA. A pesquisa foi respondida pelos professores, integrantes do Departamento de EQA em 2019.2, pelos alunos regularmente matriculados nos cursos de graduação em Engenharia Química e Engenharia de Alimentos, no referido semestre. Também, fizeram parte da pesquisa os gestores - coordenadores dos referidos cursos, o chefe e subchefe do EQA. Para a coleta dos dados secundários, nos relatórios de autoavaliação institucional relatados pela CPA, tanto da UFSC, quanto de outras universidades, centros universitários e institutos federais públicos de Santa Catarina, bem como nos relatórios do Centro Acadêmico dos cursos citados, foi feita uma pesquisa documental realizada nos relatórios da autoavaliação das CPAs, no que se referia a Avaliação do Desempenho Docente em sua prática pedagógica. Após análise dos dados, concluiu-se que, atualmente, a autoavaliação feita pela CPA da UFSC não é utilizada como base para melhoria do desempenho docente dos professores do EQA. Ainda, foram apontadas sugestões de quesitos a serem incluídos no instrumento de avaliação docente, dentro do processo de autoavaliação institucional da UFSC. Também, a partir dos resultados foram feitas sugestões para a capacitação em didática e pedagógica dos professores, como contribuição para sanar as deficiências apontadas nos resultados da pesquisa.

Palavras-chave: Avaliação docente, Autoavaliação, Avaliação docente pelo discente.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze what is the contribution of the current faculty evaluation process, conducted by the Evaluation - CPA, in improving the performance of professors in the Chemical Engineering and Food Engineering departments in the teaching activities of undergraduate courses in Chemical Engineering and Food Engineering at the Federal University of Santa Catarina - UFSC. To this end, a Case Study was carried out at the Department of Chemical Engineering and Food Engineering - EQA. The research was carried out with students regularly enrolled in undergraduate courses in Chemical Engineering and Food Engineering in the semester of 2019.2, with the coordinators of the same courses, with the head and deputy chief of the Chemical Engineering and Food Engineering department and with the teachers from the department that taught subjects for the Chemical Engineering and Food Engineering courses in 2019.2. For that purpose, analysis of primary data resulting from the application of an online questionnaire and secondary data from institutional self-assessment reports reported by CPA, evaluation reports made by the Academic Center, bibliographic research and documentary research were used. An analysis of the self-assessment processes was carried out at UFSC and other public higher education institutions in Santa Catarina, with a focus on the evaluation carried out by the students, regarding teacher performance. After analysis it was concluded that currently the self-assessment made by the CPA of UFSC is not used as a basis for improving the teaching performance of EQA teachers.

Keywords: Teacher evaluation. Self-evaluation. Teacher evaluation by the student.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Integração dos objetivos do PDI 2020-2024.....	19
Figura 2 - Etapas Avaliação Interna	33
Figura 3 - Elementos avaliados no SINAES	37
Figura 4 - Número de Doutores e Mestres Por Organização Acadêmica.....	44
Figura 5 - Ciclo do processo avaliativo	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Eixos do SINAES.....	30
Quadro 2 - Características do processo de Avaliação de cursos da UDESC	62
Quadro 3 - Questões da dimensão da Avaliação Docente abordadas pela CPA – UDESC	63
Quadro 4 - Questões da dimensão da Avaliação Docente abordadas pela CPA – USJ	68
Quadro 5 - Questões do formulário de avaliação do CALEQA referente ao docente.....	77
Quadro 6 - Questões da dimensão Docente abordadas pela CPA em 2019/1	79
Quadro 7 – Autoavaliação dos docentes EQA	92
Quadro 8 – Opinião dos alunos em relação à média dos seus professores.....	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução da participação dos alunos da UFSC nas avaliações de curso	73
Tabela 2 - Participação nos Centros de Ensino - Graduação.....	73
Tabela 3 - Participação dos Alunos dos cursos de graduação em Eng. Química e Eng. de Alimentos nas Avaliações de Curso.	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de Matrículas x Número de Respostas da Avaliação da CPA por disciplina.....	75
Gráfico 2 - Participação Discente na Avaliação realizada pela CPA x Participação Discente na Avaliação realizada pelo Centro Acadêmico, por disciplina.....	76
Gráfico 3- Acesso aos resultados das avaliações feitas pelo CALEQA e pela CPA	78
Gráfico 4 – Os resultados da avaliação docente tiveram algum impacto na atividade do professor em sala de aula?	79
Gráfico 5 - Quem os alunos costumam procurar quando estão com dificuldade com algum professor do EQA.....	83
Gráfico 6 - Durante a sua gestão, quais as principais queixas dos alunos referentes aos docentes e seus desempenhos em sala de aula?.....	83
Gráfico 7 – Disciplinas ofertadas pelo EQA por curso no ano de 2019.....	87
Gráfico 8 - Número de docentes que ingressaram no EQA por ano	87
Gráfico 9 - Tempo de experiência como professor do ensino superior dos docentes do EQA	88
Gráfico 10 - Local onde os professores do EQA tiveram a primeira experiência como docente.	88
Gráfico 11 – Experiência dos professores do EQA na docência, antes de iniciar a carreira como professor na UFSC.....	89
Gráfico 12 - Ao assumir o cargo de professor na UFSC, você recebeu alguma preparação pedagógica para exercer a função docente? –	90
Gráfico 13 - Você acredita que a Avaliação do Docente, realizada pelos alunos, sobre as atividades de ensino em sala de aula, pode contribuir para melhoria do seu desempenho nessas atividades?	91
Gráfico 14 – Alunos participantes da pesquisa	94
Gráfico 15 – Fase predominante que frequentou em 2019.2.....	94
Gráfico 16 – Participação da Autoavaliação Institucional, especificamente, da Avaliação Docente coordenada pela CPA da UFSC	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAC	Avaliação das Ações dos Cursos
AAU	Avaliação das Ações da UDESC
ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
CAGR	Sistema de Controle Acadêmico da Graduação
CALEQA	Centro Acadêmico dos cursos de graduação em Engenharia Química e Engenharia de Alimentos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCR	Componentes Curriculares
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
COAI	Coordenadoria de Avaliação Institucional
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CSA	Comissão Setorial de Avaliação
CTC	Centro Tecnológico
EaD	Ensino a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EQA	Departamento de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos
EQA	Engenharia Química e Engenharia de Alimentos
IES	Instituições de Educação Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAAs	Núcleos de Apoio à Avaliação
NDE	Núcleo Docente Estruturante

OSS Órgão Suplementar Superior
PAAD Planejamento e Acompanhamento de Atividades Docentes
PAAI Programa de Autoavaliação Institucional
PAIUB Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PAIUFSC Projeto de Avaliação Institucional da UFSC
PARU Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PARU Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI Plano de Desenvolvimento Institucional
PPFD Programa de Formação Pedagógica dos Docentes
PPGAU Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária
PPGs Programas de Pós-Graduação
PPI Projeto Pedagógico Institucional
PROFOR Programa de Formação Continuada
SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIGA Sistema de Gestão Acadêmica
SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TAE Técnico-Administrativo em Educação
UDESC Universidade do Estado de Santa Catarina
UFFS Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO	17
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO	20
1.3	OBJETIVOS	22
1.3.1	Objetivo Geral.....	22
1.3.2	Objetivos Específicos	22
1.4	JUSTIFICATIVA	23
1.5	ADERÊNCIA DO TRABALHO AO PPGAU.....	24
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
2.1	O SINAES: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS	26
2.1.1	Avaliação Interna ou Autoavaliação.....	31
<i>2.1.1.1</i>	<i>Etapas da avaliação interna</i>	<i>33</i>
2.1.2	Avaliação Externa.....	35
2.2	AUTOAVALIAÇÃO DE CURSO.....	37
2.2.1	Avaliação docente	38
2.3	DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	43
2.4	AVALIAÇÃO DOCENTE E GESTÃO.....	50
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	54
3.1	NATUREZA DA PESQUISA	54
3.2	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	54
3.3	DELINEAMENTO DA PESQUISA	55
3.3.1	Quanto aos fins.....	55
3.3.2	Quanto aos meios	56
3.4	DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO.....	56
3.5	TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS	58

3.6	ANÁLISE DE DADOS	59
4	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	61
4.1	AVALIAÇÃO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES E CENTROS UNIVERSITÁRIOS PÚBLICOS DO ESTADO DE SANTA CATARINA.....	61
4.1.1	Universidade do Estado de Santa Catarina	61
4.1.2	Universidade Federal da Fronteira Sul	64
4.1.3	Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).....	65
4.1.4	Instituto Federal Catarinense.....	66
4.1.5	Centro Universitário Municipal de São José	67
4.2	O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO NA UFSC	68
4.2.1	Avaliação de Curso na UFSC	72
4.2.1.1	<i>Avaliação de Curso no EQA</i>	76
4.3	A GESTÃO NO EQA E A AVALIAÇÃO DOCENTE.....	80
4.4	RESULTADOS DA PESQUISA COM OS DOCENTES E DISCENTES DO EQA	86
4.4.1	Resultados da pesquisa com os docentes	86
4.4.2	Resultados das pesquisas com os discentes.....	93
5	PROPOSTAS DE MELHORIAS A PARTIR DOS RESULTADOS DESTE ESTUDO	97
5.1	PROPOSTA DE MELHORIAS NO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DOCENTE COORDENADO PELA CPA/UFSC.....	98
5.2	PROPOSTA DE AÇÕES DE CAPACITAÇÃO PARA MELHORIA DO DESEMPENHO DOS PROFESSORES DO EQA	101
6	CONCLUSÃO.....	106
	REFERÊNCIAS	109
	ANEXO A – Questionário Docente	117
	ANEXO B – Questionário Discente.....	121
	ANEXO C – Questionário Gestores.....	124

1 INTRODUÇÃO

A avaliação, em seu sentido genérico, é tão antiga quanto à própria existência humana. A avaliação é inerente ao exercício de análise e percepção sobre o mundo que nos cerca e sobre nossas ações. Ela é a base para a análise de um fato, de uma ideia, de um objetivo ou de um resultado, ela é a base para a tomada de decisão (PEREIRA, 2014, p.83).

A avaliação de desempenho também não é algo recente. De acordo com Lucena (1992), a preocupação com o desempenho no cumprimento de tarefas é identificada desde o surgimento das primeiras civilizações. No campo teórico, a avaliação de desempenho acompanhou a construção da administração, e não foi diferente no campo da Gestão Universitária (REYNAUD, 2016).

Conforme a universidade brasileira foi ganhando espaço e reconhecimento na sociedade, aumentaram as demandas e anseios dessa sociedade em relação à universidade e por consequência aumentou também a cobrança por resultados.

Sob essa perspectiva, a avaliação de desempenho vem sendo utilizada como um instrumento de melhoria da qualificação institucional, mas também e principalmente, como uma forma de responder às exigências da sociedade, que busca saber sobre o uso dos recursos destinados às universidades e sobre o desempenho da instituição nas ações desenvolvidas. Esta é uma das maneiras da sociedade saber se as universidades estão ou não desempenhando as funções para as quais foram criadas (VENTURINI et al., 2010).

No Brasil, de acordo com Polidori (2009, p. 444), os processos de avaliação educacional podem ser divididos em quatro ciclos:

- Primeiro ciclo** (1986 a 1992) – Surgiram iniciativas de organização de um processo de avaliação, neste ciclo nasce o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU).
- Segundo ciclo** (1993 a 1995) – denominado de formulação de políticas; foi neste ciclo que ocorreu a instalação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB);
- **Terceiro ciclo** (1996 a 2003) – denominado de consolidação ou implementação da proposta governamental. Ocorreu o desenvolvimento do Exame Nacional de Cursos (ENC), o Provão, e o da Avaliação das Condições de Oferta (ACO), a qual passou, posteriormente, a ser chamada de Avaliação das Condições de Ensino (ACE). Houve também algumas Portarias que regulamentaram e organizaram a avaliação das Instituições de Ensino Superior – IES;
- **Quarto ciclo** (2003 até hoje) – denominado de construção da avaliação emancipatória, iniciou com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes com a proposta de se desenvolver uma avaliação formativa e que considerasse as especificidades das IES do país.

O Sinaes, instituído pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, regulamentou os processos avaliativos nas Instituições de Educação Superior – IES. Desde então, as IES passam por processos de avaliações externos e internos (autoavaliação) para analisar a sua realidade, repensar os seus processos, conduzir a tomada de decisão e direcionar ou redirecionar o rumo de cada instituição.

O Sinaes apresenta dez dimensões norteadoras para este processo avaliativo que englobam: I- a Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional; II- as políticas de ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; III- a responsabilidade social da instituição; 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- a organização e gestão da instituição; VII- a infraestrutura física; VIII- o planejamento e avaliação (especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional), IX- as políticas de atendimento aos estudantes, e X- a sustentabilidade financeira. (BRASIL, 2004).

O Sinaes possui alguns instrumentos complementares ao processo de avaliação como o Enade – Exame Nacional de Avaliação dos Estudantes e os instrumentos de informação como o Censo e o Cadastro.

Os processos de autoavaliação são conduzidos pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e devem estar em consonância com o PDI da IES avaliada. A autoavaliação, ou avaliação interna, deve ser entendida como um processo de autoconhecimento conduzido pela CPA, mas que deve envolver todos os atores que atuam na instituição, a fim de analisar as atividades acadêmicas desenvolvidas (INEP, 2014).

Dentre as diversas atividades que ocorrem dentro da universidade, na graduação o ensino é a que recebe maior visibilidade social, pois o estudante vai à universidade em busca de conhecimento, como uma ciência ou uma profissão e em contrapartida, a sociedade exige profissionais competentes nas diferentes áreas de atuação. As demais atividades como pesquisa, extensão e gestão compõem as funções da universidade e dão suporte às atividades de ensino para que sejam executadas com qualidade.

Nesse cenário, a figura do professor é indissociável da atividade de ensino. Seja ele entendido como mediador, facilitador, apresentador de significados ou de novas ideias, a responsabilidade do ensino, por meio da prática pedagógica, recai sobre o professor. Sendo assim, sua atividade dentro da sala de aula é espelho da qualidade do ensino, da aprendizagem e da interação com os alunos (MORAIS, ALMEIDA E MONTENEGRO, 2006).

Sabendo que a formação é a razão de existir da universidade e que o docente é peça fundamental para garantir que o processo de formação obtenha êxito, o acompanhamento e a identificação de deficiências na condução da prática pedagógica desenvolvida pelos professores devem ser acompanhados pela gestão e pela autoavaliação institucional e são indispensáveis para melhoria contínua desse processo.

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a avaliação interna abrange a avaliação docente tendo como o objetivo compreender o andamento do processo didático-pedagógico e contribuir para a melhoria do desempenho do professor nas atividades de ensino. Neste contexto, está inserido o departamento de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos e os cursos de graduação em Engenharia Química e Engenharia de Alimentos da UFSC objetos deste estudo.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A cultura de avaliação do ensino é uma prática já consolidada nos países anglo-saxões. Os EUA, por exemplo, possuem a avaliação da qualidade do ensino ou da docência desde a década de 1920 (SOBRINHO, 2003). No continente europeu, essa prática vem crescendo desde a Declaração de Bolonha em 1999 (MORAIS, ALMEIDA E MONTENEGRO, 2006). No Brasil, este processo iniciou no fim da década dos anos 1980, e ganhou força no ensino superior com a publicação da Lei do Sinaes em 2004.

Os processos de avaliação das Instituições de Ensino Superior - IES têm ganhado mais força, no atual cenário político, uma vez que a educação superior vem sendo objeto de discussões e transformações no Brasil e no mundo.

As crises econômicas, políticas e, especialmente, de valores que assolam os Estados, as comunidades, o mundo do trabalho e o sujeito atingem, fortemente, a educação e a cultura. Nesse contexto, a educação superior é profundamente afetada, em razão da responsabilidade que lhe é atribuída: produzir, fomentar e disseminar os conhecimentos, as técnicas e habilidades úteis ao desenvolvimento da economia global (SOBRINHO, 2014).

Para Andriola (2011, p.20), a forma de pensar os problemas, humanizar a modernidade, produzir e dominar a tecnologia para o benefício do homem é o que faz da educação superior o elemento estratégico para a emancipação da sociedade. Sendo assim, ela deve ter um processo avaliativo que contemple mais do que apenas a aferição de resultados e

que não seja apenas um mecanismo de seleção, certificação, regulação, controle e monitoramento. É preciso que a avaliação verifique se os objetivos das IESs estão sendo alcançados e quais suas contribuições para a sociedade.

É preciso que as discussões sobre o ensino superior sejam pautadas em resultados concretos, advindos de processos avaliativos sólidos. A sistematização destes processos avaliativos ajuda a ampliar os conhecimentos sobre a educação superior em relação ao seu funcionamento, estrutura, organização, desempenho e seus objetivos.

O processo de avaliação nas IES ganhou força com a criação do Sinaes (2004), onde em cada instituição, pública ou privada, a autoavaliação obteve seu espaço com a obrigatoriedade da criação da Comissão de Avaliação (CPA) para ser responsável pela condução dos processos internos de avaliação, de sistematização e prestação das informações aos órgãos reguladores da educação, à comunidade acadêmica e à sociedade.

A Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC é uma das pioneiras no processo de autoavaliação, tendo iniciado com o PAIUB em 1994. A atual estrutura de CPA foi criada em 2004, a partir da adesão ao Sinaes, quando a lei tornou obrigatória, em todas as instituições de educação superior, a criação da Comissão Própria de Avaliação – CPA, tendo esta sido nomeada pela portaria n.º 453/GR/2004, em 02 de julho de 2004. A referida comissão iniciou suas atividades com a elaboração do Programa de Autoavaliação Institucional (PAAI), obedecendo às orientações e aos princípios do Sinaes.

A autoavaliação institucional contempla a avaliação de toda a estrutura e processos da universidade nas dez dimensões estabelecidas pelo Sinaes. Na dimensão **Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão** é contemplada a avaliação dos cursos de graduação e fica evidente a importância em considerar as autoavaliações como peças-chave para o autoconhecimento e também para a elaboração do planejamento (PDI) e a implementação de ações, que visem o aperfeiçoamento dos processos administrativos e acadêmicos dos cursos de graduação.

Apesar de ser uma obrigação legal, exigida pelo Decreto nº 5.773/2006, o PDI deve ser entendido como um instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da universidade no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, a missão a que se propõe, seus valores e a sua visão, concretizados nos objetivos estratégicos e em suas respectivas metas (VIANA, HORNINK e SANT'ANA, 2013).

No Projeto Pedagógico Institucional – PPI da UFSC, parte integrante do PDI, as políticas para o quinquênio 2015-2019 contemplam: (1) ensino, (2) pesquisa, (3) extensão, (4) cultura, arte e esportes e (5) gestão.

Referente às Políticas para o Ensino, o **objetivo 1** busca “assegurar a qualidade do ensino em todos os níveis, buscando novos patamares de excelência acadêmica”, e traz como metas, entre outras: “Acompanhar os processos de avaliação institucional, orientando a comunidade acadêmica para a importância da melhoria contínua da qualidade dos cursos. (UFSC, 2015, p.38).

Ainda, referente às Políticas de Ensino, o **objetivo 5** visa “estabelecer uma política de acolhimento, acompanhamento e apoio pedagógico aos discentes (graduação e pós-graduação)” e traz como uma de suas metas: “Aprimorar a política institucional de avaliação pelos discentes que colabore para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. (UFSC, 2015, p.40)”.

Embora o PDI/PPI do período de 2015 a 2019 já esteja finalizando, ao consultar a nova proposta de PDI para 2020-2024 pode-se verificar (conforme Figura 1) a articulação e interação das atividades fins da universidade com as áreas transversais e com o suporte das áreas de gestão.

Figura 1- Integração dos objetivos do PDI 2020-2024



Fonte: UFSC (2019, p.09).

Considerando o PDI 2015-2019 e a nova versão para 2020-2024 da UFSC pode-se verificar que a avaliação foi contemplada, demonstrando a importância da avaliação para o alcance dos objetivos relacionados à melhoria do ensino na UFSC.

Além disso, em se tratando da função Ensino, a avaliação do desempenho docente em sua prática pedagógica é de fundamental importância para a qualidade da atividade em sala de aula; e a autoavaliação institucional pode identificar pontos fortes e fragilidades que possam orientar o planejamento de ações de capacitação para a melhoria da prática docente, tanto em nível de curso, quanto de departamento e centros da universidade.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

Assim que entra na universidade, o docente recém-aprovado em concurso público passa por um período de estágio probatório, regulamentado pela Resolução 009/CUN/2000, o qual é submetido a um processo de acompanhamento, orientação e avaliação para o desempenho do cargo (UFSC, 2000).

No caso dos estágios probatórios, o acompanhamento, a orientação e a avaliação são realizados por uma comissão designada pelo departamento em que o docente atua. É importante destacar que a citada Resolução traz em seu artigo 5º, § 3º que:

a comissão deverá requisitar à chefia ou direção do órgão de lotação do docente, à direção, aos coordenadores de ensino, pesquisa e extensão da respectiva unidade universitária, aos presidentes de colegiados de cursos de graduação, aos coordenadores de cursos de pós-graduação, aos coordenadores de área dos Colégios ou aos grupos específicos de atuação do docente, informações sobre o seu desempenho no desenvolvimento de suas atividades (UFSC, 2000, p.02).

Embora a CPA não faça, especificamente, a avaliação do desempenho do professor no final do estágio probatório, pois a UFSC tem uma comissão específica para esse tipo de verificação do desempenho, semestralmente, a CPA desenvolve um trabalho de autoavaliação do docente e avaliação do docente pelo discente, tanto do efetivo, quanto daquele que se encontra em Estágio Probatório, conforme previsto no Plano de Autoavaliação Institucional da UFSC.

Porém, apesar de existir a avaliação coordenada pela CPA, cujos resultados possibilitariam que as Comissões de Avaliação do Estágio Probatório, também, obtivessem dados concretos para verificar o desempenho do docente avaliado, os resultados individuais por docente são de acesso restrito aos ocupantes de cargos de coordenador de curso e chefe de

departamento. Também, verifica-se que a avaliação feita pela CPA, historicamente, tem baixa participação dos discentes, fazendo assim com que os resultados sejam subutilizados no processo de avaliação dos docentes efetivos e dos que estão em estágios probatórios.

No caso do Departamento de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos, devido à falta de acesso pelo sistema às avaliações oficiais, à baixa participação, histórica, dos discentes e também ao desconhecimento sobre a possibilidade de consulta aos relatórios da CPA, especificamente sobre a avaliação do docente de forma individualizada, os membros das Comissões de Avaliação do Estágio Probatório não solicitam os relatórios individuais dos docentes, elaborados pela CPA e remetidos aos coordenadores de curso e chefe de departamento e utilizam, muitas vezes, as informações das avaliações referentes ao processo de ensino de graduação feito pelo Centro Acadêmico, para verificar o desempenho dos docentes nas atividades de ensino.

Passada a etapa de estágio probatório, o docente não é mais avaliado de forma qualitativa por seu desempenho nas atividades relacionadas ao ensino. Após o estágio probatório, em relação às atividades de ensino em sala de aula, apenas o número de horas-aula ministrado no período é levado em consideração para fins de pontuação para progressão, conforme estabelece a Resolução Normativa nº 114/2017/CUn, de 14 de novembro de 2017.

Verifica-se, pela vivência da pesquisadora, que hoje, no EQA da UFSC, não há um processo concreto de gestão acadêmica, a partir dos resultados obtidos na avaliação de curso e na avaliação do docente feitos pela CPA.

Embora sabendo, empiricamente, de que os resultados da autoavaliação do docente não são utilizados para efetuar a avaliação do desempenho do professor, para fins de progressão de carreira e para verificar o desempenho do professor em sala de aula, acredita-se importante identificar como é percebido esse processo pelos professores que atuam nas disciplinas específicas do departamento de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos – EQA da UFSC, pelos coordenadores e alunos dos cursos de Engenharia Química e de Engenharia de Alimentos, pelo chefe e subchefe do EQA, todos participantes do processo de autoavaliação docente, desenvolvido pela CPA.

Os docentes que compõem o departamento de EQA/UFSC ministram disciplinas para seis cursos de graduação diferentes. Porém, 91% das disciplinas, ministradas em sala de aula e/ou laboratório, são ofertadas para os cursos de graduação em Engenharia Química e de Engenharia de Alimentos. Da mesma forma que 45% das disciplinas do currículo do curso de Engenharia Química e 41% das disciplinas do currículo de Engenharia de Alimentos

ministradas em sala de aula ou laboratório são ofertadas pelo Departamento de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos. Demonstrando, assim, o impacto que os docentes do EQA têm nos cursos de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos.

Diante do exposto, este trabalho tem como finalidade responder a seguinte **PERGUNTA DE PESQUISA**: Qual é a contribuição do atual processo de avaliação docente, conduzido pela CPA, para a melhoria do desempenho dos professores do EQA nas atividades de ensino nos cursos de graduação em Engenharia Química e de Engenharia de Alimentos da UFSC?

1.3 OBJETIVOS

Para responder à problemática de pesquisa, foram estabelecidos o objetivo geral e os objetivos específicos que vão nortear o desenvolvimento da pesquisa.

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar qual é a contribuição do atual processo de avaliação do corpo docente, conduzido pela CPA, na melhoria do desempenho dos professores do departamento de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos nas atividades de ensino dos cursos de graduação em Engenharia Química e de Engenharia de Alimentos da UFSC.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Descrever o processo da autoavaliação docente, conduzido pela CPA/UFSC;
- b) Analisar os relatórios da autoavaliação docente utilizados pelas universidades e centros universitários e institutos públicos do Estado de Santa Catarina.
- c) Analisar de que forma os gestores dos cursos de Engenharia Química e Engenharia e chefe de departamento utilizam a avaliação docente para tomada de decisão.
- d) Propor, com base nos estudos bibliográficos, nas análises documentais e nos resultados da pesquisa, melhorias no instrumento de avaliação do docente, utilizado pela CPA, com foco no desempenho das atividades do professor relativas à prática pedagógica no ensino de graduação.

e) Propor com base nos resultados da pesquisa, ações de capacitação continuada dos professores do EQA, para a melhoria contínua das práticas pedagógicas, no ensino dos cursos de graduação em Engenharia Química e de Engenharia de Alimentos da UFSC.

1.4 JUSTIFICATIVA

Conforme o Relatório de Acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI - 2015-2019, mesmo considerando o tema avaliação importante para instituição, uma vez que está contemplado em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, os projetos relacionados às **metas 8** – “Acompanhar os processos de avaliação institucional, orientando a comunidade acadêmica para a importância da melhoria contínua da qualidade dos cursos” e **5** – “Aprimorar a política institucional de avaliação pelos discentes que colabore para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem” relativas, respectivamente, aos **objetivos: 1** - “assegurar a qualidade do ensino em todos os níveis buscando novos patamares de excelência acadêmica” e **5** – “estabelecer uma política de acolhimento, acompanhamento e apoio pedagógico aos discentes (graduação e pós-graduação)” da dimensão Ensino da UFSC, representam apenas 3,73% dos projetos desenvolvidos na UFSC (UFSC, 2020).

Ainda, segundo o Relatório acima citado, divulgado em outubro de 2018 pelo Departamento de Planejamento e Gestão da Informação da UFSC, para a **meta** de “Acompanhar os processos de avaliação institucional, orientando a comunidade acadêmica para a importância da melhoria contínua da qualidade dos cursos” (UFSC, 2020, p.10), foram desenvolvidos apenas nove projetos. Quando se trata da **meta** de “Aprimorar a política institucional de avaliação pelos discentes que colabore para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem” (UFSC, 2020, p.15), não foi desenvolvido nenhum projeto até o momento.

O PDI 2020 - 2024 apresenta como **Objetivo 1** da dimensão Ensino: “Oferecer cursos de excelência” e traz como iniciativa estratégica para atender este objetivo: “realizar os processos de reconhecimento/renovação de reconhecimento dos cursos de graduação” para isso o processo de autoavaliação institucional realizado pela CPA tem fundamental importância, pois é a partir do relatório fruto da autoavaliação que o processo de reconhecimento/renovação de reconhecimento é feito.

Sendo assim, este trabalho é de fundamental importância, pois contribuirá para o atingimento das metas e conseqüentemente dos objetivos relativos à dimensão Ensino constantes no PDI da Universidade Federal de Santa Catarina.

Além do atingimento dos objetivos institucionais, o desenvolvimento deste trabalho pode contribuir para a melhoria do ensino dos cursos de Engenharia Química e de Engenharia de Alimentos e da UFSC como um todo, pois com uma avaliação docente efetiva será possível identificar as forças e fraquezas do processo ensino-aprendizagem e do papel do docente na prática pedagógica do departamento EQA. Com uma avaliação consistente os gestores terão subsídios para criar políticas relativas à capacitação dos docentes em sua prática pedagógica no ensino dos cursos de graduação. Este trabalho também poderá contribuir para a melhoria dos instrumentos de avaliação docente utilizados pela CPA/UFSC.

A execução da pesquisa no EQA foi facilitada em sua execução, pois a pesquisadora atua no Departamento de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos da UFSC, onde teve ao seu dispor todos os registros de dados necessários para a execução da pesquisa, por meio dos relatórios e documentos disponibilizados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), assim como o acesso aos professores, chefe do departamento, coordenadores de cursos e alunos, bem como a outros setores e servidores da instituição que colaboraram com a pesquisa.

1.5 ADERÊNCIA DO TRABALHO AO PPGAU

O processo de avaliar, quando feito com comprometimento permite que a instituição se conheça mais profundamente, reflita sobre suas responsabilidades, seus problemas e potencialidades, e possa se planejar e estabelecer metas para melhorar a qualidade em todas as dimensões institucionais e educativas (SOBRINHO, 2008, p.819).

Entender e melhorar o processo de avaliação docente, inerente à avaliação de cursos de graduação, pode contribuir para melhoria do ensino e das atividades relacionadas às práticas pedagógicas dos docentes não só dos cursos de graduação em Engenharia Química e Engenharia de Alimentos, mas dos demais cursos da UFSC, como um todo.

Este trabalho é aderente ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária - PPGAU, pois faz parte da linha de pesquisa Sistemas de Avaliação e Gestão

Acadêmica, que tem por finalidade estudar os sistemas de avaliação e indicadores aplicados às Instituições de Educação Superior.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo faz-se uma pesquisa bibliográfica e documental dos temas inerentes aos objetivos da pesquisa, com a revisão da literatura específica e confronto de posições de autores da área, aprofundando, assim, os conhecimentos teóricos necessários para o desenvolvimento da pesquisa.

O **primeiro tópico** traz questões relativas ao Sinaes, contemplando as suas finalidades, diretrizes, objetivos, abrangência, eixos, dimensões e indicadores que subsidiam a avaliação externa e a autoavaliação institucional (interna), a fim de compreender os processos conduzidos pela UFSC e demais instituições participantes da pesquisa.

No **segundo tópico** são abordados os assuntos inerentes à autoavaliação de cursos, seus objetivos, sua abrangência e os assuntos que se referem à avaliação do desempenho docente em cursos de graduação.

No **terceiro tópico** são contemplados os assuntos relacionados ao perfil e ao papel do docente no Ensino Superior e seu processo de formação para exercer a docência.

No **quarto tópico** são abordados aspectos da avaliação burocrática e da avaliação formativa na perspectiva da aplicação da avaliação na gestão da melhoria da instituição.

2.1 O SINAES: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS

No início dos anos 1990, a educação brasileira passou por transformações com foco na quantidade em detrimento da qualidade, seguindo as orientações dos organismos internacionais para expansão do atendimento educacional (BARREYRO, 2004).

Esse novo cenário trouxe mudanças diretas na expansão do ensino superior caracterizado pelo grande aumento das instituições privadas. É nesse contexto que as expressões como qualidade, expansão da oferta, estado avaliador e regulação aparecem relacionadas ao tema avaliação.

Em decorrência da significativa participação do setor privado nessa oferta educacional, a avaliação tornou-se um importante instrumento de prestação de contas para a sociedade, para cada um dos usuários e para as próprias instituições. O processo avaliativo

coloca à disposição do Estado e da sociedade elementos relevantes para a formulação e implementação de políticas públicas e para a tomada de decisão (CONAES, 2004).

A avaliação da educação superior, institucionalizada, é recente no Brasil, tem seu início expressivo no final dos anos 1980, com a participação e apoio de programas de pós-graduação de diferentes universidades reconhecidas no país. Considera-se que a experiência brasileira mais antiga em termos de avaliação é a da pós-graduação *stricto sensu* realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) iniciada em 1976, voltada aos cursos de mestrado e doutorado (POLIDORI, MARINHO-ARAÚJO e BARREYRO, 2006).

Conforme a literatura, em relação à educação superior, contemplando toda a estrutura institucional, a discussão sobre avaliação teve foco inicialmente na dimensão das Instituições Federais de Ensino Superior com a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), desenvolvido pela CAPES (1983-1985).

Segundo Barreyro e Rothen (2008, p.135), a avaliação, no PARU, foi entendida como uma forma de conhecimento sobre a realidade, como uma metodologia de pesquisa que permitia, além de obter dados, fazer “uma reflexão sobre a prática”. O PARU buscou realizar uma pesquisa de avaliação sistêmica, utilizando para isso a “avaliação institucional”. Apesar de ter sido extinto antes mesmo de apresentar resultados, o PARU foi o precursor de experiências de avaliação como o Programa Institucional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o SINAES-CEA. Foi este programa que iniciou a concepção de avaliação formativa e emancipatória no Ensino Superior.

Seguindo a linha do PARU, pesquisadores que tinham o ensino superior como foco de estudo e experiência em gestão universitária propuseram ao Ministério da Educação (MEC), no início dos anos 1990, o PAIUB. O PAIUB (1994) trouxe a avaliação como um ato político e voluntário da instituição ao rever o seu projeto acadêmico e social. Esse processo de autoconhecimento tinha função formativa e emancipatória (BARREYRO, ROTHEN, 2008, p.147).

Segundo Andriola (2011, p.25), o PAIUB estabeleceu uma nova forma de relacionamento com o conhecimento e a formação além de firmar um diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade. Mesmo sua trajetória sendo curta, o programa conseguiu dar legitimidade à cultura da avaliação e promover mudanças na gestão universitária.

Durante o período de 1995 a 2003, foram criados diferentes mecanismos de avaliação para cada um dos níveis de educação do país: na Educação Básica foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); no Ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no Ensino Superior foi criado o Exame Nacional de Cursos (ENC), que ficou popularmente conhecido como provão.

Segundo Schmidt (2009, p.15), durante muitos anos o paradigma que norteou as práticas avaliativas no Brasil esteve centrado em uma proposta gerencialista, baseado em uma filosofia objetiva. Isso fica evidente quando recordados processos baseados na avaliação do produto, no controle da qualidade e com o uso exclusivo de variáveis quantitativas.

Diante de todas as mudanças no ensino superior brasileiro, o Sinaes foi criado em 2004 com o objetivo de “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2004).

A ruptura de paradigma proposta pelo Sinaes foi justificada, segundo Schimidt (2009, p.15), pela necessidade de colocar o conceito de educação como bem público acima do conceito de educação como mercadoria. No âmbito da avaliação, isso significa atribuir-lhe uma função formativa.

Vigente até os dias de hoje, o Sinaes é coordenado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, órgão do âmbito do Ministério da Educação, vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado. (BRASIL, 2004)

Conforme conta em seu Artigo Art. 1º, § 1º, o Sinaes tem por finalidade:

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 (BRASIL, 2004).

A avaliação da educação superior no Brasil, normatizada pela Lei nº 10.861 de 2004 é feita por um sistema complexo, que abrange desde a avaliação de instituições e cursos até o desempenho dos estudantes. O Sinaes promove a avaliação externa, por intermédio de avaliadores *ad-hoc* e institui, por meio das Comissões Próprias de Avaliação - CPAs, os processos de avaliação interna das instituições de ensino superior, públicas ou privadas (INEP, 2019).

São princípios fundamentais do Sinaes:

I) Responsabilidade social com a qualidade da educação superior;

- II) Reconhecimento da diversidade do sistema;
- III) Respeito à identidade, à missão e à história das instituições;
- IV) Globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada;
- V) Continuidade do processo avaliativo (BRASIL, 2004).

A Conaes (2004, p.17) traz algumas diretrizes para a avaliação das instituições:

- I) Comparar o projeto da IES e a sua realidade institucional, ou seja, melhorar a qualidade acadêmica significa, no contexto de cada instituição, diminuir a distância entre ambos;
- II) construir uma proposta de autoavaliação voltada para a globalidade da instituição, buscando dimensionar a relação entre o projeto institucional e sua prática, para reformulá-lo no planejamento e nas ações futuras da instituição; e
- III) elaborar uma metodologia que organize as atividades dos diferentes atores envolvidos no processo avaliativo, buscando a construção de um sistema integrado.

A regulamentação dos cursos e instituições de ensino superior é feita pelo Ministério da Educação, compreendendo o credenciamento e recredenciamento das instituições de educação superior; a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e a avaliação para a transformação de instituições de educação superior. Esses processos têm prazos limitados e são renovados, periodicamente (MEC, 2018).

Os atos de credenciamento (instituições) e de autorização e reconhecimento (cursos) dependem dos processos avaliativos e caso seu resultado seja negativo, após um prazo para saneamento de deficiências identificadas pela avaliação, a Lei 10.861 (BRASIL, 2004) prevê uma reavaliação, que pode resultar na desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento dependendo do caso.

No caso de instituição pública, como a UFSC, a lei prevê que o Poder Executivo, responsável por sua manutenção, acompanhe o processo de saneamento das deficiências encontradas e forneça recursos adicionais, se necessários, para que elas sejam superadas.

A avaliação do ensino superior no Brasil está fundamentada no tripé formado pelas avaliações institucionais, de cursos e de estudantes, e segundo o Roteiro de Autoavaliação Institucional do MEC a avaliação das IESs tem caráter formativo e visa o aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica e da instituição como um todo (CONAES, 2014).

A CONAES (2014, p.03) emitiu uma nota técnica separando estas dez dimensões em cinco eixos, conforme quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Eixos do SINAES

EIXO 1	DIMENSÕES
Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional	<i>Dimensão 8:</i> Planejamento e Avaliação
Eixo 2: Desenvolvimento Institucional	<i>Dimensão 1:</i> Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional. <i>Dimensão 3:</i> Responsabilidade Social da Instituição
Eixo 3: Políticas Acadêmicas	<i>Dimensão 2:</i> Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão <i>Dimensão 4:</i> Comunicação com a Sociedade <i>Dimensão 9:</i> Política de Atendimento aos Discentes
Eixo 4: Políticas de Gestão	<i>Dimensão 5:</i> Políticas de Pessoal <i>Dimensão 6:</i> Organização e Gestão da Instituição <i>Dimensão 10:</i> Sustentabilidade Financeira
Eixo 5: Infraestrutura Física	<i>Dimensão 7:</i> Infraestrutura Física

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

A avaliação dos cursos é realizada levando em conta as dimensões: Organização didático-pedagógica; Perfil do corpo docente e Instalações físicas. Já a avaliação dos estudantes é feita com o Exame Nacional de Desempenho do Estudante – ENADE, que avalia os concluintes dos cursos de graduação, no que se refere a conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada área avaliada (INEP, 2019).

Para melhor caracterizar o processo de avaliação institucional é necessário fazer a distinção da relação entre avaliação e regulação. Segundo a CONAES (2014, p.3) a regulação está atrelada ao processo documental e a verificação *in loco*, por especialistas selecionados, das condições acadêmicas existentes com vistas ao credenciamento de IES, à autorização e reconhecimento de cursos. Ou seja, desta forma o Estado busca garantir, à sociedade, a qualidade de uma instituição ou curso. Já a autoavaliação institucional, é um processo desenvolvido por membros de uma dada comunidade acadêmica, onde o objetivo é promover a qualidade acadêmica das instituições em todos os seus níveis, de acordo com sua missão.

Para Schimidt (2009, p.17), a resignificação dos termos “autoavaliação” e “avaliação externa” depende da mudança na cultura avaliativa que passa pela ação particular de cada instituição e do conjunto do sistema de educação superior do país. Segundo Cunha (2004, p.27), para ultrapassar a concepção e a prática da avaliação como função regulatória e legalista é preciso partir de uma outra lógica, com outro sentido filosófico, ético e político.

A partir dessa mudança de concepção, o papel das instituições também muda e passa a ser o de compreender o potencial educativo que a avaliação pode adquirir por meio da combinação entre os processos avaliativos interno e externo (SCHIMIDT, 2009). O autor diz que para isso é preciso mobilizar toda a comunidade acadêmica buscando o fortalecimento de bases participativas e reflexivas. Mais do que estar aptos ao recolhimento e sistematização de dados quantitativos, os sujeitos da instituição devem estar preparados para a produção de subjetividades que tenham por finalidade a transformação da realidade na qual estão inseridos.

2.1.1 Avaliação Interna ou Autoavaliação

A avaliação interna, ou autoavaliação é um processo pelo qual um curso ou instituição faz uma análise interna do que é e o que almeja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e se comporta. Durante esse processo a IES precisa sistematizar informações para analisá-las e interpretá-las buscando identificar suas qualidades, seus pontos a melhorar, práticas que obtiveram êxito e as que não deram certo e precisam ser evitadas futuramente (CONAES, 2004, p.11).

Segundo Schwartzman (1987), os processos de autoavaliação, quando bem conduzidos, são de grande importância para instituição. Em primeiro lugar, eles são uma excelente oportunidade para aumentar o envolvimento e a participação das pessoas na vida das instituições, criando assim um clima de mudança e melhoria. Em segundo lugar, ele pode permitir, de fato, que os objetivos institucionais sejam explicitados e que as deficiências sejam localizadas.

Ainda, as autoavaliações podem permitir uma excelente combinação destes dois pontos, na medida em que o envolvimento das pessoas faz com que elas se sintam responsáveis pela correção dos problemas que encontram, ou pelo alcance dos objetivos que elas mesmas ajudaram a identificar. Estas qualidades dos procedimentos de autoavaliação não devem impedir que se tenha consciência também de suas dificuldades (SCHWARTZMAN, 1987).

Para a Conaes (2004), o processo avaliativo interno tem dois objetivos centrais, respeitadas as diferentes missões institucionais:

- 1) avaliar a instituição como uma totalidade integrada que permite a autoanálise valorativa da coerência entre a missão e as políticas institucionais efetivamente

realizadas, visando a melhoria da qualidade acadêmica e o desenvolvimento institucional;

2) privilegiar o conceito da autoavaliação e sua prática educativa para gerar, nos membros da comunidade acadêmica, autoconsciência de suas qualidades, problemas e desafios para o presente e o futuro, estabelecendo mecanismos institucionalizados e participativos para a sua realização (CONAES, 2004, p.8).

Assim, entende-se que a avaliação interna deve ser entendida como um processo contínuo em que a instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social. Ao final do processo de autoavaliação a IES terá como resultado um relatório detalhado, contendo análises, críticas e sugestões e identificando as fragilidades e as potencialidades da instituição baseado nas dez dimensões previstas em lei. (CONAES, 2004). Ou seja, o resultado do processo de autoavaliação é um importante instrumento para a gestão universitária, ele fornece dados e informações importantes para embasar o processo de tomada de decisão nas IES (INEP, 2017).

A autoavaliação realizada pela IES é o primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de mecanismos que compõem o processo de regulação e avaliação instituído pelo Sinaes. A autoavaliação apresenta um estudo reflexivo seguindo as instruções do roteiro geral proposto pela Conaes, acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro e censo (INEP, 2019).

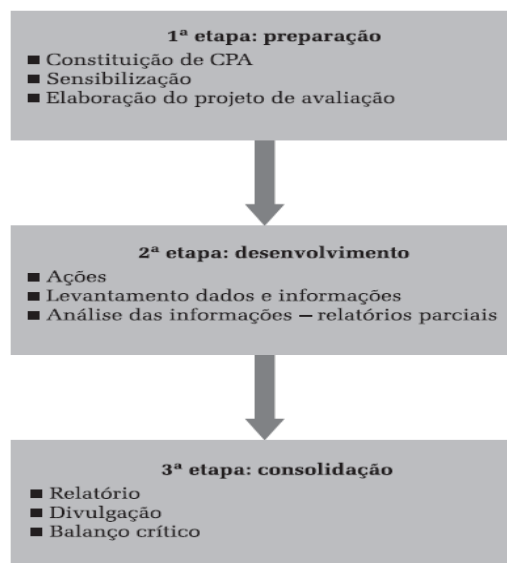
O relatório da autoavaliação deve conter todas as informações e demais elementos constantes no roteiro comum de base nacional, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico, além do Plano de melhorias a ser implementado. Esses aspectos devem guiar o processo de avaliação e identificação dos meios e recursos necessários para a melhoria da IES, bem como uma análise de acertos e equívocos do próprio processo de avaliação (CONAES, 2004).

Sobrinho (2002, p. 134) ressalta que “a avaliação interna e a externa devem fazer parte de um mesmo processo articulado, de modo a se complementarem e não se excluírem”. Este processo é composto por diferentes etapas integradas que ao final refletem a IES avaliada.

2.1.1.1 Etapas da avaliação interna

Os resultados da autoavaliação, além de serem utilizados internamente, são submetidos à análise externa, pois como dito anteriormente, este é um dos elementos básicos que compõem o processo de avaliação externa. A organização deste processo de avaliação interna prevê três etapas fundamentais: preparação, desenvolvimento e consolidação, algumas das quais podem ser desenvolvidas simultaneamente (CONAES, 2004).

Figura 2 - Etapas Avaliação Interna



Fonte: Roteiro de Autoavaliação Institucional (CONAES, 2004, p.15).

Conforme a Conaes (2004), a **primeira etapa** pode ser subdividida em três fases. Sendo a primeira fase a que consiste na preparação e constituição da CPA, que conforme disposto no art. 11 da Lei nº 10.861/04, tem as funções de coordenar e articular o processo interno de avaliação da IES e disponibilizar informações.

A CPA deve ser composta com representantes de todos os segmentos da comunidade universitária e, também, da sociedade civil organizada. As definições quanto à quantidade de membros, forma de composição, duração do mandato, dinâmica de funcionamento e modo de organização são objeto de regulação própria e devem ser aprovadas pelo órgão colegiado máximo da instituição (CONAES, 2004).

A etapa de elaboração do projeto de avaliação abrange a definição de objetivos, estratégias, metodologia, recursos e calendário das ações avaliativas. O planejamento,

discutido com a comunidade acadêmica, deve levar em conta as características da instituição como seu porte e a existência ou não de experiências avaliativas anteriores, tais como: autoavaliação, avaliação externa, avaliação dos docentes pelos estudantes, avaliação de desempenho do pessoal técnico-administrativo, avaliação da pós-graduação, entre outros (CONAES, 2004).

Conforme consta no Roteiro de Autoavaliação Institucional a etapa de sensibilização busca envolver a comunidade acadêmica na construção da proposta de avaliação utilizando para isso recursos como reuniões, palestras, seminários, entre outros. A sensibilização deve estar presente tanto nos momentos iniciais quanto durante o processo, pois sempre haverá sujeitos novos iniciando sua participação no processo, sejam eles estudantes, membros do corpo docente ou técnico-administrativo (CONAES, 2004).

A **segunda etapa** consiste no desenvolvimento da avaliação. Esta etapa consiste na concretização das atividades planejadas, como, por exemplo, as listadas a seguir:

- a) realização de reuniões ou debates de sensibilização;
- b) sistematização de demandas/ideias/sugestões oriundas dessas reuniões;
- c) realização de seminários internos para: apresentação do Sinaes, apresentação da proposta do processo de avaliação interna da IES, discussões internas e apresentação das sistematizações dos resultados e outros;
- d) definição da composição dos grupos de trabalho atendendo aos principais segmentos da comunidade acadêmica (avaliação de egressos e/ou dos docentes; estudo de evasão, etc);
- e) construção de instrumentos para coleta de dados: entrevistas, questionários, grupos focais e outros;
- f) definição da metodologia de análise e interpretação dos dados;
- g) definição das condições materiais para o desenvolvimento do trabalho: espaço físico, docentes e técnicos com horas de trabalho dedicadas a esta tarefa e outros;
- h) definição de formato de relatório de autoavaliação;
- i) definição de reuniões sistemáticas de trabalho;
- j) elaboração de relatórios; e
- k) organização e discussão dos resultados com a comunidade acadêmica e publicação das experiências (CONAES, 2004, p.13).

A **terceira etapa** é a de consolidação que consiste na elaboração, divulgação e análise do relatório final. É nessa etapa, também, que é feita a realização de um balanço crítico do processo avaliativo e de seus resultados, apresentando o plano de ações de melhorias da qualidade da IES (CONAES, 2004). É desejável que o plano de melhorias, deve conter metas e ações de natureza administrativa, política, pedagógica e técnico-científica a serem implementadas. O relatório final de avaliação interna deve incorporar, quando estiverem disponíveis, os resultados da avaliação de cursos e de desempenho de estudantes. O relatório completo deve ser disponibilizado no sistema e-MEC, para serem avaliados pelas secretarias e servir de subsídios aos avaliadores na avaliação externa (CONAES, 2004).

A divulgação como continuidade do processo de avaliação interna deve oportunizar a apresentação pública e a discussão dos resultados alcançados nas etapas anteriores. Para tanto, podem ser utilizados diversos meios, tais como: reuniões, documentos informativos (impressos e eletrônicos), seminários e outros. A divulgação deve propiciar, ainda, oportunidades para que as ações concretas oriundas dos resultados do processo avaliativo sejam tornadas públicas à comunidade interna (CONAES, 2004).

Ao final do processo de autoavaliação, é necessária uma reflexão sobre o mesmo, visando a sua continuidade. Assim, uma análise das estratégias utilizadas, das dificuldades e dos avanços apresentados permitirá planejar ações futuras. Deste modo, conforme destaca a Conaes (2004) o processo de autoavaliação proporcionará não só o autoconhecimento institucional, o que em si é de grande valor para a IES, bem como será um balizador da avaliação externa.

2.1.2 Avaliação Externa

A avaliação externa é uma dimensão essencial da avaliação institucional, pois a análise de comissões de especialistas externos à instituição, além de contribuir para o autoconhecimento e aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas pela IES, também proporciona subsídios importantes para a regulação e a formulação de políticas educacionais (CONAES, 2004).

Assim como o processo de autoavaliação, a avaliação externa exige organização, sistematização e inter-relacionamento de dados quantitativos e qualitativos sobre a qualidade das práticas e da produção teórica de toda a instituição avaliada. Tem caráter educativo e deve ser compreendida tanto como uma prática social voltada para a obtenção de informações que reflitam na melhoria da qualidade acadêmica, quanto para o julgamento a respeito de como as instituições e o sistema educacional, na sua globalidade, cumprem sua função pública (SCHMIDT, 2009, p.16).

A avaliação externa é peça-chave no processo avaliativo de regulação da educação superior brasileira. Segundo Trevisan e Sarturi (2016, p.117) “a avaliação externa no Brasil é vista como fundamental para a regulação do ensino superior de instituições públicas e privadas”.

As comissões externas de avaliação, coordenadas pela Conaes, têm um papel fundamental na regulação do sistema, pois são elas que emitem os pareceres que servem de base para as decisões sobre autorização, reconhecimento, credenciamento, recredenciamento, transformação, bem como as informações que constituirão fontes importantes dos relatórios e resultados a serem consolidados pela Conaes e divulgados à população em geral (CONAES, 2004).

Por isso devem avaliar o conjunto de dados e informações, relatórios de estudos e pesquisas (relatórios da avaliação interna produzidos pela CPA), discussões, informações, instalações, recursos humanos e materiais, elementos quantitativos e qualitativos de cada área, faculdade, departamento e curso, conforme o perfil institucional em seus aspectos particulares e específicos. Porém, sempre relacionados com as estruturas acadêmicas, científicas, pedagógicas e administrativas mais amplas da IES, para oferecer informações e pareceres detalhados e bem-fundamentados (BRASIL, 2004).

O Sinaes é um sistema global que avalia tanto as instituições públicas quanto as privadas abrangendo as diferentes categorias acadêmicas (Universidades, Centros Universitários, Faculdades e, Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia) e utilizando-se dos mesmos instrumentos. Nesse contexto Schmidt (2009, p.14), destaca que “um dos grandes desafios da avaliação externa é fazer com que as instituições compreendam esse processo, eminentemente regulatório, como parte de um conjunto de práticas avaliativas constituintes de um sistema com características emancipatórias”.

Mediante análises documentais, visitas *in loco*, conversas com membros dos diferentes segmentos da instituição e da comunidade local ou regional, as comissões externas ajudam a identificar acertos e equívocos da avaliação interna, apontam forças e fraquezas institucionais, apresentam críticas e sugestões de melhoramento ou, mesmo, de providências a serem tomadas – seja pela própria instituição, seja pelos órgãos competentes do MEC (CONAES, 2004).

Schmidt (2009) ressalta que, ao mesmo tempo em que a avaliação externa requer coerência em relação aos objetivos da avaliação interna, ela também precisa de liberdade para fazer críticas e recomendações à instituição e aos órgãos governamentais quanto às providências que devem ser tomadas para a correção ou superação de problemas e para o fortalecimento do sistema.

É importante destacar que mesmo que sejam processos avaliativos externos, tanto o de instituições, quanto de cursos dependem da Avaliação Interna, pois um dos requisitos do

instrumento de avaliação refere-se à avaliação das condições de oferta dos cursos pelos estudantes.

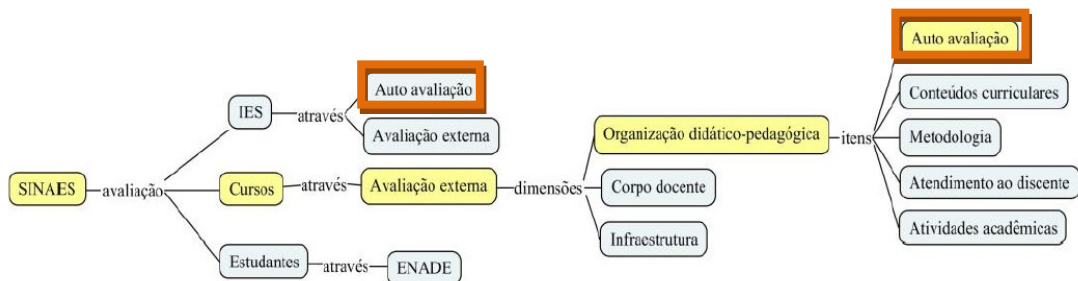
2.2 AUTOAVALIAÇÃO DE CURSO

A autoavaliação ou avaliação interna dos cursos superiores, de acordo com a Lei nº 10.861/2004 (Sinaes), tem como objetivo verificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes identificando:

- I) o perfil do corpo docente;
- II) a qualidade das instalações físicas; e
- III) a organização didático-pedagógica do curso de graduação (BRASIL, 2004).

A avaliação do docente e do processo de ensino é contemplada na autoavaliação (Figura 3) de maneira implícita, pois não há uma proposição de modelo ou critérios para esta autoavaliação. Isso se dá ao fato de o Sinaes considerar que estes devem ser desenvolvidos por cada curso ou instituição, garantindo a sua autonomia (SILVEIRA e ROCHA, p.199, 2016).

Figura 3 - Elementos avaliados no SINAES



Fonte: Adaptado de SILVEIRA e ROCHA, 2016.

Durante as avaliações externas dos cursos superiores, os avaliadores verificam existência da autoavaliação, bem como se ela está implementada e se os resultados foram utilizados para o aperfeiçoamento do curso. Sendo que a nota máxima é alcançada quando

os mecanismos de autoavaliação apresentam excelente funcionamento, e constata-se a implementação efetiva de ações acadêmico-administrativas em decorrência dos relatórios produzidos pela autoavaliação e pela avaliação externa (CONAES, 2010, p.02).

As autoavaliações dos cursos, normalmente, são compostas pelas avaliações das disciplinas e pela avaliação do desempenho docente; avaliação discente pelo docente;

autoavaliação docente; autoavaliação discente e avaliação da infraestrutura do curso (KRAEMER e VERDINELLI, 2017, p.210).

Na avaliação da infraestrutura do curso se avaliam

as condições oferecidas pelo curso para o desenvolvimento das atividades de ensino/aprendizagem, o material didático utilizado, as condições de acesso e uso da biblioteca, as atividades de extensão e/ou de pesquisa, o ambiente físico de sala de aula e o sistema de comunicação (KRAEMER e VERDINELLI, p.210, 2017).

Segundo Kraemer e Verdinelli (2017, p.210) a Avaliação do desempenho docente busca identificar a qualidade da ação dos professores e os aspectos que podem ser melhorados pelos docentes e pela Universidade. Já a Avaliação discente pelo docente procura identificar e analisar o desempenho e o envolvimento dos alunos no processo ensino/aprendizagem e a Autoavaliação docente tem por objetivo diagnosticar o perfil dos professores da instituição e a dinâmica interna da atividade pedagógica e autoavaliação discente visa indicar o desempenho dos estudantes e sua atuação em sala de aula.

2.2.1 Avaliação docente

Os processos de avaliação das IES têm como finalidade o diagnóstico da realidade, dos pontos positivos e das fragilidades, que propiciam a reflexão e o planejamento de ações e metas apresentadas no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (BELLONI, 1998). Abramowicz (1996) ressalta que a avaliação terá seu sentido mais significativo se for articulada com o projeto pedagógico do curso.

A avaliação deve ser, sempre que possível, quantificável e procurar identificar os pontos fortes e pontos fracos do desempenho. É importante ainda, estabelecer metas que sirvam de referência (OLIVEIRA e PINTO, 2005 apud EMBIRUÇU, FONTES e ALMEIDA, 2010).

Oliveira e Pinto (2005; apud EMBIRUÇU, FONTES e ALMEIDA, 2010, p.798) destacam, ainda, que as IES, os docentes e, principalmente, os alunos são beneficiados com a implementação de um sistema de avaliação de desempenho docente. A participação dos alunos como sujeitos dos currículos e do aprendizado faz com que eles estejam habilitados a avaliar e participar da construção de um novo processo devendo, portanto, ser envolvidos nas ações de mudança que impactem no desempenho da universidade (BOCLIN, 2004, p.962).

Como toda a avaliação, a informação recolhida pode servir um tanto para prestação de contas como para embasar um futuro planejamento. A avaliação docente assume este duplo objetivo, com destaque para o sentido proativo da informação adquirida para a qualidade e melhoria do ensino, assim como para o desenvolvimento profissional dos próprios docentes. Por este motivo, a avaliação docente deve obedecer a um modelo multidimensional, englobando múltiplos aspectos do ensino/aprendizagem, incluindo a participação efetiva e a qualidade dos alunos (MORAIS, ALMEIDA e MONTENEGRO, 2006).

A avaliação do desempenho docente em IES, de forma similar à avaliação do desempenho de qualquer outro profissional de diversos campos de atuação, é de fundamental importância para o desenvolvimento profissional dos docentes e para o crescimento institucional, ajudando a garantir que as expectativas da sociedade possam ser atingidas (EMBIRUÇU; FONTES E ALMEIDA, 2010).

Segundo Embiruçu; Fontes e Almeida (2010, p.717), esses processos de avaliação são importantes para:

- fundamentar a avaliação de estágios probatórios, de regimes de trabalho e de progressões individuais na carreira dos docentes;
- avaliar o desempenho individual de docentes quando estabelecidas políticas de remuneração variável conforme o desempenho;
- avaliar o desempenho de colegiados de graduação e de pós-graduação, a fim de contribuir na avaliação global da qualidade dos cursos oferecidos à sociedade, e de sua eficácia na utilização de recursos;
- avaliar o desempenho de departamentos e Unidades Universitárias (Escolas, Faculdades e Institutos), com vistas à distribuição de recursos humanos, financeiros e materiais de diversas naturezas;
- avaliar o desempenho de IES, a fim de verificar o cumprimento de metas e objetivos de programas de governo e de políticas de estado, além de contribuir também com os mecanismos de distribuição de recursos entre estas instituições.

Ainda, segundo Embiruçu; Fontes e Almeida (2010), a avaliação docente, independentemente do fim para o qual foi criada, é muitas vezes feita com base em instrumentos excessivamente subjetivos. Sendo assim, os autores ressaltam que a utilização de instrumentos de medição objetivos, baseados em indicadores quantitativos, traz uma série de vantagens. É possível citar, dentre outras, as seguintes:

- Permite estabelecer de forma concreta como a obtenção de índices individuais e/ou setoriais conduzirá ao cumprimento de objetivos globais;
- Tornam mais claros aos diversos atores envolvidos quais são suas atribuições, metas, responsabilidades, direitos e deveres;
- Torna mais uniforme, transparente e equânime o processo de avaliação;
- É operacionalmente mais rápido e barato, sendo adequado à aplicação em sistemas compostos por uma grande quantidade de indivíduos;
- Permite identificar mais facilmente onde e como as ações corretivas, preditivas e antecipativas devem ser implantadas, e quais são as ações mais eficazes a serem manipuladas (EMBIRUÇU; FONTES E ALMEIDA, 2010, p.800).

Segundo Pryjma, Bridi e Schoten (2015, p.545), a avaliação do docente deve ser realizada a partir de objetivos e critérios claros buscando conhecer a realidade estudada, aprender com ela e transformá-la com ações participativas e formativas, planejadas de acordo com as necessidades de cada docente visando à formação e superando os princípios da punição e da classificação.

No Brasil, não há uma cultura sólida de avaliação do ensino ou da docência. As disciplinas e os professores costumam ser avaliados, informalmente, dentro de cada curso superior, seja pelos alunos ou pelos próprios colegas (SILVEIRA E ROCHA, 2016, p.194).

A carência de avaliação da docência, segundo Silveira e Rocha (2016), está relacionada com algumas características da universidade brasileira. Os autores destacam que no Brasil a carreira docente em instituições de ensino públicas, está atrelada aos títulos (mestrado e doutorado) adquiridos nos Programas de Pós-Graduação (PPGs). Como a pós-graduação possui foco na pesquisa, é para ela que os mestres e doutores são formados.

Nos PPGs, são poucas as aulas e atividades com foco na docência - exceto pela disciplina de estágio docência. Embora seja claro que o ensino também ocorra através da pesquisa, durante o processo de formação de novos mestres e doutores não há esse enfoque, a formação do pesquisador não se relaciona com a formação do professor. Entretanto, ao ingressar na universidade, o recém-admitido terá que estar pronto para assumir tanto a pesquisa, quanto a docência, tendo sido preparado, na maioria dos casos, apenas para a primeira. (SILVEIRA E ROCHA, 2016).

Silveira e Rocha (2016) destacam ainda que em algumas universidades onde a autoavaliação é institucionalizada, há avaliações de disciplinas disponíveis, mas estas são de caráter eletivo e utilizadas de acordo com o interesse do docente ou do curso ao qual a disciplina pertence. Nesses casos, a avaliação raramente ocorre com a presença dos alunos.

Avaliar o ensino e a prática pedagógica, considerando a ampla gama de atividades envolvidas, não é um processo simples. Entretanto, há diversos modelos de avaliação, com vantagens e desvantagens, que podem ser adotados de acordo com o objetivo do curso ou instituição, dentre eles a avaliação pelos alunos é um dos métodos mais utilizados para avaliar os docentes. Segundo Silveira e Rocha (2016) esse processo de avaliação permite que o estudante se comunique com o curso sobre questões relacionadas ao ensino.

A avaliação do docente pelo discente, como parte integrante do processo de autoavaliação institucional, é imprescindível como retroalimentação para o profissional e para

a instituição, pois permite verificar a efetividade da relação ensino-aprendizagem e da adequação da prática pedagógica docente a essa finalidade (PAIXÃO e ALMEIDA, 2016).

Nesse sentido, Boclin (2004) apresentou uma metodologia de avaliação dos docentes pelos discentes, ressaltando e inter-relacionando três aspectos:

- I) a participação dos alunos no processo;
- II) a adoção da metodologia de avaliação pelo projeto pedagógico do curso; e
- III) a sua utilização como instrumento para elevação da qualidade dos cursos de graduação.

Sabendo que a qualidade do ensino está atrelada a seus professores, a avaliação sistemática do seu desempenho é de importância primordial para o melhoramento desses e, conseqüentemente, dos cursos de graduação dos quais eles fazem parte. Para De Bem (2004), embora os alunos sejam a principal fonte de informação sobre o desempenho do professor, é preciso cruzar estas informações com outras como a avaliação pelos pares (colegas dos professores), bem como a autoavaliação do professor, de ex-alunos, de coordenadores de curso e de outros, para que se obtenham informações convergentes que possibilitem caminhos para o aprimoramento contínuo do professor.

Morais, Almeida e Montenegro (2006) apresentam um contraponto à avaliação docente pelo discente que é a resistência dos professores em serem avaliados pelos alunos. Os autores dizem que os docentes temem que a avaliação dos alunos seja enviesada por diferentes fatores, entre eles, a dificuldade do aluno na disciplina, seu desempenho, a motivação do estudante e as características da turma.

Entretanto, Moraes, Almeida e Montenegro (2006), também, destacam que a revisão da literatura defende que a avaliação docente pelo discente, quando positivamente assumida, pode permitir uma avaliação do tipo diagnóstico (sinalização dos pontos fortes e fracos da atividade docente) visando o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional dos docentes.

Fernandes (2009, p.16) afirma que “todo o sistema de avaliação tem que levar em consideração uma concepção da tarefa de ensinar e um processo que permita avaliar a competência, o desempenho e a eficácia dos professores”.

Nesse entendimento, segundo Fernandes (2009, p.16) o ensino, ou o trabalho de ensinar, pode ser considerado sob quatro perspectivas distintas, como: o Ensino como Trabalho; o Ensino como Ofício; o Ensino como Profissão e o Ensino como Arte.

No **Ensino como Trabalho**, há uma certa visão racionalista e burocrática da tarefa de ensinar. Conseqüentemente, a avaliação é focada na inspeção direta do trabalho dos professores, na análise de resultados dos alunos, na monitorização de planos de aula e do desempenho nas salas de aula (FERNANDES, 2009, p. 16).

No **Ensino como Ofício**, entende-se que há um conjunto de regras, procedimentos e técnicas, mais ou menos sofisticados, que podem ser aprendidos e desenvolvidos pelos professores. Logo, a avaliação dos professores terá tendência a verificar se os professores possuem as competências prescritas (FERNANDES, 2009, p. 17).

No **Ensino como Profissão**, pressupõe-se que os professores possuem um sólido conjunto de conhecimentos teóricos que, aliado ao domínio do saber-fazer, lhes permite uma atitude crítica e fundamentada sobre o currículo, sobre o ensino e a aprendizagem ou sobre as suas próprias ações pedagógicas. Nestas circunstâncias predominam a autoavaliação e a avaliação pelos pares que procuram determinar em que medida os professores possuem a necessária competência para lidar com os seus problemas profissionais (FERNANDES, 2009, p. 17).

O **Ensino como Arte** tem natureza imprevisível, não convencional e inovadora das ações de ensino e de aprendizagem. As práticas estão claramente orientadas para cada pessoa e não são padronizadas e, por isso, o ensino é dificilmente orientado por regras ou por orientações precisas. A avaliação dos professores, no âmbito desta concepção do ensino como arte, tenderá a centrar-se mais em características ou qualidades globais e holísticas e menos em quantidades decorrentes de apreciações mais analíticas (FERNANDES, 2009, p. 17).

Pryjma, Bridi e Schoten (2015) analisaram os processos de avaliação utilizados pelas universidades, para identificar quais são os quesitos utilizados pelas Instituições de Educação Superior (IES) em relação ao trabalho docente. Participam deste estudo dez universidades públicas localizadas no Estado do Paraná. A análise dos resultados partiu das dimensões apresentadas pelos SINAES e pelo eixo proposto pela Norma Técnica Nº 14/2014: (Eixo 5) as políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; (8) Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional (BRASIL, 2004). E o eixo (4) Políticas de Gestão (BRASIL, MEC, INEP, 2014).

Após análise de resultados, Pryjma, Bridi e Schoten (2015) encontraram quesitos bastante diversificados e que indicam critérios, de uma forma geral, direcionados para a profissionalização e desenvolvimento profissional e para o desempenho do professor. Informações sobre assiduidade, pontualidade, organização, práticas docentes como o uso e divulgação do plano de ensino, coerência na bibliografia indicada, domínio do conteúdo por parte do professor, aulas em laboratório, comprometimento do docente em relação ao seu próprio trabalho, atualização nos conteúdos, uso adequado da avaliação da aprendizagem, entre outros.

Segundo as autoras, as avaliações propostas pelas IES demonstram que o domínio dos conhecimentos da área pedagógica é considerado primordial nos instrumentos, destacando-se em quantidade dos demais pontos analisados. Os alunos analisam situações como: preparação das aulas; estímulo ao uso da biblioteca; objetivos da disciplina; articulação

entre teoria e prática; proposta de avaliação aprendizagem coerente; metodologia e técnicas de ensino; conhecimento sobre o currículo; apresentação e discussão do plano de ensino; organização e contextualização do conteúdo; devolutiva das avaliações com esclarecimentos de dúvidas; e proposição de atividades de recuperação. Tais itens demonstram que o professor é avaliado criteriosamente em relação ao domínio dos conhecimentos pedagógicos e da didática caracterizando uma avaliação rigorosa da profissão docente (PRYJMA, BRIDI E SCHOTEN, 2015).

Este estudo é importante para destacar alguns desafios da avaliação do docente que devem ser enfrentados e são objeto de estudo neste trabalho, dentre eles é o fato de que, assim como evidenciado no estudo realizado por Pryjma, Bridi e Schoten (2015), os relatórios da autoavaliação, realizados pela CPA da UFSC, não indicam ações, propostas ou programas para o desenvolvimento profissional docente.

Afirmam Pryjma, Bridi e Schoten (2015) que, apesar de as CPAs terem representantes do corpo docente, isto não garante instrumentos de avaliação que privilegiem aspectos do desempenho docente no que se refere aos quesitos relacionados à formação pedagógica. A CPA tem autonomia para definir os instrumentos que avaliam o trabalho docente e, mesmo assim, se fixam nos aspectos voltados às questões de postura profissional (assiduidade, pontualidade, publicação, titulação) em detrimento às questões que poderiam aprimorar a qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional docente. Os resultados destas avaliações se convertem em indicadores, sem resultarem em propostas formativas ou políticas institucionais de formação continuada.

2.3 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

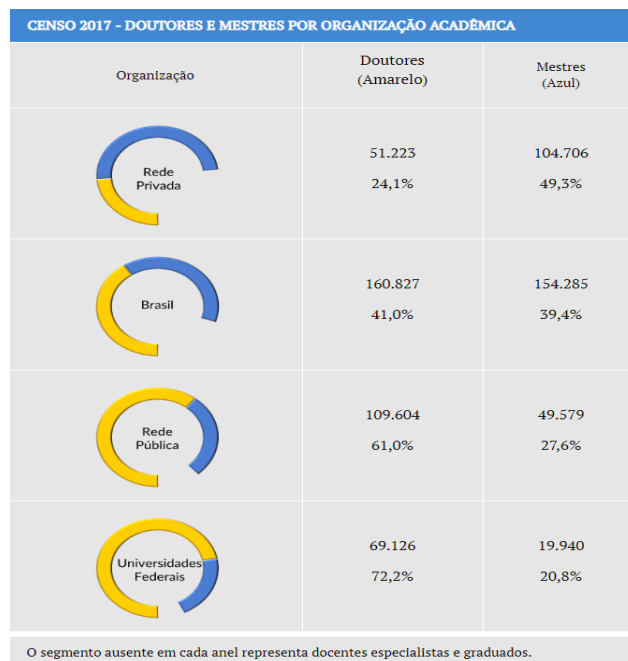
Docentes que atuam no ensino fundamental e médio, de modo geral, passam por um processo de formação pedagógica para o desenvolvimento de sua função em sala de aula. Porém, o mesmo não ocorre com os professores de nível superior, mesmo que muitos possuam o título de Mestre ou Doutor, a maioria não passou por qualquer processo sistemático de formação pedagógica (GIL, 2011).

De acordo com Gil (2011) alega-se como justificativa para esse cenário, o fato de que o professor universitário, por lidar com adultos, não precisaria da formação didática tanto

quanto os professores que lidam diretamente com crianças ou adolescentes. Os alunos, por serem adultos e por buscarem a graduação para interesses sobretudo profissionais, estariam suficientemente motivados a aprender. Sob essa ótica, o mais importante para o desempenho do professor universitário é o domínio dos conhecimentos referentes à matéria que leciona combinado, sempre que possível, à prática profissional.

Evidentemente que os conhecimentos especializados constituem recursos fundamentais para a atuação docente, mas não deve prescindir da formação didático-pedagógica. Em termos de conhecimentos especializados, os profissionais vinculados às IES públicas passam por um longo percurso de formação, basta verificar o percentual de professores mestres e doutores que atuam nas IES públicas, conforme demonstrado na figura abaixo:

Figura 4 - Número de Doutores e Mestres Por Organização Acadêmica



Fonte: UFF (2019).

Embora a titulação acadêmica dos docentes do ensino superior seja uma exigência consolidada, os saberes didáticos e pedagógicos inerentes ao ensino, especialmente da graduação, têm sido silenciados e desvalorizados. Essa prática pode ser constatada na trajetória da carreira dos professores e nos parâmetros da avaliação externa uma vez que, são as pesquisas, publicações, orientações, eventos e financiamentos para projetos, que dão prestígio ao docente, e que contabilizam pontos para a sua carreira dentro da cultura acadêmica. (CUNHA, SOARES, & RIBEIRO, 2009, p. 7).

A pesquisa como foco da formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* e a profissionalização docente, nestes programas, é direcionada para uma área específica de atuação (PRYJMA, BRIDI E SCHOTEN, 2015). Os professores veem na universidade um espaço para o desenvolvimento da pesquisa, para a formação específica; e o enfrentamento do ensino se apoia no paradigma tradicional centrado na transmissão do conhecimento (SOARES, 2009).

No Brasil, isso é corroborado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual estabelece o seguinte em relação à formação do docente de ensino superior: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Com a LDB 9394/96, a formação docente até então embasada no domínio de conhecimento e experiências profissionais, segundo Molisani (2017), passa a ser pautada nos saberes do conteúdo a ser ensinado.

A LDB, também, não faz menção sobre a formação didática do professor universitário, como salientou Morosini (2000, p. 12):

A principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua.

Apesar da lógica ‘basta saber para saber ensinar’ Pryjma, Bridi e Schoten (2015, p.553) ressaltam que a atividade docente não se restringe à transmissão de conhecimentos, mas depende da conexão destes conhecimentos com o mundo externo e com a formação intelectual e profissional.

Formar para a docência é um processo complexo, pois o ensino envolve muitas atividades, dentre elas pode-se citar:

- O ensino propriamente dito, feito das disciplinas, laboratórios, clínicas, etc.
- A atividade de orientação e supervisão dos alunos que inclui os trabalhos em sala de aula, mas também os de campo, a orientação individual, as atividades de laboratório, o aconselhamento sobre a profissão e a carreira, as orientações de trabalhos finais, dissertações e teses.
- O desenvolvimento das atividades de aprendizagem, que compreende o planejamento e definição de quais atividades pedagógicas seriam mais adequadas àquele conteúdo, como organização dos cursos, materiais de ensino, manuais, consulta à literatura, etc.
- Atividades promotoras do desenvolvimento profissional do docente, como participação em cursos e atualizações, avaliação do ensino de outros colegas e pesquisa no ensino (SILVEIRA E ROCHA, 2016, p.195 apud BRASKAMP E ORY, 1994).

Cunha (2006, p. 258) afirma que a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição, e ratificada pela legislação, como relativa quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Sendo assim espera-se, um professor cada vez mais especialista em sua área, tendo-se apropriado, com a pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado, academicamente, no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, está relacionado com as atividades de pesquisa que garantam a capacidade potencial de produção de conhecimento.

O ensino, especialmente o de graduação, é entendido como consequência das demais atividades, assumindo uma forma natural de exercício. A naturalização da docência está relacionada com a manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, e acaba reproduzindo o que seus professores faziam (CUNHA, 2006).

Esse perfil de docência pode ser percebido, com intensidade, nos cursos de Engenharia. Molisani (2017) ao abordar o perfil didático-pedagógico dos cursos de engenharia conclui que houve poucas mudanças significativas ao longo da história. O método de ensino-aprendizagem é caracterizado por práticas tradicionais, que envolvem aulas expositivas e práticas laboratoriais, sendo o aluno avaliado por provas.

Mesmo com o avanço tecnológico o perfil didático-pedagógico do engenheiro-professor, não mudou:

Como se pode observar não se registra uma revolução na organização dos cursos nem nos métodos e técnicas de ensino/aprendizagem na engenharia nos últimos dois séculos. Com o tempo, foram inseridos novos meios para auxílio no processo de ensino/aprendizagem, frutos dos avanços tecnológicos, como o episcópio, o retroprojetor, o projetor de slides, a calculadora mecânica, depois a eletrônica e, mais recentemente, os meios informatizados (microcomputador e multimídia). No entanto, o que se observa é que estes meios vêm sendo utilizados segundo os mesmos métodos e técnicas secularmente aplicados, ou seja, aquilo que era “passado no quadro” para os alunos copiarem agora é “projetado em telas” através destes novos meios. (OLIVEIRA E PINTO, 2006, p. 12).

A função do docente do ensino superior, no decorrer da história, sempre esteve atrelada à atividade de ministrar aulas. Porém, Isidório e Santos (2014) ressaltam que, atualmente, o papel e as demandas da universidade têm tornado a docência de nível superior mais complexa, sendo debatida a afirmação de uma nova configuração profissional pautada em múltiplos saberes.

Contribui com essa visão, a própria LDB, no Título IV - Da Organização da Educação Nacional, em seu Art. 13, embora de maneira geral para todos os níveis de ensino, especifica as seguintes atribuições do docente:

- I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino
- II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - Ministrare os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Na atividade docente, além das competências específicas para o exercício de uma profissão, existem as competências próprias do docente universitário, relacionadas à área do conhecimento, ao domínio na área pedagógica e ao exercício da dimensão política da docência universitária (COSTA, 2009, p.100).

Zabalza (2004) destaca três dimensões do papel do docente no ensino superior:

1) a **profissional**, ligadas a componentes que definem a profissão como a construção da identidade profissional, os dilemas do exercício profissional, as necessidades de formação inicial e permanente;

2) a **pessoal** relacionada ao tipo de envolvimento e de compromisso pessoal, os ciclos de vida dos docentes, as situações pessoais que afetam o exercício profissional, as fontes de satisfação e insatisfação no trabalho e

3) a **administrativa** referente aos aspectos relacionados às condições contratuais, aos sistemas de seleção e promoção, aos incentivos e às obrigações do exercício profissional.

Em relação às habilidades específicas, Zabalza (2004) faz algumas considerações das quais destacam-se:

- A necessidade da formação pedagógica;
- Ter a atividade docente como uma atividade profissional;
- Considerar o ensino como uma atividade interativa;
- Saber identificar o conhecimento pré-adquirido pelo aluno;
- Saber estabelecer uma boa comunicação com os alunos
- Saber agir de acordo com as condições e características apresentadas pelo grupo de estudantes;
- Ter envolvimento e compromisso com a aprendizagem dos estudantes, buscando meios para facilitá-la, estimulando o interesse dos mesmos, favorecendo uma formação com êxito;
- Motivar os alunos a trabalharem em grupo;

- Ser acessível e, ter interesse e preocupação por cada um dos estudantes;
- Saber analisar e resolver problemas; - analisar o conteúdo até detalhá-lo e torná-lo compreensível;
- Observar qual é a melhor maneira de se aproximar dos conteúdos e de abordá-los;
- Selecionar as estratégias metodológicas adequadas e os recursos que maior impacto possam ter como facilitadores da aprendizagem;
- Organizar as ideias, a informação e as tarefas para os estudantes;
- Ter alto nível do conhecimento específico da disciplina.

A preparação pedagógica do professor universitário, entretanto, não é uma tarefa simples. Primeiro, porque não há uma tradição de cursos destinados à preparação desses professores. Depois, porque em virtude de fatores como acomodação, temor de perda de *status* ou pela falta de reconhecimento da importância da formação pedagógica, muitos professores se negam a participar de qualquer programa de formação ou aperfeiçoamento nesta área (GIL, 2011).

Para Gil (2011) boa parte da responsabilidade acerca desta desvalorização da preparação pedagógica dos professores se deve ao fato de que nem sempre a própria universidade valoriza o professor no desempenho de suas funções docentes.

O reconhecimento do professor universitário no âmbito acadêmico, mesmo que essa condição possa variar em intensidade segundo a área de atuação, baseia-se, basicamente, nas atividades relacionadas à pesquisa, incluindo as publicações e participações em eventos qualificados. O professor universitário é, ainda, valorizado pela atividade de orientação de dissertações e teses que realiza, bem como pela participação em bancas e processos ligados à pós-graduação. As consultorias e cargos administrativos na gestão universitária, também possuem valor profissional (CUNHA, 2006).

Os candidatos à docência são mais valorizados por sua produção científica do que por suas capacidades de serem bons professores, o que cria a ideia de que sua permanência na carreira dependerá exclusivamente de suas conquistas acadêmico-científicas (BAZZO, 2008).

Gil (2011, p.13) afirma que a “preparação do professor universitário ainda é muito precária”. O autor afirma que a “maioria dos professores brasileiros que ministram aulas em instituições de ensino superior não passou por qualquer processo sistemático de formação pedagógica”.

Porém Gil (2011, p.13) diz que já é possível vislumbrar uma mudança nesta realidade, uma vez que “já é grande o número de professores universitários que reconhecem a

necessidade de conhecimentos e habilidades pedagógicas para o desempenho adequado da função docente”. Quanto às instituições de ensino, o autor também traz uma perspectiva positiva quando diz que é cada vez maior o número de cursos de Metodologia e de Didática do Ensino Superior oferecidos em nível de especialização.

Alguns autores relatam que, atualmente, a formação docente ainda prioriza a pesquisa, o que acaba afastando o professor dos conhecimentos didáticos e pedagógicos, pois a avaliação da qualidade docente é pautada na produção acadêmica (COUTO, 2012; SEVERINO, 2013; ALMEIDA, 2014 apud MOLISANI 2017).

Como destacam Pryjma, Bridi e Schoten (2015), a formação inicial e a continuada para a docência não são consideradas como quesitos de desenvolvimento profissional, retirando a responsabilidade pelo aprimoramento de tais conhecimentos do docente e da instituição. Reforçando novamente, a ideia de que basta ter os conhecimentos científicos de uma determinada área para atuar na educação superior, apesar de inúmeras reflexões apontarem que estes não são suficientes para a sua atuação na docência universitária.

De acordo com Molisani (2017), em sua maioria, os docentes pós-graduados, que optam pela carreira acadêmica em regime de dedicação exclusiva, tendem a priorizar as atividades de ensino e pesquisa, restringindo seus conhecimentos ao universo acadêmico e aos seus pares.

Esse é um dos motivos que fazem com que seja comum ouvir dos alunos de cursos de engenharia as seguintes críticas:

o professor sabe a matéria, mas não sabe transmitir ao aluno; não sabe como conduzir a aula; não se importa com o aluno, permanece distante, por vezes é arrogante; não se preocupa com a docência e prioriza seus trabalhos de pesquisa (PACHANE; PEREIRA, 2004; HESPANHOL et al., 2014 apud, MOLISANI, 2017).

Ainda hoje, ao analisarmos o perfil docente das instituições de Ensino Superior, com exceção dos docentes provenientes das Licenciaturas e Pedagogia, a grande maioria dos professores universitários não possui uma formação sistemática, necessária à construção de uma identidade profissional para a docência. Embora estejam ministrando aulas, nem sempre esses professores dominam as condições necessárias para atuar como profissionais docentes (ANASTASIOU, 2009).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2011, p. 108), “vários caminhos vêm sendo experimentado nas últimas décadas em relação ao desenvolvimento profissional docente para os professores que atuam na universidade”.

Para se resolver a falta de formação pedagógica, segundo Sousa (2013), algumas instituições de nível superior realizam formações continuadas com o objetivo de auxiliar seus docentes no enfrentamento das novas exigências sociais e como uma ação compensatória de forma a suprir os professores e de algo que não têm.

Nesse processo de formação continuada didático-pedagógica a construção da relação professor-aluno, a identidade do professor na educação superior e as teorias didático-pedagógicas são trabalhadas de acordo com as necessidades de cada grupo, por isso ela não é um processo fixo e pode variar de equipe para equipe. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011).

O aumento crescente da educação superior, a redução dos investimentos, as novas exigências do mercado de trabalho e a adoção de novas tecnologias exigem revisões nos atuais modelos de atuação e formação docente (SOUSA, 2013).

De acordo com Melo e Cordeiro (2008), a escolha de realizar uma formação continuada para docentes do ensino superior, justifica-se pela necessidade de oportunizar a esses docentes uma formação pedagógica teórico-prática com a finalidade de lhes estimular a participar de um processo de desenvolvimento pessoal, técnico, profissional e político consistente, visando responder as demandas internas institucionais de melhoria do magistério superior, as exigências externas legais e, principalmente, os anseios sociais demandados à universidade.

Em relação aos processos de profissionalização Anastasiou (2005) destaca que um processo de preparação pedagógica deve “estabelecer objetivos, etapas, encaminhamentos e reencaminhamentos ao longo de um tempo pré-estabelecido, suficiente para enfrentar-se os problemas diagnosticados, analisados e acompanhados”. Ressalta, ainda, a importância da participação dos alunos, de sua voz e percepção, no processo. Essa participação pode se dar através dos instrumentos de avaliação institucional, que possibilitam elementos de referência para análise da instituição e da ação docente do ponto de vista dos alunos.

2.4 AVALIAÇÃO DOCENTE E GESTÃO

Atualmente, cada vez mais, a avaliação, em seu contexto amplo, efetiva-se como uma prática social imprescindível ao diagnóstico, à interpretação, à melhoria e ao

aperfeiçoamento de complexos produtos, serviços e insumos, dentre eles está a questão da qualidade da educação e do processo ensino-aprendizagem (FELIX, BASTOS, 2019).

Segundo Gil (2011), quando havia poucos alunos no ensino superior, seu acesso era restrito e mais rigoroso, por consequência o alto nível de seleção de certa forma garantia um bom desempenho destes ingressantes. Como consequência, a qualidade da universidade e o desempenho de seus docentes não se tornavam alvo de maiores questionamentos.

Porém, segundo o mesmo autor, este quadro se altera quando aumenta o número de pessoas com acesso à universidade, que os cursos se tornam cada vez mais específicos e que o controle sobre a qualidade do ensino e a capacitação dos docentes decai. Todos estes fatores, aliados a uma visão mais crítica do ensino, levam à identificação da necessidade de o professor buscar capacitação de natureza pedagógica (GIL, 2011).

Quando tratamos de IES, Grillo (2001) destaca a importância de uma gestão de pessoas condizente com as reais necessidades da universidade, e que respeite a especificidade de cada instituição. Sendo assim, torna-se fundamental estabelecer uma política de gestão de pessoas nas instituições universitárias que preconize o melhor aproveitamento das potencialidades de seus colaboradores, criando um ambiente capaz de promover ensino e pesquisa de qualidade, com reflexos positivos na formação de profissionais competentes para a sociedade.

As universidades federais possuem especificidades que caracterizam a cultura organizacional e a gestão de pessoas no setor público. Essas peculiaridades exigem da administração universitária atenção especial ao desempenho de professores que possuem, junto com os técnicos administrativos, a responsabilidade de conduzir os destinos da instituição na obtenção seus objetivos (GRILLO, 2001).

A avaliação dos professores pode ser vista como um processo burocrático e administrativo, que consome tempo, esforço e dinheiro e que tem pouca, ou mesmo nenhuma, utilidade para influenciar positivamente o desempenho, a competência e a eficácia dos professores. Mas, também, pode ser o oposto, se entendida como um poderoso processo a serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, capaz de gerar ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, consequentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos (FERNANDES, 2009, p.13).

A avaliação docente pelo discente, enquanto atividade bem planejada, construída e administrada, pode ser considerada como um processo vital para a melhoria da qualidade do ensino (RYHAMMAR; ANDERSSON, 2001 apud CARNEIRO et al., 2019).

Em uma análise geral, segundo Felix e Bastos (2019, p.88), “as concepções que mais circulam nos ambientes educativos são a avaliação burocrática e a avaliação formativa”. Enquanto a **burocrática** está alimentada pela classificação e maximização do produto, a **formativa** “se constitui numa alternativa de condição processual, crítica, sem premiação e/ou punição, sendo capaz de provocar a reflexão e o olhar sobre si mesmo”.

As autoras destacam que a tensão entre o Estado e a universidade sobre a intencionalidade, a utilidade e o uso dos resultados avaliativos regulatórios nas instituições, nos cursos e na carreira do pessoal docente tem se reduzido à verificação de conformidade, e que este caminho é pouco eficiente na resolução dos problemas enfrentados por aqueles que vivem o cotidiano da academia. Entende-se, portanto, que a avaliação de desempenho deve ser vista sob o olhar da avaliação formativa (FELIX e BASTOS, 2019).

Independente do modelo que os sistemas e ou as universidades decidam adotar, para acompanhar a qualidade do ensino e o desempenho dos docentes, Felix e Bastos (2019, p.91) dizem que “é necessário, antes, assumir determinados princípios, valores, metodologias e procedimentos, com base em respostas claras para as seguintes questões: avaliar para quê? Avaliar o quê? Como avaliar?”

As respostas para essas questões podem alavancar o ponto de partida para o autodesenvolvimento das instituições. Logicamente, isso implica a cultura da prática da liberdade e da autonomia institucional, cujo caminho é capaz de favorecer o avanço de práticas de ensino e de avaliações construtivas (FELIX, BASTOS, 2019).

Na perspectiva da aplicação dos resultados da avaliação para a gestão da melhoria da instituição, a avaliação se constitui em estratégia na tomada de decisões que orientem a gestão institucional. “Leis, regulamentos, decretos e circulares podem exercer uma força para identificar os pontos fortes e fracos da avaliação” (MATUICHUK e SILVA, 2013, p. 330).

Segundo Vianna (2009, p. 21), “quando bem organizada, a avaliação docente se distancia de um caráter punitivo e inquisitor e passa a ser espelho de sentimentos e reflexões que podem ser utilizados para compor novas estratégias educacionais e de gestão nos cursos de Ensino Superior”. Reid (2001) sugere que as “IES devem utilizar a avaliação dos docentes como forma de mensurar o processo de ensino, visando não só a sua melhoria, mas também o suporte aos gestores na tomada decisão” (apud CARNEIRO et al., 2019, p.217).

De acordo com Souza (1999 apud LOUSADA; MARTINS, 2005, p. 75), o objetivo principal da avaliação das Instituições de Ensino Superior “é promover a melhoria do ensino e

da aprendizagem [...]. Como em qualquer tipo de avaliação, a de cursos é, necessariamente, uma estratégia voltada para a ação”.

As informações fornecidas pelos resultados da avaliação institucional docente, em sua maioria, são utilizadas apenas como forma de classificar os professores por meio de um ranqueamento. Essa perspectiva gera desconforto e demonstra um caráter punitivo, tornando-se antipatizada pelos avaliados sendo usada como arma corretiva pelos avaliadores e não compreendendo a profundidade de informações que podem ser fornecidas para auxiliar a gestão das IES e dos cursos com vistas à melhoria da qualidade do ensino (VIANNA, 2009).

Vianna (2009) ressaltou com sua pesquisa que é preciso ter clareza de que somente a utilização da avaliação institucional docente como ferramenta de medição para tomada de decisão não possibilita uma veracidade com os dados apresentados. A pesquisa revela ainda que a opinião do aluno apenas, se não confrontada com a autoavaliação do professor, acaba maquiando alguns aspectos relevantes.

O gestor acadêmico antes de tudo é um gestor de pessoas, e esta característica irá refletir em seu posicionamento diante de resultados que comprometam o curso em questão. Perceber o desempenho do professor em determinada disciplina ou a aderência de sua formação acadêmica e profissional para determinados conteúdos, são ações que previnem desgastes desnecessários dentro de sala e que geram maior confiança ao docente e conseqüentemente melhoram o desempenho tanto do discente quanto do docente. (VIANNA, 2009, p. 126).

Ainda segundo Vianna (2009), é fato que, na maioria das vezes, os professores acabam aceitando disciplinas que fogem de suas competências como forma de garantir a carga horária do semestre.

Porém, é papel do gestor o uso do bom senso para planejar a correta alocação do docente, uma vez que isto repercute diretamente na avaliação e conseqüentemente na qualidade do curso, bem como analisar os resultados das avaliações para definir plano de ações que visem à melhoria do desempenho docente em sua prática pedagógica.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo é apresentada a classificação da pesquisa e seus procedimentos metodológicos, com o objetivo de mostrar o caminho percorrido até a conclusão do trabalho.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

A natureza de uma pesquisa pode ser classificada em básica ou aplicada. Neste trabalho, será de natureza aplicada, uma vez que segundo Gil (2008), a pesquisa de natureza aplicada tem como objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, e este estudo tem como finalidade gerar conhecimento para aplicação prática nos cursos de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos do Centro Tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo caracteriza-se como qualitativo, mas se utilizou de procedimentos quantitativos que deram suporte à análise do fenômeno estudado.

A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo; os objetos são estudados em seus cenários naturais buscando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN E LINCOLN, 2006).

A pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Sendo assim, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem (VIEIRA, ZOUAIN, 2005).

Sendo assim, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois envolve a interpretação de dados e informações de uma ampla variedade de materiais empíricos, tendo sido desenvolvida por meio de um estudo de caso no Departamento do EQA, adotando-se a aplicação de questionário semiestruturado, tendo como respondentes o Chefe e Subchefe do Departamento, os coordenadores dos cursos de graduação de Engenharia Química e

Engenharia de Alimentos, o corpo docente integrante do referido departamento e os alunos dos dois cursos de graduação.

Para fundamentar o trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre avaliação institucional; avaliação de cursos de graduação – especificamente sobre avaliação docente; a importância do docente na condução do processo de ensino e aprendizagem; a necessidade da capacitação continuada didático-pedagógica dos professores para a condução da prática docente na graduação e o papel da avaliação docente na gestão.

A pesquisa contou, ainda, com uma análise documental dos relatórios da autoavaliação institucional das universidades, centros universitários e institutos federais públicos de Santa Catarina, a fim de coletar subsídios para a elaboração da proposta de um novo questionário de avaliação docente a ser disponibilizado para a CPA/UFSC.

A pesquisa foi realizada no departamento EQA e nos cursos de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos, por tratar-se do local de trabalho da pesquisadora, o que possibilitou uma maior facilidade de acesso às informações e dados.

Este estudo fará uma relação entre o mundo real e o indivíduo, uma vez que a presente pesquisa objetiva realizar um levantamento das percepções dos indivíduos entrevistados, valorizando suas interpretações e compreensões em relação à autoavaliação do corpo docente, conduzida pela CPA, e sua contribuição na melhoria do desempenho do professor nas atividades de ensino dos cursos de graduação de Engenharia Química e de Engenharia de Alimentos do CTC/UFSC.

3.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A seguir será apresentada a opção metodológica escolhida, quanto aos fins e aos meios da pesquisa.

3.3.1 Quanto aos fins

Quanto aos fins, a pesquisa é descritiva, pois esse tipo de pesquisa classifica o estudo que descreve as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2008). E este estudo busca descrever o processo de avaliação docente, conduzido pela CPA, no Departamento de Engenharia Química e Engenharia de

Alimentos da UFSC e sua contribuição para a melhoria do desempenho dos professores do EQA nas atividades de ensino nos cursos de graduação em Engenharia Química e de Engenharia de Alimentos da UFSC.

3.3.2 Quanto aos meios

Quanto aos meios, a pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, pois foi realizado um levantamento de dados e informações e a compreensão da realidade de um grupo específico (chefe e subchefe de departamento, coordenadores de cursos, professores e alunos), especificamente, no Departamento de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos e nos cursos de graduação em Engenharia Química e de Engenharia de Alimentos do CTC/UFSC, característicos do estudo de caso (ALMEIDA, 2011). Segundo Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia escolhida que investiga um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e em seu contexto de mundo real.

3.4 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO

Roesch (2010, p. 138) define população ou universo de pesquisa como um “[...] grupo de pessoas ou empresas que interessa entrevistar para o propósito específico de um estudo”. A população deste estudo foi composta pelo Chefe e Subchefe do Departamento do EQA; pelos coordenadores dos cursos de graduação de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos; pelos 36 docentes do Departamento de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos, atuantes nos cursos de graduação em Engenharia Química e Engenharia de Alimentos da UFSC; pelos 249 alunos de Engenharia Química e pelos 224 discentes curso de Engenharia de Alimentos regularmente matriculados no segundo semestre letivo de 2019.

Optou-se por incluir a participação do subchefe do departamento na pesquisa, pois é a ele atribuída, juntamente com a Comissão de Ensino do EQA, a função de fazer a gestão do ensino do departamento de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos. Cabe ressaltar que todos os professores do departamento EQA ministram disciplinas para os cursos de Engenharia Química e/ou Engenharia de Alimentos.

Dos 36 professores pertencentes ao EQA, somente participaram da pesquisa os 33 que ministraram disciplinas no semestre 2019.2 para o curso de Engenharia Química ou Engenharia de Alimentos, período da pesquisa. Destes aptos a responderem a pesquisa, 31 responderem os questionários, garantindo uma confiabilidade de 95% e margem de erro de 4,4%.

Dentre os alunos regularmente matriculados no 2º semestre letivo de 2019 (249 em Engenharia Química e 224 em Engenharia de Alimentos), 89 alunos do curso de Engenharia Química e 56 do curso de Engenharia de Alimentos responderam a pesquisa. Ou seja, houve uma participação de 35,74% dos alunos de Engenharia Química e 25% dos alunos de Engenharia de Alimentos, o que representa 30,66% do total de alunos de ambos os cursos matriculados em 2019.2.

A técnica de amostragem probabilística utilizada foi a amostragem aleatória simples, onde o membro da população tem chance de ser escolhido independentemente de outro elemento, com probabilidade de escolha igual e conhecida (ZAMBERLAN et al, 2014).

Sendo assim, a amostra dos alunos foi calculada com base na população de matrículas ativas em 2019.2, e para isso, foi utilizada uma amostra com 95% de confiança e 7% de erro, obtendo-se um número mínimo ideal de 139 alunos com matrícula ativa.

O Departamento EQA é composto por professores que atuam nas disciplinas técnicas específicas dos cursos de graduação em Engenharia Química e Engenharia de Alimentos. Não participaram da pesquisa os professores das disciplinas básicas e complementares destes cursos, os quais pertencem a outros departamentos da universidade, pois não se constituíam no objeto de pesquisa deste trabalho.

Para a análise dos relatórios da autoavaliação do docente, fez parte do universo da pesquisa as seguintes universidades e centros universitários públicos: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS); Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC); Instituto Federal Catarinense (IFC); e Centro Universitário Municipal de São José (USJ). Foi adotado como critério de seleção: instituições públicas que estão categorizadas como universidades, centros universitários ou institutos federais de Santa Catarina.

Para fins deste estudo, foram consideradas como disciplinas do EQA, apenas as específicas dos cursos de Engenharia Química e de Alimentos, ministradas sob a gestão do Departamento - EQA. Também, embora seja de competência do EQA a alocação de professores em disciplinas de Atividades Complementares, Gestão e Empreendedorismo,

Iniciação Científica e os Estágios, para os referidos cursos, neste trabalho não foram consideradas como atividades de prática pedagógica em sala de aula.

Também, embora seja de competência do EQA a alocação de professores em disciplinas como: Atividades Complementares, Gestão e Empreendedorismo, Iniciação Científica e os Estágios, para os cursos de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos, objeto deste estudo, neste trabalho não serão consideradas como atividades de prática pedagógica em sala de aula.

Não fez parte deste trabalho a inclusão das demais dimensões da Avaliação Institucional estabelecidas pelo Sinaes. Também, não foi incluída no trabalho a avaliação do processo inerente à avaliação para o Estágio Probatório e para a Progressão de Carreira, por não integrar o objetivo da pesquisa.

3.5 TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS

Para pesquisar a percepção acerca do processo da autoavaliação docente conduzida pela CPA e levantar melhorias para a prática docente, participaram os alunos, professores, coordenadores de cursos e chefe de departamento dos cursos de graduação em Engenharia Química e Engenharia de Alimentos da UFSC, por meio da aplicação de questionários estruturados.

Segundo Amaro, Póvoa e Macedo (2005), o questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo, a partir da utilização de um determinado número de questões que envolva o tema a ser pesquisado, não havendo, necessariamente, uma interação direta entre pesquisador e pesquisado.

Foi utilizado o questionário como meio de coleta da opinião dos sujeitos pesquisados, já que este consegue atingir várias pessoas ao mesmo tempo obtendo um grande número de dados, garantindo também uma maior liberdade nas respostas e evita possíveis influências do entrevistador (BONI; QUARESMA, 2005).

O questionário foi aplicado de maneira online, utilizando a plataforma de formulários do *Google docs*, aos 34 professores integrantes do Departamento de EQA que estavam em atuação nas disciplinas dos cursos de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos em

2019.2; e para os 473 alunos matriculados regularmente nos cursos de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos da UFSC em 2019.2.

O *link* do questionário foi encaminhado via e-mail para a listagem de e-mails dos professores do EQA. Para os alunos, o questionário foi enviado via e-mail pelo fórum da graduação bem como postado no grupo do EQA do *facebook* solicitando a participação dos alunos. O período de aplicação dos questionários foi de 20 de dezembro de 2019 a 15 de março de 2020.

Já a entrevista semiestruturada, que de acordo com Minayo (2008b, p. 261-263), trata-se de um instrumento de pesquisa “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”, foi utilizada para coletar a opinião dos coordenadores de curso, do chefe e subchefe do departamento do EQA. O período de entrevistas ocorreu de 20 de dezembro de 2019 a 15 de janeiro de 2020.

A análise documental dos relatórios das CPAs das IESs públicas de Santa Catarina foi feita a partir do acesso aos relatórios de autoavaliação institucional disponíveis nas páginas eletrônicas das comissões, disponíveis nos websites das instituições analisadas.

Foi feita a análise dos relatórios do Centro Acadêmico-CALEQA, disponibilizados pelo próprio CALEQA (foram disponibilizados apenas os relatórios de 2017 a 2018) e dos Relatórios Individuais por curso disponibilizados pela CPA aos coordenadores de cursos e chefes de departamento.

3.6 ANÁLISE DE DADOS

Embora a avaliação de curso contemple vários indicadores, este trabalho analisa o indicador inerente **ao processo de avaliação docente**, integrante da Dimensão: **Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão** do SINAES, identificando a percepção de alunos, professores, coordenadores de cursos e chefe de departamento dos cursos de graduação em Engenharia Química e Engenharia de Alimentos da UFSC, acerca da autoavaliação conduzida pela CPA/UFSC e efetuando um levantamento de elementos considerados importantes para a condução do processo de ensino e aprendizagem na prática docente.

O trabalho, também, contempla a análise de relatórios de autoavaliação de outras instituições públicas de educação superior de Santa Catarina, especificamente, no que se

refere à avaliação docente. A análise dos relatórios teve por finalidade a identificação de indicadores utilizados por essas instituições para a melhoria do instrumento de avaliação do docente utilizado pela CPA/UFSC, com foco no desempenho das atividades do professor.

O período analisado na pesquisa corresponde aos três últimos anos. A escolha dos três últimos anos deu-se em função de um ciclo avaliativo definido por normas inerentes ao Sinaes.

Os dados e informações coletadas, por intermédio do questionário, estão organizados em tabelas e gráficos. Os dados coletados, a partir do questionário, foram trabalhados por meio de análise estatística descritiva, que segundo Huot (2002, p.60) é “o conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação”.

As opiniões coletadas a partir da aplicação dos questionários semiestruturados foram mapeadas e incorporadas aos resultados da pesquisa decorrentes dos resultados dos questionários aplicados aos gestores, professores e alunos.

Cumprir destacar, inicialmente, que as informações fornecidas pelos docentes foram tratadas qualitativamente, pelo emprego de parte da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2004), cujo objetivo foi identificar as categorias de resposta mais relevantes aos propósitos da investigação e que fossem pertinentes às indagações feitas.

A análise documental dos relatórios das autoavaliações, das instituições de educação superior, foi feita a partir dos últimos relatórios das CPAs disponíveis nos *websites* das instituições analisadas.

Também foi feita uma análise comparativa das avaliações docentes realizadas pela CPA/UFSC e pelo Centro Acadêmico dos cursos de graduação de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos da UFSC, campo de estudo. Utilizou-se para isso os relatórios do Centro Acadêmico-CALEQA e os Relatórios Individuais por curso disponibilizados pela CPA aos coordenadores de cursos e chefes de departamento.

A partir dos estudos bibliográficos e documentais e do resultado da pesquisa, as indicações de melhorias serão mapeadas e constarão deste trabalho, em forma de uma proposta de questionário de avaliação docente a ser encaminhado à CPA, bem como sugestões de ações a serem implementadas pelo Departamento de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos para o aprimoramento da prática pedagógica dos docentes vinculados ao referido departamento, nos cursos de graduação.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo são apresentados os resultados da pesquisa buscando atender aos objetivos do trabalho e responder qual é a contribuição do atual processo de avaliação docente, conduzido pela CPA, para a melhoria do desempenho dos professores em sua prática docente, nas disciplinas específicas dos cursos de graduação em Engenharia Química e de Engenharia de Alimentos do Departamento de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos da UFSC - EQA.

4.1 AVALIAÇÃO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES E CENTROS UNIVERSITÁRIOS PÚBLICOS DO ESTADO DE SANTA CATARINA.

Assim como ocorre na UFSC, as IES analisadas no escopo deste trabalho, também passam pelo processo de Autoavaliação com base no SINAES. Este tópico abordará como ocorre o processo de Avaliação docente pelo discente nas instituições analisadas.

4.1.1 Universidade do Estado de Santa Catarina

Na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a CPA e as Comissões Setoriais de Avaliação - CSAs presentes em todos os Centros, em articulação com a Coordenadoria de Avaliação Institucional - COAI, um Órgão Suplementar Superior (OSS) ligado diretamente ao Gabinete do Reitor, coordenam o processo de autoavaliação. Esta avaliação ocorre semestralmente e é denominada Avaliação das Ações dos Cursos (AAC).

A autoavaliação dos cursos demanda a realização de dois processos:

- a) Avaliação das Ações dos Cursos (AAC): pesquisa de opinião realizada semestralmente por meio do SIGA;
- b) Relatórios da AAC: são documentos analíticos e sintéticos baseados nos dados obtidos na pesquisa (UDESC, 2016, p.34).

Os resultados das autoavaliações são, inclusive, utilizados nos processos de reforma e ajuste curricular, conforme a Resolução 41/2013/CONSEPE. A Resolução diz que devem compor os processos de reforma e de ajuste além da exposição da metodologia de autoavaliação, a análise dos dados e interpretação dos resultados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos de autoavaliação (pela ótica do discente e do docente nos últimos três anos) e a descrição das ações implementadas frente à autoavaliação (UDESC, 2013, p.07).

A Avaliação das Ações dos Cursos (AAC) assim como na UFSC, também é feita utilizando a estrutura de tecnologia de informação. A UDESC realiza semestralmente a avaliação pelo Sistema de Gestão Acadêmica (SIGA).

Os discentes avaliam o desempenho dos docentes, das disciplinas cursadas no semestre e da infraestrutura específica do curso. Em contrapartida, os professores realizam a autoavaliação e, avaliam a infraestrutura e o desempenho das turmas durante o semestre.

Assim como na avaliação de cursos da UFSC, os discentes da UDESC fazem a avaliação dos docentes por disciplina a cada semestre. No Quadro 2 são apresentadas as características do processo de Avaliação de cursos.

Quadro 2 - Características do processo de Avaliação de cursos da UDESC

	AAC Cursos
Avaliadores	Discentes e docentes
Avaliados	Disciplinas, docentes e tutores (EaD) e turmas
Avaliadores x Avaliados	Discentes avaliam disciplinas, docentes e tutores (EaD)
	Docentes avaliam as turmas
Instrumento	Questionário CPA
Ferramenta	SIGA
Periodicidade	Semestral
Período	45 dias antes do término do período letivo
Prazo	3 semanas
Escala	1 a 5 (Não se aplica/Não conheço)
Comentários	Sim
Resultados	Tabelas e gráficos
Médias	Por questão avaliada, turma, disciplina, professor, curso e centro.
Relatórios	Participação
	Discentes avaliam disciplinas
	Discentes avaliam docentes
	Discentes avaliam tutores (EaD)
	Docentes avaliam turmas

Fonte: UDESC, 2016.

Após a avaliação, cada docente recebe os dados individuais da sua avaliação no Portal do Professor no SIGA. O Diretor de Ensino e o chefe do Núcleo Docente Estruturante (NDE) também recebem os dados dos docentes. Estes resultados são tratados individualmente, mantendo-se o sigilo dos mesmos (UDESC, 2016).

Com relação ao desempenho geral dos professores, das turmas e das disciplinas, o NDE analisa os relatórios de dados e gera um relatório analítico do curso podendo fazer o cruzamento dos indicadores do instrumento de avaliação e a inferência com outros 44 dados, como: o índice de evasão, o trancamento de matrícula, as transferências, entre outros. (UDESC, 2016).

Faz parte também do relatório analítico, o planejamento semestral e anual do curso e as estratégias e ações corretivas dos problemas apontados na avaliação, devendo serem debatidos e implementados com o Diretor de Ensino.

Também é papel do Núcleo Docente Estruturante – NDE do curso fazer a devolutiva dos resultados da avaliação. São informados os dados gerais analisados, as propostas de melhorias e os resultados obtidos.

Com os relatórios analíticos de todos os cursos, as CSAs sistematizam o Relatório Sintético das Avaliações dos Cursos e o encaminha à CPA e à COAI. Cabe a CSA a ampla divulgação dos resultados.

O Quadro 3 apresenta as questões pertencentes à avaliação do docente pelo discente referentes à dimensão Docente da avaliação de curso.

Quadro 3 - Questões da dimensão da Avaliação Docente abordadas pela CPA – UDESC

QUESTÕES
1.1. O professor explica o plano de ensino nos primeiros dias de aula?
1.2. O professor apresenta domínio do conteúdo da disciplina?
1.3. O professor apresenta claramente o conteúdo da disciplina?
1.4. O professor articula o conteúdo teórico com exemplos práticos?
1.5. O professor utiliza métodos e técnicas de ensino diversificados?
1.6. O professor apresenta conhecimentos atualizados na área de estudos?
1.7. O professor mantém um clima de respeito mútuo e ético?
1.8. O professor é flexível no reagendamento de aulas e atividades de reposição ou complementação?
1.9. O professor avisa com antecedência as mudanças de cronograma de aulas?
1.10. O professor possibilita atendimento aos alunos além dos horários regulares das aulas?
Comentários

Fonte: Informações fornecidas pela COAI - CPA /UDESC, 2020.

4.1.2 Universidade Federal da Fronteira Sul

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é uma instituição multicampi, com sede em Chapecó, Santa Catarina; e câmpus em Cerro Largo e Erechim, no Rio Grande do Sul; e Laranjeiras do Sul e Realeza, no Paraná.

A autoavaliação da Instituição, assim como nas demais instituições analisadas até o momento, é realizada utilizando o sistema da UFFS. O aluno, técnico ou docente preenchem formulários eletrônicos, acessados por meio de *login* e senhas individuais.

No último relatório divulgado pela CPA, a comissão destaca que “os resultados desse processo de autoavaliação não refletiu alterações significativas dos aspectos positivos e/ou negativos ao longo dos últimos anos” (UFFS, 2019).

Na UFFS a avaliação interna também contempla a autoavaliação dos cursos e das disciplinas (CCR – componentes curriculares) ofertadas. Segundo o relatório do último processo avaliativo (2018), as avaliações dos cursos e das disciplinas, foram realizadas utilizando um software externo à instituição, pois haviam outras prioridades institucionais que impossibilitaram o setor de tecnologia da informação de fazer as adaptações necessárias ao sistema de questionários de acordo com as diferentes realidades dos cursos e das disciplinas (UFFS, 2019).

Na UFFS, cada campus é responsável pelo processo de elaboração do instrumento de avaliação, tradução para o formulário eletrônico, elaboração de relatórios e devolução dos resultados aos setores interessados.

Para as autoavaliações dos cursos e dos componentes curriculares, os *links* dos respectivos formulários, são enviados para os e-mails dos alunos, técnicos e/ou professores. O último processo avaliativo utilizou uma versão comercial do software Survey Monkey (UFFS, 2019).

Após a realização do processo, os relatórios detalhados das avaliações de curso são encaminhados para o Diretor de Campus, para a Coordenação Acadêmica e para os Coordenadores de Curso. Os relatórios detalhados das avaliações das disciplinas são encaminhados aos Coordenadores de Curso, para que os mesmos repassem os resultados aos professores respectivos.

Após o envio dos relatórios dos resultados dos processos de autoavaliação, é solicitado aos setores interessados um relato das ações para a melhoria dos aspectos

identificados como fragilizados, para posterior inserção no relatório da CPA e para o futuro acompanhamento da efetividade das ações.

Sobre o processo de autoavaliação das disciplinas, a CPA entende que sem utilizar algum instrumento que obrigue o aluno a, pelo menos, informar que “não deseja participar”, a participação é muito baixa, impossibilitando uma avaliação estatística confiável, por disciplina.

Em seu último relatório disponível a CPA (UFFS, 2019) identificou a necessidade de melhoria na devolutiva dos resultados do processo de autoavaliação para a comunidade acadêmica.

A CPA da UFFS (2019) considera que, até o momento, o processo de autoavaliação é tratado como mero instrumento burocrático, tendo sua importância ignorada ou desconhecida na melhoria da vida universitária e no processo de ensino e aprendizagem.

Na pesquisa feita no site da CPA da UFFS, não foram encontrados nos relatórios da CPA os quesitos utilizados para a avaliação do desempenho docente, a serem respondidos pelos discentes.

4.1.3 Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)

A autoavaliação institucional no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) teve início em 2005 com a instalação da CPA. Em 2006 efetuou-se a primeira coleta de dados com o segmento da comunidade acadêmica envolvida nos cursos superiores (naquela época, apenas os *campi* de Florianópolis e São José ofertavam cursos superiores).

Nesta primeira avaliação, os questionários eram impressos e a tabulação feita manualmente. Em 2007 não foi realizada avaliação institucional e, de 2008 a 2010, a avaliação foi direcionada aos *campi*. A partir de 2011 foi possibilitado que toda comunidade do IFSC, independente de Campus, participar da avaliação institucional via internet (IFSC, 2019).

Assim como na UFFS, o IFSC utiliza um software externo para realização da autoavaliação. O software adotado pelo IFSC para elaboração do instrumento, coleta e tratamento dos dados primários, no último processo avaliativo foi o LIMESURVEY, programa de código aberto com licença gratuita, diferente do adotado pela UFFS que é comercial.

Para acesso aos instrumentos de coleta de dados por parte dos discentes, segundo o relatório de 2018, os membros das CPA's locais visitaram as salas de aulas para mobilização, bem como, estimularam os docentes a levarem suas turmas, em diferentes dias e horários, aos laboratórios de informática dos diversos câmpus do IFSC, de forma a aumentar a participação discente no processo avaliativo (IFSC, 2019).

A avaliação de desempenho do docente pelo discente no IFSC é feita durante a avaliação de desempenho dos servidores e a logística da aplicação dos formulários é definida no colegiado de cada câmpus. Nesta avaliação cabe aos estudantes avaliar semestralmente os professores da turma, mediante formulário específico.

Na pesquisa feita no site do IFSC, não foram encontrados nos relatórios da CPA os quesitos utilizados para a avaliação do desempenho docente, a serem respondidos pelos discentes.

4.1.4 Instituto Federal Catarinense

O Instituto Federal Catarinense (IFC) integra a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com sede (Reitoria) no município de Blumenau/SC. O IFC nasceu da união entre as Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio, e os Colégios Agrícolas de Camboriú e Araquari, até então vinculados à UFSC.

Por conta da inconsistência na organização dos dados pela postagem do questionário no SIGA-A (o que tornou dificultosa e não estratificada a análise no relatório 2016), a equipe da CPA, com aval da equipe gestora institucional, decidiu definir nova ferramenta para coleta de dados. A plataforma escolhida para organização e posterior aplicação do instrumento de avaliação institucional foi o *Google Forms* (IFC, 2017).

As questões foram organizadas e inseridas nos formulários pelos membros da CPA, e a estratégia de programação do instrumento permitiu o sigilo da identidade dos respondentes aos formulários. Não há disponível no relatório da CPA/IFC as questões abordadas na avaliação docente.

De acordo com o último relatório disponível na página da CPA (IFC, 2017), as ações de sensibilização no ano de 2017 foram previstas no planejamento estratégico da CPA, pois o número de respondentes ao questionário anterior foi baixo, se considerado o número total de servidores e discentes.

Entre as ações de sensibilização realizadas pela CPA estão as rodas de conversa para explicar as dimensões abordadas no processo avaliativo. Além disso, os membros da CPA Institucional organizaram, segundo o relatório de 2017, uma ação colaborativa em que todos os *campi* deveriam realizar o "Dia D CPA", a partir de um chamamento para todos os segmentos, com o intuito de socializar o relatório anterior e já sensibilizar para o preenchimento do novo instrumento, explicando suas especificidades e a importância da participação efetiva de todos para melhoria da qualidade dos processos, das práticas e da infraestrutura institucional.

4.1.5 Centro Universitário Municipal de São José

No Centro Universitário Municipal de São José (USJ), a avaliação interna aplicada semestralmente e apresentada em relatórios, subsidia o processo de autoavaliação, por meio de informações sobre o desenvolvimento das ações acadêmicas e dos aspectos relacionados à prática docente, a organização dos cursos e a participação dos discentes quanto às suas responsabilidades acadêmicas.

O instrumento é organizado em forma de perguntas para que as devidas análises e considerações possam ser observadas, priorizando:

- I) Conhecer o processo da docência/coordenação;
- II) Possibilitar a autoavaliação dos envolvidos;
- III) Identificar os problemas com a infraestrutura;
- IV) Proporcionar maior adequação ao trabalho;
- V) Fornecer indicadores para o Planejamento Estratégico da Instituição;
- VI) Subsidiar o programa de formação e aperfeiçoamento;
- VII) Criar uma cultura de avaliação (USJ, 2015).

Participam do processo da avaliação interna os docentes e discentes. Os resultados alcançados são tabulados e descritos nos relatórios, permitindo o estudo por turma/disciplina, curso e ação docente.

Todos os Instrumentos de Avaliação são parametrizados no sistema acadêmico do USJ. O acesso ao instrumento, no sistema acadêmico, é realizado por meio da senha pessoal.

Para as análises, são utilizados todos os relatórios organizados durante o período, além dos documentos e pesquisas realizadas no período. Os relatórios são disponibilizados à reitoria e coordenadores de curso. Para os docentes, são enviadas as avaliações referentes à sua ação docente realizadas pelos discentes das turmas em que leciona (USJ, 2015).

Os dados gerais são divulgados e disponibilizados no site do USJ e também são socializados em seminários de formação continuada ofertados pelo USJ.

O Quadro 4 apresenta as questões da avaliação interna, referente à avaliação da ação docente no USJ. A última avaliação disponível para consulta no site da instituição é do ano de 2016, sendo assim os dados do Quadro 6 fazem referência ao processo avaliativo daquele ano.

Quadro 4 - Questões da dimensão da Avaliação Docente abordadas pela CPA – USJ

QUESTÕES
Demonstração de conhecimento atualizado e domínio do conteúdo da disciplina
Demonstração de conhecimento atualizado sobre os conteúdos da disciplina
Cumprimento do plano de ensino
Favorecimento de relações entre o conteúdo da disciplina com os demais conteúdos do curso
Relacionamento da sua disciplina com a atuação no mercado de trabalho
Utilização de metodologias adequadas ao ensino da disciplina.
Aplicação de avaliações que contemplam os conteúdos ministrados
Devolução e discussão das provas/avaliações realizadas
Relacionamento com respeito mútuo e ético durante as aulas.
Pontualidade para iniciar e encerrar as aulas
Assiduidade.

Fonte: USJ, 2016.

4.2 O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO NA UFSC

A autoavaliação faz parte da história da UFSC. Desde sua criação em 1960 até o ano de 1993 a autoavaliação era realizada na universidade de maneira informal nas diversas instâncias e cursos e tinha como resultado as ações pontuais de melhorias. No ano de 1993, esse processo foi institucionalizado por meio da efetivação do Projeto de Avaliação Institucional da UFSC - PAIUFSC, conforme previsto no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB (CPA, 2019).

O PAIUFSC compreendia seis subprojetos: “Programa de Formação Pedagógica dos Docentes (PFPD)”, “Informações da Instituição”, “Questionário ao Aluno”, “Questionário ao Professor”, “Questionário ao Ex-Aluno” e “Avaliação da Pós-Graduação” (CPA, 2019, p.09).

Em 2003, a avaliação de ensino de graduação passou a ser realizada virtualmente pelo Sistema de Avaliação Acadêmica em três etapas:

- 1ª Etapa – Perguntas sobre o horário das aulas, local, nome do professor, plano de ensino, utilização de livros na biblioteca e uso do laboratório de informática, com o intuito de realizar um diagnóstico informativo para subsidiar a tomada de decisões;
- 2ª Etapa – Avaliação do docente pelo discente; e
- 3ª Etapa – Questões aplicadas aos formandos, cujo objetivo era traçar um perfil socioeconômico, cultural e acadêmico do aluno a se formar, visto que havia somente o perfil de ingresso (CPA, 2019, p.09).

Após o retorno dos questionários, os dados eram sistematizados por curso, sendo destacadas as tendências gerais.

Com a publicação da Lei nº 10.861, de 2004, a autoavaliação na UFSC passou a ser conduzida seguindo os princípios do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Nesse período foi publicada a portaria nº 453/GR/2004 que criou, seguindo as diretrizes do Sinaes, a Comissão Própria de Avaliação na UFSC.

A Comissão Própria de Avaliação da UFSC tem por finalidade a implementação do processo interno de avaliação da Universidade, além da sistematização e a prestação das informações solicitadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

Compete à Comissão Própria de Avaliação:

- I – elaborar e executar o projeto de autoavaliação da Universidade;
- II – encaminhar os resultados para os setores competentes para subsidiar as ações de gestão;
- III – indicar e acompanhar a implementação de ações sobre demandas identificadas no processo de avaliação;
- IV – orientar os trabalhos dos Núcleos de Apoio à Avaliação (NAAs);
- V – sistematizar, analisar e publicar as informações do processo de autoavaliação da Universidade;
- VI – acompanhar os processos de avaliação externa da instituição;
- VII – implementar ações visando à sensibilização da comunidade universitária para o processo de avaliação na Universidade;
- VIII – fomentar a produção e socialização do conhecimento na área de avaliação;
- IX – disseminar, continuamente, informações sobre avaliação;
- X – avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos internos de avaliação já existentes na instituição para subsidiar os novos procedimentos;
- XI – acompanhar o Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico da instituição e apresentar sugestões;
- XII – articular-se com as Comissões Próprias de Avaliação de outras IES e com a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior visando atender a seus fins;
- XIII – dar ciência de suas atividades à Reitoria mediante a apresentação de relatórios, pareceres e recomendações.
- XIV – assegurar a autonomia do processo de avaliação (UFSC, 2014, p.03).

Após 10 anos da criação do Sinaes, o processo de autoavaliação passou por uma análise feita por uma comissão especial para verificar o alcance dos objetivos definidos

inicialmente. A partir dessa análise foram feitas propostas de alterações no regimento e na estrutura de avaliação utilizada até os dias de hoje. Em 2014 ainda, a CPA passou a ser vinculada diretamente à Reitoria, tornando-se um órgão assessor e estratégico.

Em 2015, foram criados, para auxiliar as atividades da CPA, os Núcleos de Apoio à Avaliação (NAAs) em cada centro localizado fora do campus sede da UFSC (Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville). Ainda no mesmo ano, inserido na Autoavaliação Institucional, a avaliação dos docentes pelos discentes e das disciplinas cursadas em cada semestre passou a ser conduzida pela CPA.

Em 2017, a autoavaliação dos discentes de graduação também passou a ser realizada e por fim, no ano de 2018 a CPA iniciou um trabalho de avaliação pelos egressos da UFSC.

Atualmente, a gestão da CPA é de dois anos, sendo permitida a recondução. Conforme consta do Regulamento da Autoavaliação institucional, a CPA é constituída por doze membros, sendo eles:

- I – dois representantes docentes, com experiência em avaliação e/ou gestão acadêmica;
- II – dois representantes dos servidores técnico-administrativos, com funções e/ou experiência vinculados à área de avaliação institucional, do campus sede;
- III – um representante discente de graduação, indicado pelo Diretório Central de Estudantes;
- IV – um representante discente de pós-graduação, indicado pela Associação de Pós-graduandos;
- V – um representante da sociedade civil organizada;
- VI – um representante de cada campus, exceto o campus sede, com experiência em avaliação e/ou gestão acadêmica;
- VII – um representante dos egressos (UFSC, 2014, p.02).

A autoavaliação institucional realizada pela CPA envolve as dez dimensões do Sinaes, organizadas em cinco eixos: “Planejamento e Avaliação institucional”, “Desenvolvimento Institucional”, “Políticas Acadêmicas”, “Políticas de Gestão” e “Infraestrutura Física”. Já a avaliação de curso envolve os docentes e as disciplinas por eles ministradas em cada semestre.

Os dois processos, cada um com suas particularidades, ocorrem semestralmente e concomitantemente, respeitando o período estipulado para consulta à comunidade universitária.

O processo atual de avaliação desenvolvido pela CPA é composto pelas seguintes etapas: Sensibilização da Comunidade Universitária, Concepção dos Instrumentos de Avaliação, Coleta e Sistematização dos Dados, Análise e Diagnóstico da Realidade

Institucional, Divulgação dos Resultados, Proposição de Ações e Meta-Avaliação, conforme figura a seguir.

Figura 5 - Ciclo do processo avaliativo



Fonte: Plano de Autoavaliação Institucional de 2019.

A autoavaliação é feita em duas partes, onde alguns eixos são avaliados no primeiro semestre e outros no segundo. Porém a avaliação de cursos (que compreende a autoavaliação docente, autoavaliação discente, avaliação de disciplinas e avaliação docente) é realizada a cada semestre.

As respostas dos participantes têm como opções as categorias: “Excelente”, “Muito Boa”, “Suficiente”, “Insuficiente”, “Inexistente”, “Desconheço”, “Não se Aplica” e “Desconheço”; ou a Escala Likert, mas de forma adaptada à pergunta, como: “Concordo Totalmente”, “Concordo Parcialmente”, “Nem Concordo, Nem Discordo”, “Discordo Parcialmente” e “Discordo Totalmente”. Para cada alternativa é atribuída uma nota, respectivamente 5, 4, 3, 2 e 1, restando “Desconheço” e “Não se Aplica” sem valor correspondente.

O número de questões varia de acordo com o semestre e eixos abordados. Tomando como exemplo a avaliação do ano de 2018, os questionários de autoavaliação institucional foram estruturados da seguinte maneira: 13 perguntas aos estudantes da graduação (presencial e EaD), 12 aos discentes de pós-graduação (*stricto sensu*), 15 perguntas aos docentes e 9 perguntas aos servidores técnico-administrativos em educação (TAEs) e 10 aos gestores.

As perguntas do segundo ciclo de 2018 totalizaram: 20 aos estudantes da graduação presencial e EaD, 16 aos alunos da pós-graduação (*stricto sensu*), 24 aos docentes e gestores e, por fim, 22 aos TAEs. Ao final do questionário, encontrava-se ainda um campo aberto com a opção de discorrer sobre respectivo o nível de satisfação com a Instituição.

Depois de finalizados, os instrumentos são adicionados no *Collecta*, um sistema desenvolvido pela UFSC para realizar pesquisas. Os respondentes aptos a responder precisam estar com a matrícula ativa, no caso dos discentes, ou em exercício na instituição nos demais casos.

Após a coleta e a sistematização dos dados, novamente é enviado e-mail a todos os participantes, com a divulgação dos resultados obtidos, informando que os relatórios elaborados a partir dos questionários encontram-se na página eletrônica da CPA. Segundo o Plano de Avaliação de 2019 (CPA, 2019), os resultados das avaliações de curso são divulgados em cada Centro de Ensino, especificamente nas reuniões dos Conselhos de Unidades.

Os Chefes de Departamento e os Coordenadores de Curso têm acesso aos dados sobre os docentes e as disciplinas vinculados ao seu respectivo departamento ou curso. Já os docentes conseguem acessar apenas sua avaliação individual como docente e de sua(s) disciplina(s) ministradas no semestre.

Com base nessas ações, a CPA busca consolidar a cultura de avaliação, principalmente junto aos discentes, o que envolve não somente o momento anterior ao período de consulta, mas inclusive o posterior, no sentido de trazer ao conhecimento dos alunos uma devolutiva dos resultados rápida e clara para que estejam mais conscientes dos pontos fracos e fortes relativos aos cursos e à instituição e possam contribuir com debates sobre o aperfeiçoamento da gestão acadêmica e administrativa (CPA, 2017).

4.2.1 Avaliação de Curso na UFSC

Para a realização da avaliação de curso, semestralmente, os discentes são convidados por e-mail, na página de notícias da UFSC e por chamadas nos sistemas informatizados a participar da avaliação.

O acesso aos questionários ocorre por meio dos sistemas informatizados da UFSC, como o CAGR, que emitem uma tela convite durante o período de pesquisa, no qual o usuário

opta por “Responder”, “Responder mais tarde” ou “Não responder”. No entanto, como a participação não é obrigatória é possível fechar a tela de convite ao clicar em “Responder mais tarde” ou “Não responder” e continuar a navegação.

No último relatório de Avaliação de Cursos divulgado pela CPA referente à avaliação de 2019/1, a comissão reconhece que o sistema utilizado para a coleta dos dados (*Collecta*) ainda está em fase de desenvolvimento, apresentando uma série de limitações, principalmente em relação à navegabilidade.

Durante o processo de pesquisa foi constatado também, que o sistema *Collecta* tem limitações para as disciplinas com mais de um professor. O sistema não permite que os alunos avaliem todos os professores que ministraram a disciplina, apenas o professor que consta como o responsável pela disciplina no sistema de Planejamento e Acompanhamento de Atividades Docentes - PAAD.

A evolução da participação dos discentes dos cursos de graduação da UFSC nas avaliações de curso, entre 2017/1 e 2019/1, encontra-se na Tabela 1:

Tabela 1 - Evolução da participação dos alunos da UFSC nas avaliações de curso

SEMESTRE	2017.1	2017.2	2018.1	2018.2	2019.1
% PARTICIPAÇÃO	22,5%	20,6%	20,7%	17,9%	22,6%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Relatórios de Avaliação de Curso CPA 2018 e 2019.

A Tabela 2 apresenta a porcentagem de participação dos alunos, entre 2017/1 e 2019/1, por Centro de Ensino.

Tabela 2 - Participação nos Centros de Ensino - Graduação

CENTRO DE ENSINO	2017/1	2017/2	2018/1	2018/2	2019/1
Centro de Araranguá - ARA	24,1%	20,3%	19,7%	16,9%	23,6%
Centro de Blumenau - BLN	36,8%	29,0%	27,0%	20,1%	23%
Centro de Ciências Agrárias - CCA	28,0%	20,9%	21,9%	16,4%	21,7%
Centro de Ciências Biológicas - CCB	29,4%	18,4%	24,8%	16,4%	27%
Centro de Ciências da Educação - CED	26,4%	21,7%	22,9%	17,5%	20,1%
Centro de Ciências da Saúde - CCS	16,1%	21,3%	18,5%	12,5%	25,4%
Centro de Ciências Físicas e Matemáticas - CFM	29,3%	17,7%	27,5%	14,9%	27,1%
Centro de Ciências Jurídicas - CCJ	20,4%	16,0%	17,2%	13%	17,1%
Centro de Comunicação e Expressão - CCE	26,9%	27,3%	22,2%	16,4%	24,4%
Centro de Curitibanos - CBS	25,1%	21,8%	21,4%	20,1%	30,5%

Centro de Desportos - CDS	17,3%	12,5%	15,7%	14,4%	16,5%
Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH	21,0%	18,5%	20,2%	16,5%	22,2%
Centro de Joinville - JOI	34,1%	31,8%	28,8%	22,9%	28,6%
Centro Socioeconômico - CSE	26,3%	17,3%	19,8%	13,5%	21,2%
Centro Tecnológico - CTC	21,9%	17,5%	20,6%	14,3%	18,9%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Relatórios de Avaliação de Curso CPA 2018 e 2019.

Cabe destacar que os cursos analisados neste trabalho (Engenharia Química e Engenharia de Alimentos) pertencem ao Centro Tecnológico - CTC. Nos semestres analisados na Tabela 2, o CTC ficou entre os centros com menor índice de participação discente no processo de avaliação de curso. Sendo que, dentre os 15 centros analisados, em 2017.1 foi o 5º, em 2017.2 o 4º, em 2018.1 o 7º, em 2018.2 o 4º e em 2019.1 o 3º Centro com menor participação discente na avaliação de curso.

A Tabela 3 apresenta a participação dos alunos de graduação em Engenharia Química e Engenharia de Alimentos nos mesmos semestres analisados. A porcentagem mostra a relação de participantes nas avaliações em relação ao número de alunos matriculados nos cursos no semestre em análise.

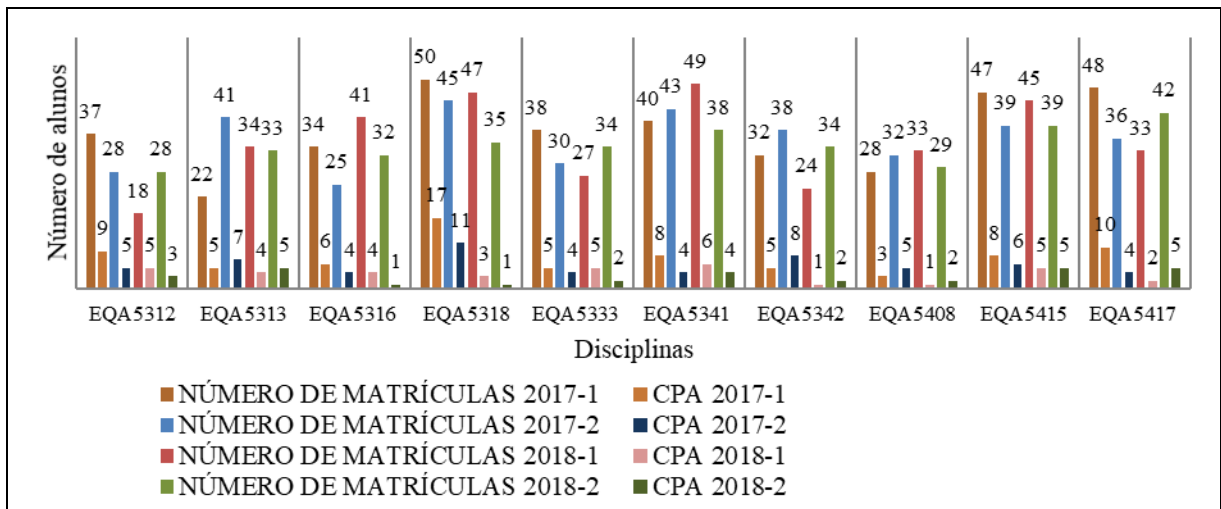
Tabela 3 - Participação dos Alunos dos cursos de graduação em Eng. Química e Eng. de Alimentos nas Avaliações de Curso.

CURSO	2017.1	2017.2	2018.1	2018.2	2019.1
ENGENHARIA QUÍMICA	25,6%	37,9%	17,7%	14,2%	18,57
ENGENHARIA DE ALIMENTOS	18,1%	27,3%	20,1%	11,3%	19,18

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Relatórios de Avaliação de Curso CPA 2017, 2018 e 2019.

Ao analisar os dados da Tabela 3 percebe-se que não há uma linearidade na participação dos discentes do EQA no processo de avaliação realizado pela CPA. Verifica-se que, mesmo no semestre com maior participação (2017.2), o número de alunos envolvidos no processo não atingiu 50%. A relação “alunos matriculados por disciplina x alunos que responderam a avaliação da CPA” sobre a disciplina é expressa no gráfico 1.

Gráfico 1 - Número de Matrículas x Número de Respostas da Avaliação da CPA por disciplina



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Foram analisadas no Gráfico 1 as disciplinas: EQA5312 - Análise e Simulação de Processos; EQA5313 – Operações Unitárias de Transferência de Quantidade de Movimento; EQA5316 - Engenharia Bioquímica; EQA5318 - Introdução aos Processos Químicos; EQA5333 - Operações Unitárias de Transferência de Calor e Massa; EQA5341 - Termodinâmica para Engenharia Química I; EQA5342 - Termodinâmica para Engenharia Química II; EQA5408 - Cálculo de Reatores I; EQA5415 - Fenômenos de Transferência I; EQA5417 - Fenômenos de Transferência III. Estas disciplinas são comuns aos cursos de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos e são ministradas pelos professores do Departamento de engenharia Química e Engenharia de Alimentos para ambos os cursos.

Ao analisarmos por disciplina, é possível ver a disparidade entre o número de alunos matriculados e o número de alunos respondentes. A baixa participação torna os resultados pouco representativos.

Dentre os 119 cursos de graduação analisados, os cursos de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos ficaram entre os cursos com menor participação. Durante o período analisado, a maior participação dos discentes dos cursos de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos foi no semestre de 2017.2.

Porém, mesmo durante estes semestres a participação não chegou a 50%, o que evidencia a fragilidade dos dados obtidos e a necessidade de envolver mais os discentes dos cursos de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos no processo avaliativo desenvolvido pela CPA.

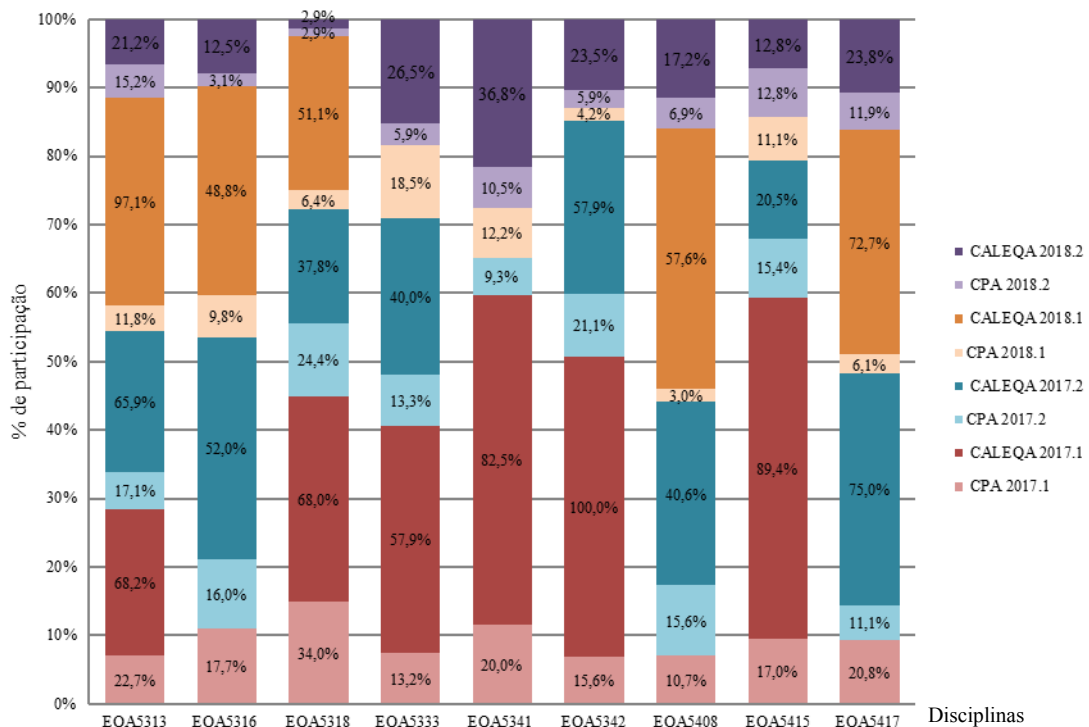
4.2.1.1 Avaliação de Curso no EQA

As avaliações de curso feitas pela CPA são realizadas semestralmente e divulgadas para os alunos por e-mail e também ficam disponíveis no sistema acadêmico utilizado para consultas cadastrais e realização de matrículas pelos alunos no Sistema CAGR.

Conforme dados colhidos nesta pesquisa, o CAGR foi apontado por 67% dos alunos como principal meio pelo qual ficaram sabendo sobre o processo avaliativo; 20,6% souberam do processo por e-mail e 15,9% pelo *website* da UFSC. Os demais ficaram sabendo ao acessar o fórum de graduação, por meio de outros alunos ou pela divulgação feita pelo Centro Acadêmico.

Paralelamente ao processo de avaliação desenvolvido pela CPA, o Centro Acadêmico dos cursos de graduação em Engenharia Química e Engenharia de Alimentos – CALEQA desenvolve, semestralmente, uma avaliação com os alunos e professores abordando os mesmos tópicos abordados na avaliação feita pela UFSC, porém com mais questões. A participação discente é mais expressiva na avaliação feita pelo Centro Acadêmico quando comparada com a participação nas avaliações feitas pela CPA.

Gráfico 2 - Participação Discente na Avaliação realizada pela CPA x Participação Discente na Avaliação realizada pelo Centro Acadêmico, por disciplina.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos Relatórios do CALEQA e da CPA de 2017 e 2018.

A aplicação dos questionários nos semestres 2017.1, 2017.2, 2018.1 foi feita pelo próprio CALEQA, presencialmente em cada turma, utilizando formulários impressos. Porém, por se tratar de um processo que demandava muito tempo, nem todas as disciplinas eram avaliadas, o que justifica a ausência de avaliação de algumas disciplinas no Gráfico 2.

Em 2018.2 foi implementado o formulário online e, conforme demonstrado no Gráfico 2, houve uma queda na participação discente. Porém, é importante destacar que mesmo com a queda na participação com a implementação do formulário online, a participação dos alunos no processo de avaliação feito pelo CALEQA foi igual ou superior à participação dos alunos na avaliação feita pela CPA.

O questionário aplicado pelos alunos é formado pelas questões referente ao desempenho docente apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Questões do formulário de avaliação do CALEQA referente ao docente

QUESTÕES
A apresentação do conteúdo é clara?
A exposição do conteúdo é feita de forma organizada (no quadro ou nos slides)?
As formas de avaliação (prova, trabalho, projeto ou outros) estão de acordo com o conteúdo ministrado em aula?
Os tipos de atividades, exercícios, aulas expositivas, seminários propostos são condizentes com o conteúdo previsto pela ementa?
O(A) professor(a) demonstra ter domínio do conteúdo?
Exemplos com temas atuais são apresentados durante a aula?
O(A) professor(a) é solícito quando questionado sobre dúvidas?
Qual a assiduidade do(a) professor(a)?
O(A) professor(a) é pontual (em relação ao horário de início e término das aulas) ?
O(A) professor(a) faz bom uso dos meios de comunicação (Moodle, Fórum, e outros)?
Você acha que o(a) professor(a) gosta de lecionar essa disciplina?
Em relação a essa disciplina, você acredita que está recebendo uma educação de qualidade, desenvolvendo as capacidades necessárias para um bom profissional?
O plano de ensino proposto é cumprido? (datas de provas, entrega de trabalhos e

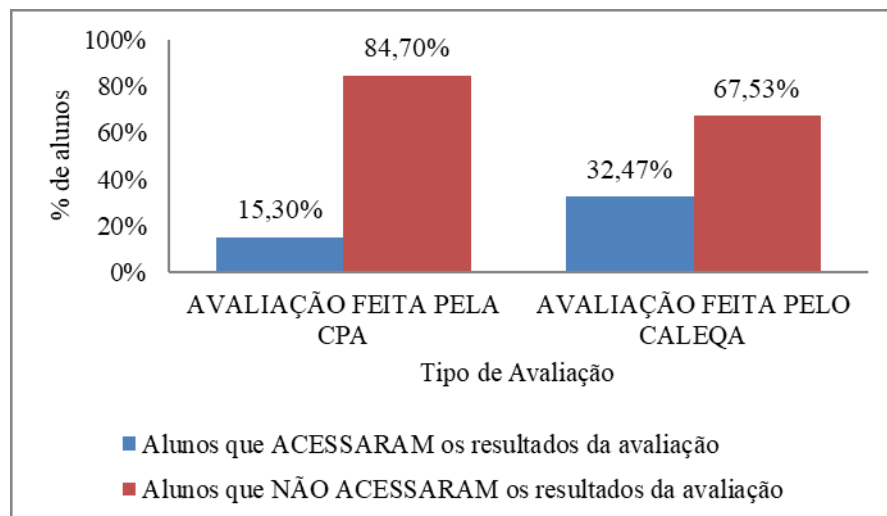
outros)
O plano de ensino da disciplina é apresentado no início do semestre?
Os critérios de correção e atribuição de nota são claros?
Os critérios de correção e atribuição de nota são justos?
O(A) professor(a) disponibiliza-se para dúvidas em horários extraclasse?
O(A) professor(a) aceita as sugestões e opiniões dos alunos?
Você acha que esta disciplina está na fase correta do curso? (se não, especifique nos comentários)
Quando a aula é ministrada por estagiários docentes o(a) professor(a) permanece em sala de aula?
A ementa da disciplina foi cumprida?

Fonte: Elaborada pela autora com base na avaliação do CALEQA (2020).

Dos 80% dos alunos respondentes, que afirmaram ter participado da avaliação feita pelo CALEQA, 72,4% não tiveram acesso aos resultados da avaliação e 63,8% afirmaram não perceber a aplicação do resultado da avaliação na prática docente dos professores do departamento.

O Gráfico 3 faz uma comparação entre os alunos que participaram da avaliação feita pela CPA e da avaliação feita pelo CALEQA, quanto ao conhecimento sobre os resultados de ambos os processos avaliativos.

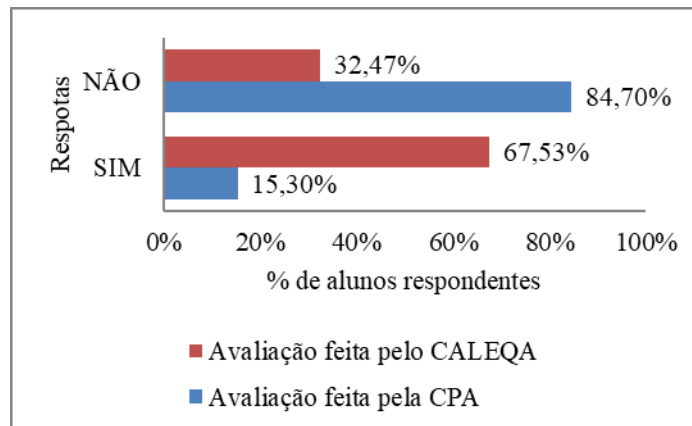
Gráfico 3- Acesso aos resultados das avaliações feitas pelo CALEQA e pela CPA



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Percebe-se, portanto que os alunos tiveram mais acesso aos dados das avaliações feitas pelo Centro Acadêmico do que da avaliação feita pela CPA. Percebe-se, também, que entre os alunos que participaram de ambos os processos, a percepção de que a avaliação feita pelo Centro Acadêmico impacta mais na atividade docente é destacada no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Os resultados da avaliação docente tiveram algum impacto na atividade do professor em sala de aula?



Fonte: elaborado pela autora, 2020.

O quadro 6 apresenta as questões abordadas pela avaliação de curso feita pela CPA referente à dimensão docente.

Quadro 6 - Questões da dimensão Docente abordadas pela CPA em 2019/1

QUESTÕES
1. Disponibilização (física ou virtual), explicação e cumprimento do Plano de Ensino da disciplina pelo(a) docente.
2. Coerência entre os objetivos propostos da disciplina e os conteúdos desenvolvidos nas aulas.
3. Domínio pelo(a) docente dos conteúdos ministrados.
4. Clareza e coerência com que os conteúdos ministrados foram apresentados.
5. Demonstração de civilidade e respeito do(a) docente em relação aos estudantes.
6. Incentivo do(a) docente à participação e ao interesse dos discentes pelos conteúdos ministrados.
7. Uso de diversificadas técnicas e metodologias de ensino pelo(a) docente.
8. Presença do(a) docente em todas as aulas presenciais.
9. Disponibilidade do(a) docente para esclarecer dúvidas em horário extraclasse.
10. Respeito pelo(a) docente dos horários estabelecidos no CAGR de início e término das aulas.
Considerações sobre o(a) docente:

Fonte: Elaborada pela autora com base no Relatório de Avaliação de Curso da CPA, 2020.

Concluindo a análise dos dados da pesquisa sobre as avaliações dos docentes feitos pela CPA e pelo CALEQA, em 2019/1, verifica-se que os resultados do CALEQA são mais expressivos e de maior reconhecimento como processo de avaliação do que a avaliação feita pela CPA. A dualidade de processos avaliativos com o mesmo intuito pode gerar conflitos futuros, pois há informações da mesma natureza sendo geradas por dois canais diferentes sendo apenas o da CPA institucional.

4.3 A GESTÃO NO EQA E A AVALIAÇÃO DOCENTE

O Centro Tecnológico (CTC) é uma das 11 unidades de ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O CTC é formado por 10 departamentos e oferece 15 cursos de graduação, dentre eles estão os cursos de graduação em Engenharia Química e Engenharia de Alimentos, vinculados ao Departamento EQA, objetos deste estudo.

Os Departamentos são subunidades universitárias e constituem a menor fração dos Centros, para todos os efeitos de organização administrativa, didática científica, bem como de distribuição de pessoal (UFSC, 2020).

Segundo o Estatuto da UFSC:

Art. 6º A Universidade estruturar-se-á em Departamentos, coordenados por Unidades.

§ 1º Para os efeitos da Lei e deste Estatuto, as Unidades Universitárias serão os Centros, sendo essa denominação privativa dos referidos órgãos.

§ 2º O ensino, a pesquisa e as atividades de extensão, envolvidos em cada curso ou projeto, desenvolver-se-ão sob a responsabilidade dos Departamentos de um mesmo ou de diferentes Centros, responsáveis pelos respectivos campos de estudos (UFSC, 2020).

Compete aos Departamentos, dentre outras funções as de:

- aprovar o Plano de Trabalho do Departamento;
- ministrar o ensino das disciplinas a ele pertinentes;
- promover o desenvolvimento da pesquisa, em articulação com o ensino e a extensão;
- apreciar a relotação, admissão ou afastamento dos servidores docentes e técnico-administrativos;
- orientar e fiscalizar todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como estágios supervisionados dos alunos no âmbito do Departamento, nos diversos níveis de estudos universitários, de acordo com as normas estabelecidas (UFSC, 2020).

A história dos cursos de Graduação em Engenharia Química e Engenharia de Alimentos da UFSC confunde-se com a história do Departamento de Engenharia Química e

de Engenharia de Alimentos (EQA). O EQA surgiu em consequência da criação dos cursos de graduação em Engenharia Química e de Engenharia de Alimentos.

A iniciativa para a implantação dos referidos cursos de graduação partiu de um grupo de professores da UFSC, em sua maioria, oriundos do Departamento de Química, e complementada com professores engenheiros químicos de outros departamentos como Ciências Estatísticas e da Computação, Matemática e Engenharia Elétrica. Esses professores desencadearam o processo de discussão e organização administrativa e pedagógica para a implantação dos novos cursos de graduação na UFSC.

Nesta época, não havendo número suficiente de professores para caracterizar uma unidade departamental, foi criada, em caráter transitório pela portaria 162/GR/82 em 30/03/1982, a Coordenadoria de Engenharia Química que viria a ser extinta tão logo satisfeitas as exigências do artigo 10 do Estatuto da UFSC (mínimo de 15 docentes e disponibilidade de instalações e equipamentos) para a criação de um Departamento de Ensino.

Em 20 de fevereiro de 1983 é oficializada a implantação do Departamento de Engenharia Química no Centro Tecnológico da UFSC com 16 professores. Logo no ano seguinte, o Departamento iniciou um grande esforço na capacitação de seus docentes e na implantação de laboratórios didáticos e de pesquisa.

Como parte deste trabalho o Departamento realizou convênio com a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, que possibilitou a implantação de laboratórios didáticos nas áreas de Engenharia de Alimentos e Engenharia Química, cujos experimentos foram montados pelos professores e técnicos do Departamento.

Dentre os objetivos deste convênio estavam: a implantação de novas disciplinas; montagem de experimentos didáticos; qualificação de professores na montagem e funcionamento dos experimentos didáticos; reavaliação dos currículos; desenvolvimento da capacidade criadora dos professores da UFSC.

Da mesma forma que o departamento se qualificou através desse e outros projetos, realizou também grandes esforços para permitir a complementação da formação de seus professores. A partir de 1984 os professores iniciaram o doutorado nas mais diversas instituições. Em decorrência dessa alta qualificação do quadro docente, foram criados os cursos de mestrado e de doutorado em Engenharia Química e em Engenharia de Alimentos.

O Departamento de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos elabora semestralmente o Planejamento e Acompanhamento de Atividades Docentes (PAAD),

utilizando para isso um sistema próprio utilizado pela UFSC para gerir as informações relativas às atividades desenvolvidas pelos docentes da instituição.

A distribuição de disciplinas é feita pela Comissão de Ensino do EQA, que atualmente é composta pelo Subchefe do Departamento e mais quatro docentes, sendo que um deles é também a coordenadora do curso de graduação em Engenharia Química.

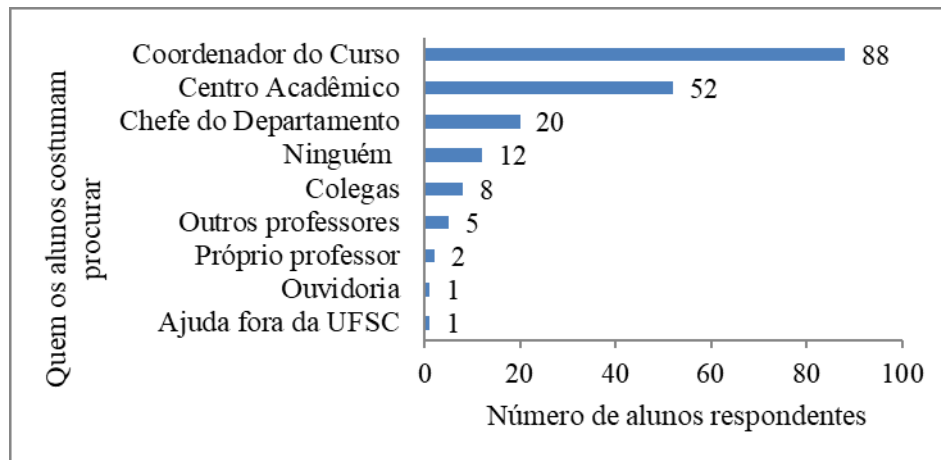
Em relação às opiniões acerca do processo de avaliação feito pela CPA, os gestores que participaram da pesquisa (chefe e subchefe do departamento e coordenadores dos cursos de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos), apenas um afirmou não conhecer o processo avaliativo. O chefe, o subchefe do departamento e a coordenadora do curso de Engenharia Química afirmaram que já acessaram os resultados da avaliação feita pela CPA. Entre os docentes, 74,2% afirmou conhecer o processo de Autoavaliação Institucional desenvolvido pela CPA.

Ao serem questionados sobre o que fizeram após o acesso à avaliação feita pela CPA, ambos os gestores afirmaram que não fizeram nada a respeito dos resultados apresentados.

O coordenador do curso de Engenharia de Alimentos ao ser questionado sobre o fato de não ter acessado a avaliação da CPA, justificou que não acessa, pois recebe os resultados da avaliação feita pelo Centro Acadêmico – CALEQA. Reconheceu a importância que a avaliação feita pelos alunos do Centro Acadêmico tem no curso, tanto por parte dos alunos quanto da gestão.

Os alunos quando sentem alguma dificuldade em relação aos professores, costumam procurar o coordenador do curso, o Centro Acadêmico ou o departamento para tentar solucionar o problema. O gráfico 5 demonstra a quem os alunos costumam procurar quando estão com algum tipo de problema. Importante destacar que os alunos podiam optar por mais de uma opção neste questionamento.

Gráfico 5 - Quem os alunos costumam procurar quando estão com dificuldade com algum professor do EQA



Fonte: Elaborado pela Autora, 2020.

Cabe destacar que apenas 2 alunos afirmaram procurar o professor quando estão com algum tipo de problema. A maioria procura a gestão (coordenador do seu curso ou chefe de departamento) ou o Centro Acadêmico.

O Gráfico 6 apresenta as principais reclamações recebida pelos gestores dos alunos dos cursos de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos, em relação aos docentes e seus desempenhos em sala de aula:

Gráfico 6 - Durante a sua gestão, quais as principais queixas dos alunos referentes aos docentes e seus desempenhos em sala de aula?



Fonte: Elaborado pela Autora, 2020.

Sobre as queixas apontadas pelos alunos respondentes desta pesquisa, os autores (Gil, 2011; Cunha, Soares e Ribeiro, 2009) alertaram sobre a falta de formação didática dos

professores do ensino superior, em especial aqueles que não têm formação nas áreas de licenciatura, como é o caso dos professores do EQA que tem como base de formação as engenharias.

Sobre as medidas adotadas pela gestão sobre os problemas relatados pelos alunos, ambos os coordenadores de curso relataram procurar a chefia do departamento para encontrar uma solução. A coordenadora do curso de graduação em Engenharia Química disse procurar o professor da disciplina para conversar. Já o coordenador de curso de Engenharia de Alimentos relatou que, normalmente, conversa com os alunos e com o chefe do departamento, mas raramente procura o professor.

O chefe do departamento relatou que como medida de solução, em um caso esporádico, o professor foi afastado da disciplina. Em complemento, o subchefe do departamento relatou que houve casos de reuniões entre alunos e o professor mediado pela chefia, mas que comumente procura-se conversar com o professor da disciplina com problemas e com o coordenador do curso para o qual a disciplina é oferecida.

Ao analisarmos as respostas obtidas dos gestores, podemos perceber que as ações tomadas são paliativas, buscando resolver as deficiências no semestre em que há reclamações por parte dos alunos. A avaliação docente poderia ser utilizada para verificar estas deficiências e corrigi-las, evitando que os problemas se repitam semestre a semestre.

Conforme destacado por Vianna (2009, p.126), o gestor acadêmico é um gestor de pessoas e ao perceber o desempenho do professor em determinada disciplina ou a não aderência de sua formação acadêmica e profissional para determinados conteúdos, deve tomar medidas que previnam desgastes desnecessários dentro de sala e que geram maior confiança ao docente e conseqüentemente melhorem o desempenho, tanto do discente quanto do docente. Ou seja, afastar o professor da disciplina ou mudá-lo de turma não fará com que ele melhore sua didática, por exemplo.

É preciso que a gestão possa oferecer meios para que esse professor aperfeiçoe as questões apontadas como deficitárias. Nesse sentido, Fernandes (2009, p.13) diz que a “avaliação docente pode ser um poderoso processo a serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, capaz de gerar ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos”.

Para um melhor aproveitamento e contribuição com a gestão do curso, os gestores responderam que, na sua opinião, precisaria melhorar os critérios da Avaliação Docente. A

maior participação dos envolvidos no processo de avaliação apareceu em duas das quatro respostas. Dentre as respostas, a importância da avaliação do discente pelo docente como complemento da avaliação do docente pelo discente, e também do docente pelos seus pares, também apareceu como oportunidade melhoria para o processo.

A coordenadora do curso de Engenharia Química afirmou utilizar os resultados das avaliações de desempenho docente para fazer a gestão do curso, já o coordenador do curso de Engenharia de Alimentos afirmou não utilizar a avaliação docente para fazer a gestão, pois segundo o coordenador, a gestão acadêmica é feita “baseada no professor e nós não temos como mudar o professor”. Ou seja, a opção de trocar o professor mal avaliado é vista como principal medida para correção dos problemas apontados, em nenhum momento foi apontado por nenhum dos entrevistados um procedimento claro sobre como trabalhar os resultados da avaliação para fazer a gestão tanto dos cursos como do departamento.

Os gestores responderam que, em sua opinião, a avaliação docente poderia contribuir para melhorar a qualidade do ensino em sala de aula nos cursos de graduação e o subchefe do departamento falou que a avaliação docente, se participativa e bem conduzida, poderia contribuir para o crescimento do professor em aspectos didáticos, organizacionais e, também, técnicos. Da mesma forma que pode, também, estimular o melhor relacionamento do professor com os alunos. Porém, ressaltou que uma avaliação docente burocrática e mal conduzida pode levar ao distanciamento do professor e a um desestímulo para esta atividade de ensino.

O coordenador do curso de Engenharia de Alimentos também acredita que é preciso que os professores enxerguem a avaliação como uma oportunidade de melhoria.

A importância da participação e da discussão sobre os resultados nos colegiados também foi destacada como fundamental, tanto pelo chefe do departamento, quanto pela coordenadora do curso de graduação em Engenharia Química.

Segundo os gestores, algumas melhorias poderiam ser implementadas para que os resultados da Avaliação Docente sejam utilizados, com maior eficácia, na gestão dos cursos de graduação, dentre elas citaram: fazer uma avaliação Docente e Discente integradas e interativas em sala de aula; avaliação periódica dos cursos (muitas vezes os problemas de ensino-aprendizagem estão nos currículos e programas e se refletem em problemas na sala de aula); ampla divulgação e foco na participação efetiva dos docentes, discentes e técnicos.

Quanto aos resultados, foi apontado como necessidade de melhoria que o resultado da avaliação seja analisado pelos colegiados e se discuta ações para melhorar o que for necessário.

O coordenador de curso de Engenharia de Alimentos sugeriu que os resultados fossem apresentados de forma sigilosa, mas que mostrasse as principais fragilidades apontadas pelos alunos, para que fossem trabalhadas ferramentas de melhoria de ensino.

Assim como nas respostas dos discentes, nas respostas dos gestores a avaliação do Centro Acadêmico foi destacada como o principal processo de avaliação nos cursos de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos. Ambos os coordenadores utilizam as informações da avaliação feita pelo Centro Acadêmico, o que se torna preocupante uma vez que a mesma não é institucional

4.4 RESULTADOS DA PESQUISA COM OS DOCENTES E DISCENTES DO EQA

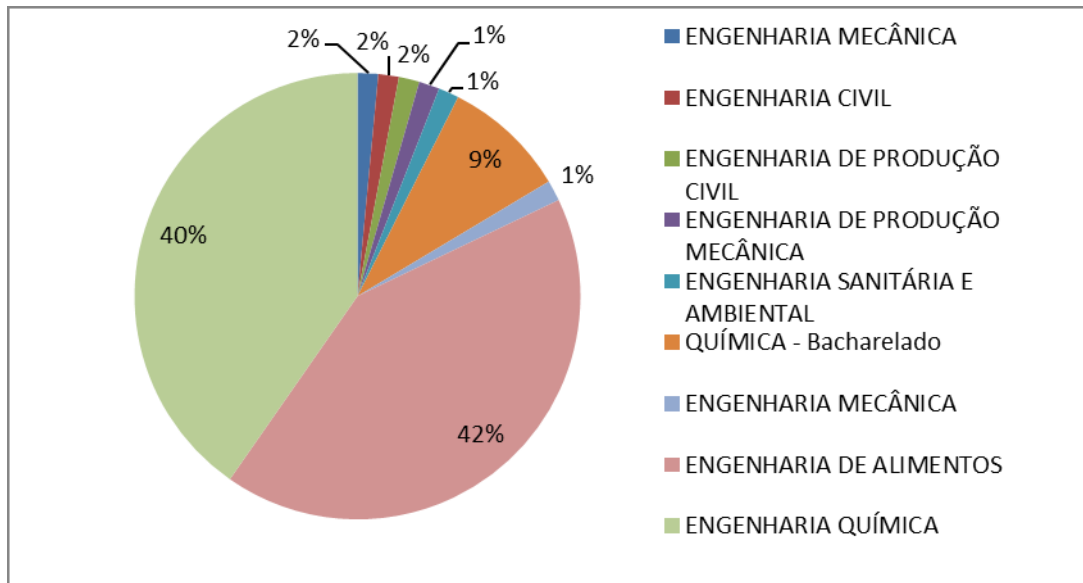
A seguir são apresentadas as informações coletadas a partir das respostas dos docentes do EQA e discentes dos cursos de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos a respeito da avaliação docente.

4.4.1 Resultados da pesquisa com os docentes

O Departamento de Engenharia Química - EQA é composto por 36 docentes, responsáveis por ministrarem as 58 disciplinas pertencentes ao EQA oferecidas para os cursos de Engenharia Química, Engenharia de Alimentos, Engenharia Civil, Engenharia de Materiais, Engenharia de Produção Civil, Engenharia de Produção Mecânica, Engenharia Mecânica, Engenharia Sanitária e Ambiental e Química.

O Gráfico 7 representa a quantidade de disciplinas ofertadas pelo departamento de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos, por curso:

Gráfico 7 – Disciplinas ofertadas pelo EQA por curso no ano de 2019

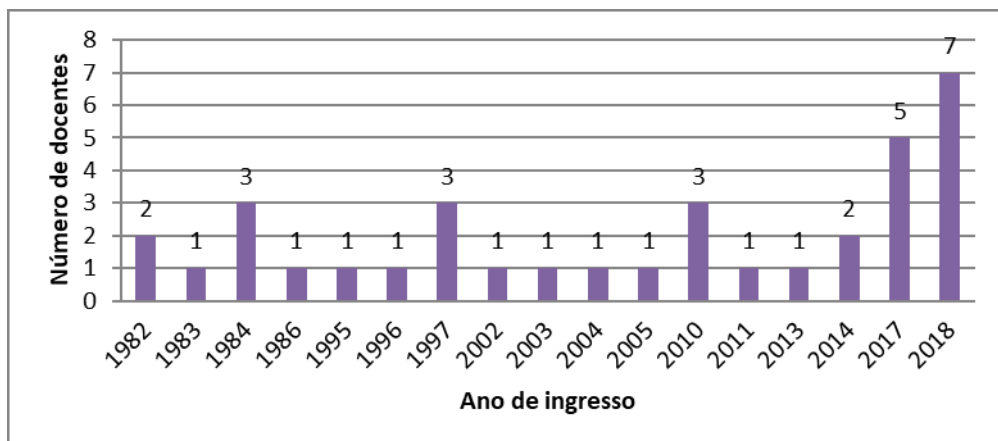


Fonte: Elaborado pela Autora com base no PAAD 2019/2.

No gráfico 7 foram consideradas apenas as disciplinas teóricas ou teórica/prática ministradas em sala de aula pelos professores do Departamento de Engenharia Química e Engenharia de alimentos para os cursos em questão.

O Departamento de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos tem passado por significativas transformações no seu quadro de pessoal nos últimos anos. Somente nos últimos cinco anos 12 professores aposentaram-se. Considerando que o Departamento tem um total de 36 vagas de professores, isso representa uma mudança de quase 34% dos docentes. Esta renovação do corpo docente fica evidente quando analisamos o número de professores que ingressaram nos últimos anos no EQA.

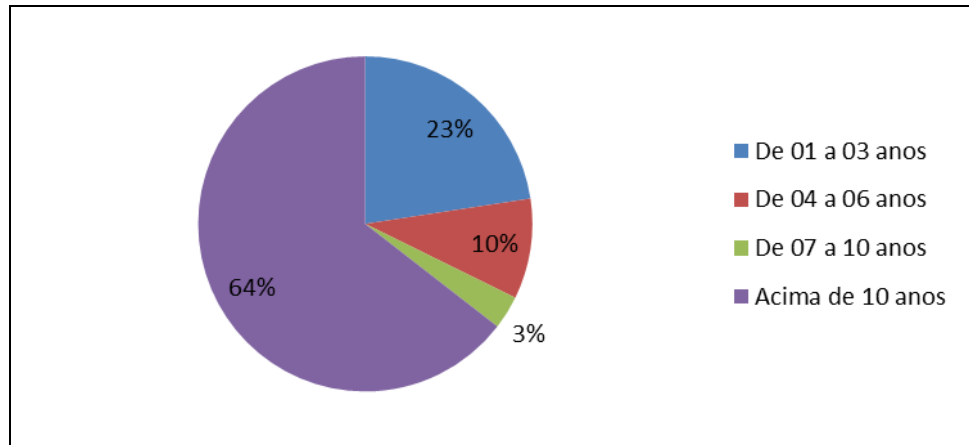
Gráfico 8 - Número de docentes que ingressaram no EQA por ano



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Apesar do grande número de professores novos no departamento, a maioria dos que estão lotados no EQA tem mais de dez anos de experiência como docente no Ensino Superior, conforme demonstra o Gráfico 09:

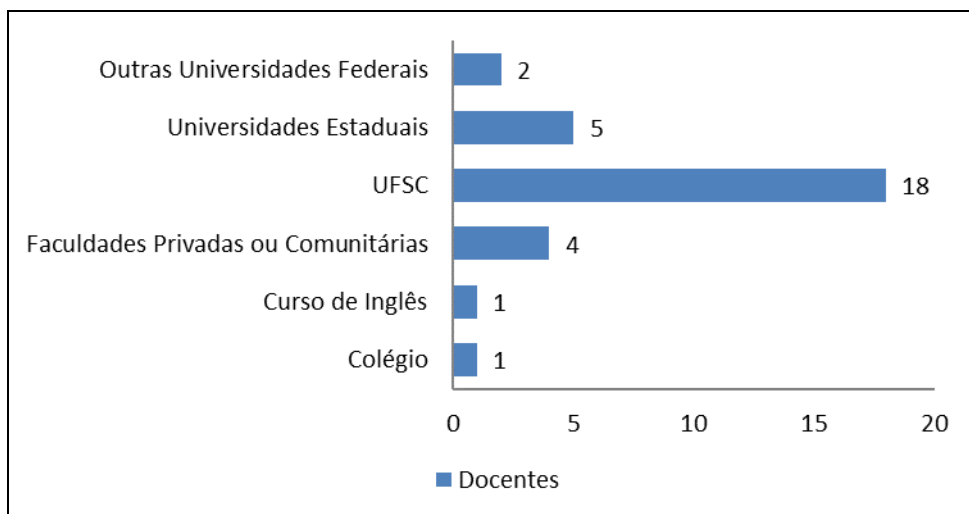
Gráfico 9 - Tempo de experiência como professor do ensino superior dos docentes do EQA



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A experiência adquirida pelos docentes, em sua grande maioria, teve início no ensino superior, com destaque para o número de professores que iniciaram na UFSC a sua trajetória como docente. Isso pode estar associado ao fato de que muitos dos docentes do EQA formaram-se nos programas de pós-graduação da UFSC e tiveram que lecionar disciplinas durante seus estágios de docência na própria instituição.

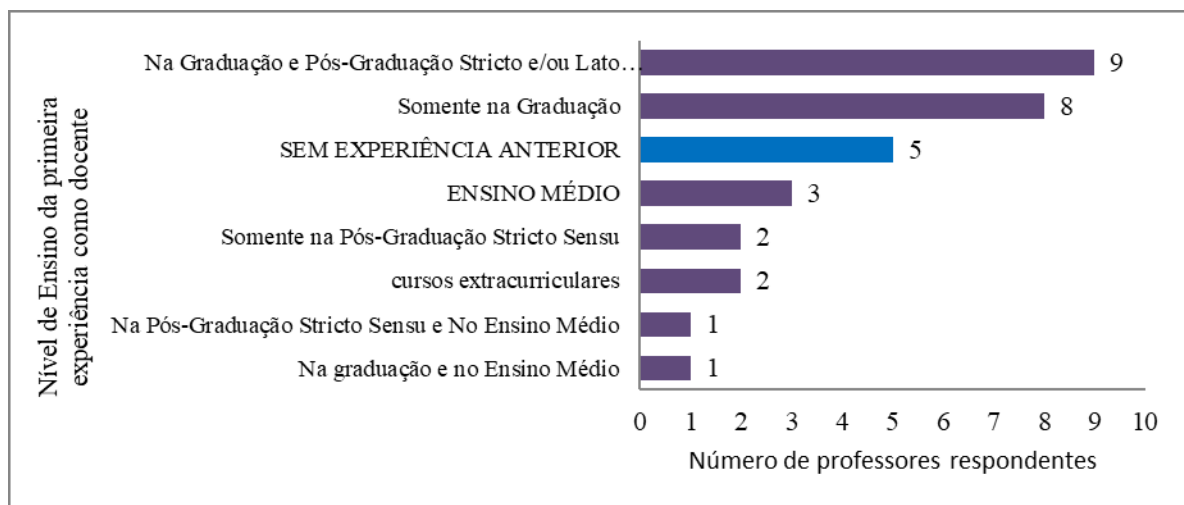
Gráfico 10 - Local onde os professores do EQA tiveram a primeira experiência como docente.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Além de saber onde os pesquisados tiveram sua primeira experiência como docente, foi perguntado também em que nível se deu esse primeiro contato com a docência. A maioria dos professores já havia tido experiência em nível de graduação e/ou pós-graduação, porém cabe ressaltar que dentre os 31 respondentes 8 dos professores do EQA nunca haviam exercido a docência antes de iniciar a carreira como professor na UFSC.

Gráfico 11 – Experiência dos professores do EQA na docência, antes de iniciar a carreira como professor na UFSC



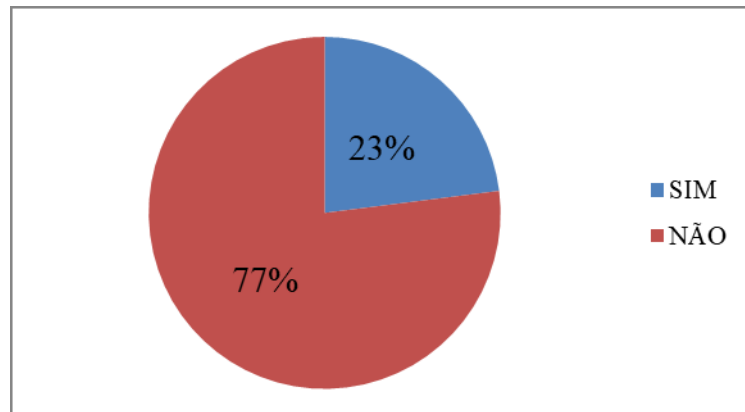
Fonte: Elaborado pela Autora, 2020.

Dentre os professores entrevistados, nesta pesquisa, 41,9% já frequentou algum curso de formação em Metodologia do Ensino Superior ou Didática. Sendo que 46% realizaram o curso antes de entrar na UFSC como docente, 38% realizaram no ano de ingresso no cargo, 8% realizou em até dois anos depois do ingresso e 8% após 28 anos de seu ingresso na UFSC.

Ao passar no concurso para professor efetivo na UFSC, 74,2% dos docentes afirmaram que se sentiam preparados para assumir a função docente. Os 25,8% dos que afirmaram não se sentirem preparados, apontaram como ponto comum para o despreparo o fato de que não receberam nenhuma formação didática antes de iniciar seu trabalho como professor. Um dos respondentes disse que não se sentiu preparado “porque saímos de um doutorado como cientistas, não temos a docência como prioridade durante nossa formação. Fazemos pesquisa na maior parte do tempo”. Esta resposta corrobora com o que traz a teoria a respeito da deficiência na formação do professor para o ensino superior.

Apesar de afirmarem que se sentem preparados para exercerem a função de professor, a maioria dos docentes afirmou não ter recebido nenhuma preparação pedagógica para tal, conforme demonstrado no gráfico 12.

Gráfico 12 - Ao assumir o cargo de professor na UFSC, você recebeu alguma preparação pedagógica para exercer a função docente? –



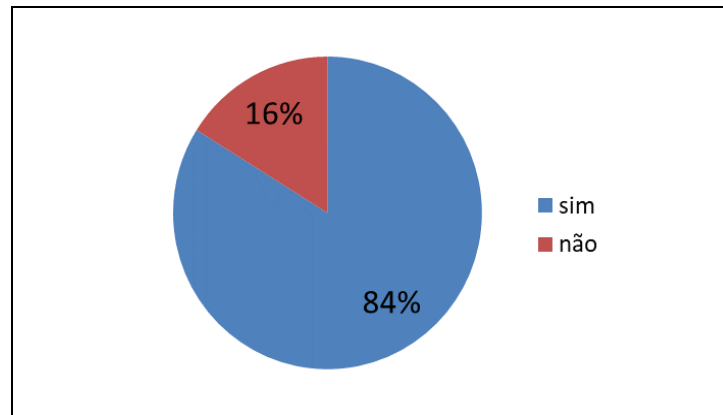
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Os 23% que afirmaram ter recebido alguma preparação pedagógica para exercer a função docente citaram o Programa de Formação Continuada – PROFOR, que é oferecido pela Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD e de caráter obrigatório na UFSC desde 2015 para os professores em estágio probatório e facultativo aos demais docentes da instituição. Apenas um dos que afirmaram ter recebido preparação pedagógica realizou a formação fora do período de Estágio Probatório.

A falta de preparo para docência e as deficiências, principalmente, relacionadas à didática são muito comuns no Ensino Superior, mas conforme apontado por Gil (2011, p.13) “já é possível vislumbrar uma mudança nesta realidade, uma vez que já é grande o número de professores universitários que reconhecem a necessidade de conhecimentos e habilidades pedagógicas para o desempenho adequado da função docente”.

Neste sentido, a avaliação docente pode ser utilizada para identificar pontos de melhoria. Conforme demonstrado no Gráfico 13, a avaliação de desempenho docente é reconhecida pela maioria dos docentes como um processo que pode contribuir para o aperfeiçoamento de suas atividades em sala de aula.

Gráfico 13 - Você acredita que a Avaliação do Docente, realizada pelos alunos, sobre as atividades de ensino em sala de aula, pode contribuir para melhoria do seu desempenho nessas atividades?



Fonte: Elaborado pela Autora, 2020.

Dentre as razões apontadas pelos professores, participantes desta pesquisa, para **acreditarem** no processo de avaliação do docente pelo discente, como colaborativas para o aperfeiçoamento de suas atividades, estão:

- a possibilidade de melhorar a partir dos resultados do processo avaliativo;
- a oportunidade de melhorar a comunicação, ensino e aprendizado entre professor e aluno;
- a melhoria nas metodologias adotadas;
- a oportunidade de entender o possível descompasso entre gerações; e
- a possibilidade de detectar falhas e corrigir, quando necessário.

Dos (4) que responderam que **não acreditam** que a avaliação realizada pelo aluno sobre as atividades do docente, em sala de aula, pode contribuir para melhoria de suas atividades, os motivos apontados foram:

- o fato de que muitas vezes a avaliação do aluno é um reflexo da nota de prova e alunos que não têm bom desempenho em sala de aula tendem a ser negativos na avaliação;
- a avaliação tem perguntas muito genéricas, nesse caso o professor afirmou que aplica sua própria avaliação, também anônima, para ter um *feedback* e melhorar seu material e a sua didática a partir dos resultados.

Um dos professores respondeu que os alunos não possuem maturidade e não fazem uso de metodologias adequadas para comporem um sistema de avaliação do docente. Neste caso, entende-se que o docente estava analisando o processo de avaliação feito pelo Centro Acadêmico, onde o questionário é elaborado pelos próprios alunos e não pela CPA.

Com o objetivo de entender como os docentes do EQA enxergam o seu papel como docente, foi proposto no instrumento de pesquisa, que cada respondente escolhesse dentre os critérios: **(1)** Discordo totalmente; **(2)** Discordo parcialmente; **(3)** Indiferente; **(4)** Concordo parcialmente; e **(5)** Concordo totalmente, para as afirmações relativas à sua visão de docência.

Quadro 7 – Autoavaliação dos docentes EQA

Questões avaliadas	Critérios de Avaliação				
	1	2	3	4	5
A formação pedagógica é importante para o exercício da docência no Ensino Superior:				32,3%	67,7%
É preciso reconhecer a atividade docente como uma atividade profissional e não como um dom ou vocação.		3,2%	9,7%	32,3%	54,8%
Considero o ensino como uma atividade interativa.				6,5%	93,5%
Busco identificar o conhecimento pré-adquirido pelo aluno, antes de iniciar uma disciplina.		3,2%	6,5%	38,7%	51,6%
Estabeleço uma boa comunicação com os alunos.				35,5%	64,5%
Busco agir de acordo com as condições e características apresentadas pelo grupo de estudantes.			12,9%	58,1%	29%
Tenho envolvimento e compromisso com a aprendizagem dos estudantes, buscando meios para facilitá-la, estimulando o interesse dos mesmos, favorecendo uma formação com êxito.		3,2%	3,2%	25,8%	67,7%
Busco motivar os alunos a trabalharem em grupo.			16,1%	22,6%	61,3%
Sou acessível e, tenho interesse e preocupação por cada um dos estudantes.			3,2%	12,9%	83,9%
Sei analisar e resolver problemas.			6,5%	29%	64,5%
Analiso o conteúdo de minha disciplina, detalhando e deixando-o compreensível.			3,2%	29%	67,7%
Consigo perceber qual é a melhor maneira de abordar os conteúdos para a melhor compreensão dos alunos.		3,2%	12,9%	35,5%	48,4%
Seleciono as estratégias metodológicas adequadas e os recursos que maior impacto possam ter como facilitadores da aprendizagem		9,7%	9,7%	38,7%	41,9%
Busco organizar as ideias, as informações e as tarefas para os estudantes, a fim de facilitar a aprendizagem.			9,7%	35,5%	54,8%
No processo de ensino considero mais importante ter alto nível do conhecimento específico da disciplina do que domínio didático.	6,5%	19,4%	29%	32,3%	12,9%

Fonte: Elaborado pela Autora, 2020.

De maneira geral, os docentes do EQA têm uma visão positiva de sua atuação como docente e, apesar das deficiências apontadas na formação para docência, a maioria acredita desenvolver bem seu papel como docente.

Além de um instrumento que contemple questões que possam auxiliar a gestão na tomada de decisões referente ao desempenho dos docentes e do ensino, é preciso que os docentes acreditem no processo de avaliação para que possam discutir os resultados e buscar em conjunto de melhorias visando à qualidade do processo de sala de aula.

Neste sentido, 83,9% dos **docentes**, participantes desta pesquisa, acreditam que a Avaliação do Docente, realizada pelos alunos, sobre as atividades de ensino em sala de aula, pode contribuir para melhoria do seu desempenho nessas atividades.

Dos 16,1% que afirmaram não acreditarem que a Avaliação do Docente, realizada pelos alunos, sobre as atividades de ensino em sala de aula, pode contribuir para melhoria do seu desempenho nessas atividades, apontaram como motivos a ideia de que o desempenho do alunos em sala de aula pode interferir na maneira com que ele avalia o professor, o fato de que a avaliação tem perguntas muito genéricas e não indica quais atividades podem ser melhoradas ou implementadas.

Em relação aos professores, 60,9% afirmou já ter recebido algum *feedback* da parte inerente à Avaliação do Professor realizada pela CPA. Porém, ao constatarmos que esse *feedback* não foi feito pelos gestores entende-se que os professores acessaram os relatórios individuais das suas disciplinas.

Os professores entendem, em sua maioria, o processo de avaliação como positivo, porém destacam que alguns aspectos precisam ser aperfeiçoados. Um dos aspectos a ser melhorado são os quesitos que compõem o formulário de pesquisa, possibilitando que a avaliação seja mais profunda.

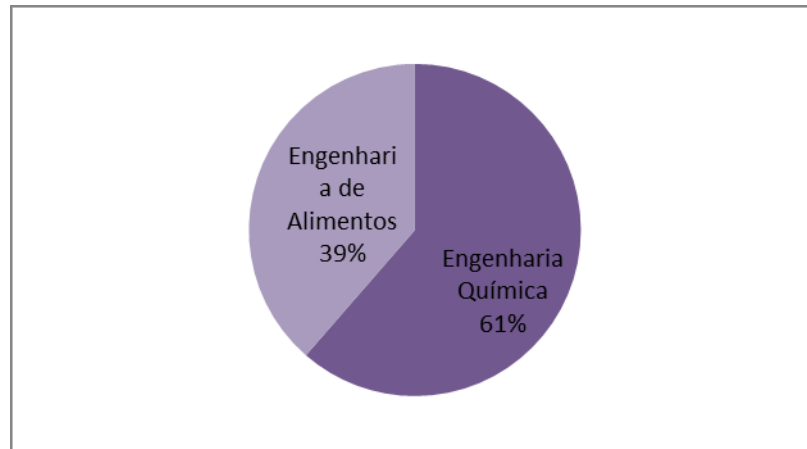
Quando questionados sobre como deve ser a Avaliação do Docente em uma universidade para que seus resultados possam contribuir com a melhoria do processo de ensino de graduação e para facilitar a atuação do professor em sala de aula, os professores apontaram o que, em sua opinião deve contemplar esta avaliação. Dentre as sugestões mais frequentes estão: a maior participação dos alunos; *feedbacks* periódicos; que ela seja objetiva; institucional; ofereça sugestões de melhorias e envolva os cursos e departamentos.

Entre as sugestões apontadas pelos professores, o envolvimento da gestão dos cursos (coordenadoria e NDE) e do departamento no processo de avaliação bem como o *feedback* aos professores com sugestão de melhorias, apareceram como forma de fazer com que o processo de avaliação ganhe legitimidade e importância dentro da gestão dos cursos, do departamento e entre os professores.

4.4.2 Resultados das pesquisas com os discentes

Os resultados apresentados são referentes à resposta dos 145 alunos que participaram desta pesquisa. Sendo eles:

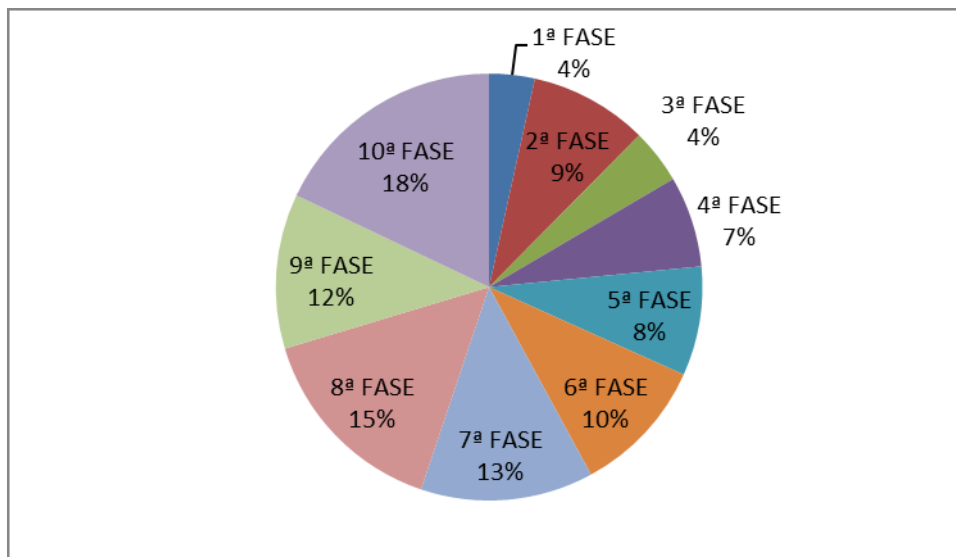
Gráfico 14 – Alunos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela Autora, 2020.

A maioria dos respondentes frequentou as fases finais dos cursos de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos no semestre de 2019.2, conforme demonstrado no Gráfico 15.

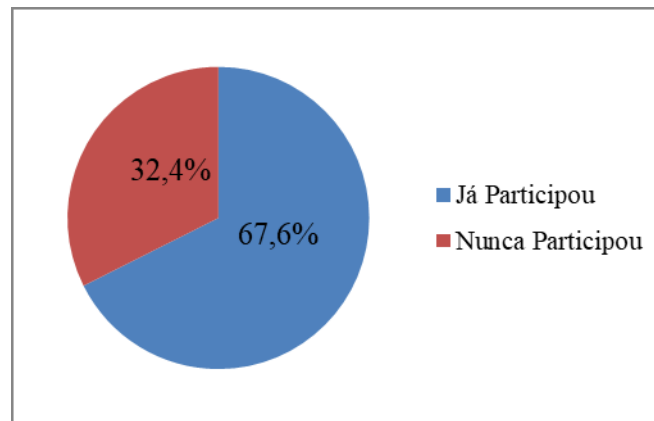
Gráfico 15 – Fase predominante que frequentou em 2019.2



Fonte: Elaborado pela Autora, 2020.

Ao serem questionados sobre o conhecimento acerca do processo de avaliação semestral, gerenciada pela Comissão Própria de Avaliação da UFSC, em que os alunos de graduação avaliam as disciplinas cursadas e a infraestrutura da UFSC, 67,6% dos alunos respondentes afirmaram já ter participado do processo, conforme demonstrado no Gráfico 16.

Gráfico 16 – Participação da Autoavaliação Institucional, especificamente, da Avaliação Docente coordenada pela CPA da UFSC



Fonte: Elaborado pela Autora, 2020.

Destes 32,4% que nunca participaram da Avaliação Docente coordenada pela CPA da UFSC, 83% afirmaram que já participaram de algum outro tipo de avaliação de seus professores. Ou seja, quase todos os participantes da pesquisa já tiveram algum tipo de contato com a avaliação docente.

Porém, é importante destacar que destes alunos que já participaram da avaliação, 84,7% afirmaram que não tiveram acesso aos resultados do processo. Isso demonstra a fragilidade do processo na etapa 5 do ciclo avaliativo da CPA, que trata da Divulgação dos Resultados.

Quanto ao impacto da avaliação na atividade docente, dentre os alunos que já participaram da avaliação 88,8% acreditam que resultados da avaliação do docente, coordenada pela CPA não teve impacto na atividade do professor em sala.

Dos alunos que nunca participaram do processo de avaliação (32,4%), os motivos apresentados para não participação foram: “Não vejo impacto na aplicação dos resultados” (51,1%); “Não sei para que serve esta avaliação” (19,1%); “Falta de tempo” (12,8%); “Falta de vontade” (2,1%); “Desconhecia o processo” (6,4%); “Sempre deixei para depois. Acho que é importante, mas na hora sempre parecia ser um pouco custoso” (2,1%), os outros 6,4% nunca participaram.

Os respondentes, tanto os que já participaram da avaliação como os que nunca participaram, evidenciam a fragilidade nas etapas de sensibilização e divulgação de resultados da avaliação feita pela CPA, uma vez que os alunos não entendem para que serve a avaliação e não percebem a aplicação de seus resultados nas atividades docentes do EQA.

Além da avaliação feita pela CPA, foi perguntado aos alunos se eles já participaram de alguma outra avaliação docente e 82% dos alunos afirmaram já ter participado de outras avaliações docentes, além da que é coordenada pela CPA.

Entre os alunos que nunca participaram da avaliação feita pela CPA 83% afirmaram já ter participado de outra avaliação docente. Quando questionados sobre quais seriam, todos responderam que participaram da avaliação feita pelo Centro Acadêmico de seu curso. Além da avaliação feita pelo Centro Acadêmico, 3% afirmaram também ter participado da avaliação feita pelo próprio professor.

Para os **discentes**, participantes desta pesquisa, a avaliação precisa ser enxuta e efetiva. Os alunos apontaram que sentem falta de saber o resultado das avaliações e ver ações para melhoria de pontos apontados como deficientes. Sugeriram que os resultados sejam melhor divulgados e que a gestão tenha ações para trabalhar estes resultados, a fim de que realmente possam colaborar com a melhoria da qualidade do ensino no departamento.

Os discentes analisaram, considerando a média do desempenho de seus professores, os itens do Quadro 8:

Quadro 8 – Opinião dos alunos em relação à média dos seus professores

Afirmações sobre a média do desempenho dos professores (positivas)	% de respostas	Afirmações sobre a média do desempenho dos professores (negativas)	% de respostas
Consideram o ensino como uma atividade interativa	78,6%	Consideram o ensino como uma atividade individual do professor, sem preocupação com o aluno.	21,4%
Identificam o conhecimento pré-adquirido pelo aluno, antes de iniciar uma disciplina.	53,8%	Não se preocupam em identificar o conhecimento prévio do aluno antes de iniciar a disciplina.	46,2%
Estabelecem uma boa comunicação com os alunos.	70,3%	Apresentam deficiências em comunicação na sala de aula.	29,7%
Têm um bom envolvimento com os alunos	75,2%	Não possuem envolvimento com os alunos	24,8%
Demonstram preocupação com a aprendizagem dos alunos, buscando meios para facilitá-la.	62,1%	Preocupam-se em ministrar sua aula e não com a aprendizagem do aluno	37,9%
Motivam os alunos para estudarem e trabalhem em grupo	67,6%	Não motivam os alunos para estudarem e trabalhem em grupo.	32,4%
São acessíveis e demonstram preocupação com o desempenho de cada um dos alunos.	86,9%	Não são acessíveis para esclarecer dúvidas dos alunos para que tenham um bom desempenho	13,1%
Auxiliam os alunos na análise e resolução dos problemas de aprendizagem	76,6%	Não auxiliam os alunos na análise e resolução de problemas relativos às suas disciplinas	23,4%
Se preocupam com o conteúdo da sua disciplina, detalhando-o e deixando-o compreensível para os alunos.	70,3%	Não se preocupam com o conteúdo da sua disciplina, detalhando-o e deixando-o compreensível para os alunos.	29,7%
Utilizam estratégias metodológicas e recursos didáticos adequados ao perfil da turma para facilitar a aprendizagem.	27,6%	Não inovam em estratégias metodológicas e recursos didáticos, ministrando suas aulas no modelo	72,4%

		tradicional.	
Efetuem a relação teoria/prática nas suas disciplinas.	44,8%	Não efetuam a relação teoria/prática nas suas disciplinas.	55,2%
Na média, meus professores apresentam e seguem o PLANO DE ENSINO em suas disciplinas.	97,9%	Na média, meus professores não apresentam e não seguem o PLANO DE ENSINO em suas disciplinas	2,1%
Na média, meus professores possuem bom domínio didático em suas aulas.	83,4%	Na média, meus professores não possuem bom domínio didático nas aulas.	16,6%
Meus professores possuem alto nível de conhecimento técnico em suas disciplinas.	95,9%	Considero que meus professores não possuem um alto nível de conhecimento técnico em suas disciplinas	4,1%

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

Segundo os discentes, a média dos professores do Departamento de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos consideram o ensino como uma atividade interativa; identificam o conhecimento pré-adquirido pelo aluno, antes de iniciar uma disciplina; estabelecem uma boa comunicação com os alunos; têm um bom envolvimento com os alunos; demonstram preocupação com a aprendizagem dos alunos, buscando meios para facilitá-la; motivam os alunos para estudarem e trabalharem em grupo; são acessíveis e demonstram preocupação com o desempenho de cada um dos alunos; auxiliam os alunos na análise e resolução dos problemas de aprendizagem; se preocupam com o conteúdo da sua disciplina, detalhando-o e deixando-o compreensível para os alunos; apresentam e seguem o Plano de Ensino em suas disciplinas; possuem bom domínio didático em suas aulas e possuem alto nível de conhecimento técnico em suas disciplinas.

De aspectos negativos, foram apontados pelos discentes o fato de que, na opinião dos respondentes, a média dos professores do EQA não inova em estratégias metodológicas e recursos didáticos, ministrando suas aulas no modelo tradicional e também não efetua a relação teoria/prática nas suas disciplinas.

De maneira geral, a visão dos alunos sobre seus professores do EQA se aproxima da visão que os professores têm de sua atuação como docente.

5 PROPOSTAS DE MELHORIAS A PARTIR DOS RESULTADOS DESTE ESTUDO

A proposta de melhoria do instrumento de avaliação contempla apenas a dimensão da avaliação docente, objeto deste estudo. É importante destacar que apenas alterações no formulário não garantirão a efetividade do processo. É preciso também rever o sistema adotado pela CPA, pois a impossibilidade de avaliar todos os professores que ministram uma

mesma disciplina (comum no EQA) impacta diretamente no resultado da avaliação e nos dados disponíveis para gestão.

Um fator crítico a ser trabalhado é a participação dos alunos. De acordo com as respostas, a falta de participação está atrelada à falta de conhecimento sobre processo avaliativo e do descrédito em relação ao impacto real que a avaliação pode ter nos cursos de graduação.

5.1 PROPOSTA DE MELHORIAS NO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DOCENTE COORDENADO PELA CPA/UFSC

A preocupação com a qualidade da avaliação do ensino é um tema que, além de representar uma preocupação comum presente nos debates sobre educação, revela um ponto em comum: sua operacionalização ser considerada uma tarefa de grande complexidade (PASQUALI, 1984).

“O instrumento de avaliação da qualidade do ensino a ser respondido pelos alunos deve ser multidimensional, ou seja, deve contemplar todas as dimensões do processo de ensino e de aprendizagem e que conduzam para a eficácia do ensino” (MARSH, 1982 p.43 apud BEM, 2004).

Marsh (1984 apud Bem, 2004), ressalta que muitos dos instrumentos de avaliação são construídos sem reconhecer essa multidimensionalidade e, conseqüentemente, não há base para saber o que se está medindo. Segundo esse autor, a falta de evidências da multidimensionalidade do instrumento de avaliação enfraquece a sua utilidade como *feedback* para a avaliação formativa do docente.

O formulário de avaliação da qualidade educacional pelos alunos, proposto por Marsh (1982), apresenta uma estrutura com nove dimensões relacionadas à qualidade do ensino. As nove dimensões foram denominados, respectivamente, como: 1) interação em grupo; 2) aprendizado/valor; 3) trabalho/dificuldade; 4) exames/grau; 5) relacionamento individual; 6) organização/clareza; 7) entusiasmo; 8) aprofundamento dos temas; e 9) tarefas/leituras (apud SILVEIRA e ROCHA, 2016).

Bem (2004) apresenta um estudo feito por Ramos (1997) que compara os instrumentos de avaliação da docência universitária pelos alunos com os estudos desenvolvidos por Trent e Cohen (1973), Marsh (1982 e 1987), Frey, Leonard e Beatty

(1975), Ramsden (1991), Tejedor (1993) e Ramos (1996), que já foram suficientemente validados, concluindo que, de uma maneira geral, esses instrumentos de valoração da competência do docente universitário pelos alunos apresentam dimensões que valoram quatro tipos de aspectos:

1. Vinculados ao **domínio da disciplina** – condição necessária, mas não suficiente, para o exercício da docência com qualidade;
2. **Didático-técnico**. Esse fator engloba os seguintes indicadores: programação-organização, avaliação - exames, e uso de recursos didáticos metodológicos que favorecem a clareza da exposição da aula e o desenvolvimento da matéria;
3. **Comunicação** com o aluno. Fator relacionado com a adequada comunicação do docente tanto em nível grupal como individual e um adequado clima de relação professor-aluno;
4. **Motivação** dos alunos. Esse fator está muito relacionado com os fatores um e dois. Inclui a clareza expositiva do professor, o entusiasmo do professor e a sua capacidade de manter os discentes motivados. Esse fator está muito relacionado com a componente vocacional do professor (BEM, 2004).

As principais conclusões que se podem destacar a partir desses instrumentos de avaliação da docência pelos alunos são as seguintes:

- a) não existe uma escala padrão generalizada dado que a maioria dos autores desenvolveram e validaram uma bateria de itens próprios;
- b) a metodologia utilizada, na elaboração dos instrumentos, parte da análise teórica e lógica; posteriormente a evidência empírica da multidimensionalidade do instrumento é corroborada pela submissão dos dados à técnica de análise fatorial exploratória (componentes principais);
- c) obtêm-se resultados diferentes quanto ao número de dimensões. O número de dimensões varia entre três e nove. A maioria dos instrumentos apresenta entre quatro e cinco dimensões; e
- d) de forma sintética, os instrumentos investigados dão ênfase a dois núcleos fundamentais:
- e) Competência e habilidades dos professores que compreendem as seguintes dimensões: estrutura, organização dos conteúdos, clareza das exposições, habilidades em sala de aula, relevância dos temas.
- f) Atitudes do professor que incluem as seguintes dimensões: relacionamento individual e coletivo, motivação para o aprendizado, carga de trabalho, avaliação justa e exigência (BEM, 2014 p.57).

Tendo como base o questionário utilizado pela CPA e os trabalhos de Andriola et al. (2012); Silveira e Rocha (2017); Bem (2004), bem como os instrumentos utilizados pelo CALEQA e pelas instituições pesquisadas, o Quadro 7 traz uma proposta de melhoria para o questionário utilizado hoje pela CPA da UFSC, tendo como foco o desempenho docente e a melhoria da qualidade do ensino em sala de aula.

Quadro 9- Proposta de Questionário de Avaliação da Prática Docente na Graduação da UFSC

QUESTÕES OBJETIVAS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
O plano de ensino da disciplina foi apresentado no início do semestre?	sim; não; não sei responder
O professor respeitou e procurou seguir o plano de ensino ao longo do semestre	concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo concordo parcialmente concordo totalmente
O professor estruturou as aulas, tornando-as relevantes para o efetivo aprendizado do conteúdo.	concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo concordo parcialmente concordo totalmente
Houve coerência entre os objetivos propostos da disciplina e os conteúdos desenvolvidos ao longo das aulas.	concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo concordo parcialmente concordo totalmente
O docente demonstrou domínio dos conteúdos ministrados.	concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo concordo parcialmente concordo totalmente
O docente demonstrou clareza e coerência ao ministrar os conteúdos.	concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo concordo parcialmente concordo totalmente
O docente demonstrou organização e sequência lógica ao ministrar os conteúdos programáticos	concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo concordo parcialmente concordo totalmente
O docente utilizou formas de avaliação compatíveis com os objetivos e os conteúdos ministrados	concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo concordo parcialmente concordo totalmente
O docente mantém um clima de respeito mútuo e ético em relação aos estudantes.	concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo concordo parcialmente concordo totalmente
O docente incentiva à participação e ao interesse dos discentes pelos conteúdos ministrados.	concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo concordo parcialmente concordo totalmente
O docente utiliza diversificadas técnicas e metodologias de ensino que facilitam a aprendizagem	concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo concordo parcialmente concordo totalmente
O docente esteve presente as aulas presenciais e quando não pôde estar presente avisou os alunos com antecedência.	concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo concordo parcialmente concordo totalmente
O professor possibilita atendimento aos alunos além dos horários regulares das aulas?	concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo concordo parcialmente concordo totalmente
O docente respeita os horários estabelecidos no CAGR de início e término das aulas.	concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo concordo parcialmente

	concordo totalmente
CONSIDERAÇÕES SOBRE O(A) DOCENTE:	QUESTÕES ABERTAS
Indique características importantes da disciplina e/ou do professor que você acha que foram relevantes para o seu aprendizado.	
Indique aspectos desta disciplina e/ou do professor que você considera que poderiam ser melhorados.	
Por favor, use este espaço adicional para explicar melhor alguma de suas respostas ou para fazer outro comentário.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Conforme Scriven (1995 apud Peres dos Santos e Laros, 2007), os alunos tendem a perder o interesse no processo de avaliação, se ele for demorado ou muito prolixo ou se não for breve ou fácil de responder. Sendo assim, o questionário planejado foi curto, tanto em relação ao número de questões (máximo de 25 questões) quanto ao tempo de aplicação (15-20 minutos).

A escala adotada foi do tipo Likert como formato preferencial, uma vez que esse tipo, além de ser a escolha presente na quase totalidade dos instrumentos citados na literatura sobre avaliação do aluno pelo professor, não exige grandes esforços de resposta por parte dos alunos e se coaduna bem com as exigências de um questionário curto e simples (PERES DOS SANTOS, 2007).

Além de um instrumento que contemple questões que possam auxiliar a gestão na tomada de decisões referente ao desempenho dos docentes e do ensino, é preciso que os docentes acreditem no processo para que possam discutir os resultados e buscar em conjunto de melhorias visando à qualidade do processo de sala de aula.

De acordo com as respostas, a falta de participação está atrelada à falta de conhecimento sobre processo avaliativo e do descrédito em relação ao impacto real que a avaliação pode ter nos cursos de graduação.

5.2 PROPOSTA DE AÇÕES DE CAPACITAÇÃO PARA MELHORIA DO DESEMPENHO DOS PROFESSORES DO EQA

Os dados demonstram que, assim como apontado por Gil (2011) e Molisani (2017), dentre os professores de nível superior, a maioria não passou por qualquer processo sistemático de formação pedagógica e tem sua formação, como docente, pautada nos saberes do conteúdo a ser ensinado e na sua vivência da época em que foi aluno.

A LDB, também, não faz menção sobre a formação didática do professor universitário. Como destacado por Morosini (2000), a legislação não fala nada sobre a formação didática do professor universitário. A autora lembra que enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem capacitado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua.

O pouco preparo para docência, a falta de um programa de formação continuada para os professores, e as deficiências, principalmente, relacionadas à didática são muito comuns no Ensino Superior, mas conforme apontado por Gil (2011, p.13) “já é possível vislumbrar uma mudança nesta realidade, uma vez que já é grande o número de professores universitários que reconhecem a necessidade de conhecimentos e habilidades pedagógicas para o desempenho adequado da função docente”.

Dentre os professores do EQA, que afirmaram ter recebido alguma preparação pedagógica para exercer a função docente, citaram o Programa de Formação Continuada – PROFOR, que é oferecido pela PROGRAD e de caráter obrigatório na UFSC desde 2015 para os professores em estágio probatório e facultativo aos demais docentes da instituição.

A UFSC possui o Programa de Formação Continuada (PROFOR) disponível a todos os docentes da UFSC. Porém, o que se percebe é que esses cursos são feitos quase que exclusivamente pelos novos professores que entram na UFSC.

O PROFOR tem por objetivo geral proporcionar o aperfeiçoamento pedagógico continuado aos docentes da UFSC, sendo de caráter obrigatório para os professores em estágio probatório e facultativo aos demais docentes da instituição.

O PROFOR teve sua resolução aprovada em 2015 e os docentes que ingressaram na UFSC antes dessa aprovação e que ainda estavam em estágio probatório podiam optar por cumprir a atual resolução (Resolução Normativa Nº 51/CUN/2015, de 2 de junho 2015) ou a antiga portaria (Portaria Nº 155/PREG/2006).

A antiga portaria (Portaria Nº 155/PREG/2006) previa o cumprimento de 120 horas de atividades oferecidas pelo PROFOR, sendo assim distribuídas:

- 2 (dois) cursos de 54 horas-aula cada, contemplando as áreas de Formação Pedagógica e de Estrutura e Legislação da UFSC;
- 12 (doze) horas de atividades, distribuídas entre palestras, oficinas e seminários (UFSC, 2006).

Já a atual legislação do PROFOR, a Resolução Normativa N° 51/CUn/2015 prevê que:

Art. 6° O docente em estágio probatório deverá participar de Atividades de Aperfeiçoamento, cumprindo uma carga horária mínima de 72 horas nos primeiros 30 meses após o início do estágio probatório, assim distribuídas:
I – Quarenta horas de formação ofertadas exclusivamente pelo PROFOR;
II – Trinta e duas horas de formação por meio de cursos ofertados pela UFSC ou outras instituições de ensino, desde que relacionados a sua área de atuação.
§ 1° Os cursos ofertados exclusivamente pelo PROFOR compreenderão as áreas de Formação Pedagógica (16 horas), Integração ao Ambiente Institucional (16 horas) e Legislação da Carreira do Magistério Federal (8 horas) (UFSC, 2015).

A atual resolução traz em seu Art. 8° (CUN, 2015), que compete às Unidades de Ensino:

I – Realizar o levantamento das necessidades de capacitação de sua unidade considerando os objetivos do PROFOR, as demandas de seus professores e as necessidades da instituição;
II – Criar, a seu critério, as Comissões Pedagógicas;
III – Elaborar as Propostas de Capacitação a partir do levantamento das necessidades de capacitação;
IV – Enviar as Propostas de Capacitação, em conformidade com o anexo I desta resolução, para a Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico (UFSC, 2015).

Dentre os cursos oferecidos nos últimos três anos pelo PROFOR, estão:

- a) Ensino, aprendizagem e relações institucionais na perspectiva da psicologia escolar crítica;
- b) Acolhimento e permanência do aluno UFSC.
- c) Qual o papel do professor?;
- d) Aprendizagem baseada em problemas;
- e) Integração institucional aos novos docentes;
- f) Introdução às metodologias ativas de Ensino-Aprendizagem;
- g) Pedagogia Relacional e os desafios do professor universitário;
- h) Técnicas de ensino: diferentes formas do trabalho pedagógico;
- i) O Ensinar e o processo de formação do psiquismo: A relação entre metodologias de ensino, emoções e motivações para o estudo;
- j) Moodle Avançado: Integração de TIC e Desafios Pedagógicos;
- k) Método de ensino baseado em problemas aplicado às engenharias;
- l) A Universidade, a pesquisa e o professor-pesquisador nas áreas de Engenharia e Tecnologia, Ciências exatas e Humanidades;
- m) Didática no Ensino Superior;

- n) Curso de atualização para docentes: qualificando a prática pedagógica inclusiva na educação básica e ensino superior – Formação pedagógica;
- o) Plataforma Moodle – Formação Pedagógica;
- p) Comunicação eficiente para docentes do ensino superior;
- q) Pedagogia relacional e os desafios do professor universitário;
- r) Teorias e avaliação de aprendizagem;
- s) Introdução às metodologias ativas de ensino-aprendizagem;
- t) Game Comenius: o jogo da Didática.
- u) Oficina de formação de professores para o uso das mídias com um jogo educativo;
- v) Habilidades socioemocionais na carreira acadêmica.

Estes cursos podem ser mais bem aproveitados pela gestão do EQA como alternativa para sanar as deficiências sentidas pelos docentes e discentes, e para isso a avaliação pode auxiliar no processo de identificação das necessidades de capacitação.

É importante deixar claro que os cursos do PROFOR mudam a cada semestre. Por isso, é preciso que a gestão, a partir dos resultados das avaliações, planeje as ações de capacitação para que suas demandas estejam incluídas na programação de cursos oferecidos.

Questões relacionadas à entrega de plano de ensino, presença nas aulas, atendimento aos alunos, e cumprimento de horário são aspectos inerentes à função docente na UFSC. Portanto, pressupõe-se que os professores, com exceção dos recém-admitidos, têm conhecimento das exigências legais do cumprimento destes aspectos. Contudo, caso seja verificado alguma deficiência nestes quesitos cabe à gestão explicar e orientar o docente sobre suas obrigações, não sendo necessária uma capacitação específica para tal.

Portanto, em atendimento ao objetivo específico deste trabalho, sugere-se que os gestores do Departamento - EQA e as Coordenações dos cursos de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos, mesmo que o PROFOR ofereça cursos de formação dos docentes, criem um plano de avaliação do desempenho dos professores, atrelado a um feedback aos docentes com apresentação de uma proposta de capacitação, escolhendo cursos do PROFOR ou indicando outros que possam contribuir com alguma falha da condução da prática pedagógica em sala de aula.

Fazendo assim com o que o objetivo da avaliação seja de fato avaliar o docente para que ele possa melhorar e evoluir em sua prática docente sempre. Oferecer alternativas para correção de eventuais problemas torna o processo mais concreto e com possibilidade real de gerar mudança.

Como não há normativas na UFSC que torne obrigatória a capacitação docente após o estágio probatório, bem como não há nenhuma legislação que torne esta capacitação obrigatória para docentes mal avaliados, cabe aos gestores criar esta cultura de avaliação como instrumento de melhoria da qualidade do ensino no departamento e nos cursos.

Sugere-se então, que seja criado um processo completo de avaliação docente, que inclua desde a mobilização dos discentes e docentes, até o *feedback* com apresentação de resultados e sugestões de capacitação aos docentes, sejam elas oferecidas pelo PROFOR ou ofertados por outros órgãos de capacitação.

6 CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo principal analisar qual é a contribuição do atual processo de avaliação do corpo docente, conduzido pela CPA, na melhoria do desempenho dos professores do departamento de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos nas atividades de ensino dos cursos de graduação em Engenharia Química e de Engenharia de Alimentos da UFSC.

Para atingir o objetivo proposto foi necessário entender o processo de avaliação institucional, com ênfase nas diretrizes do Sinaes, atual sistema de avaliação vigente no Brasil. A partir do entendimento acerca dos processos de avaliação interna ou autoavaliação e em especial a avaliação do docente pelo discente abordada nas autoavaliações de curso, foi possível fazer a análise do processo da autoavaliação docente, conduzido pela CPA/UFSC.

Ao analisar o processo de Avaliação conduzido pela CPA/UFSC, conclui-se que é preciso aprimorar as etapas de Sensibilização da Comunidade Universitária e de Divulgação dos Resultados. A partir dos resultados da pesquisa conclui-se que os alunos não tem clareza sobre a função da avaliação e sobre o que é feito com os resultados dela. A baixa participação discente também gera desinteresse no instrumento por parte dos gestores e docentes que apontaram como necessidade de melhoria no processo a maior participação dos alunos. Uma possibilidade para aumentar essa participação seria fazer com que o questionário fosse respondido durante as aulas em um dia específico onde fosse dedicada uma parte da aula para isso, por exemplo. Pois, conforme apresentado, as avaliações do CALEQA tinham níveis maiores de participação quando aplicadas em sala de aula.

Não há como utilizar os dados provenientes da avaliação feita pelos discentes quando esta tem baixa participação. Os resultados podem não representar a realidade e utilizá-los como base para tomada de decisão pode ser problemático. Sendo assim, a etapa de Proposição de Ações também fica comprometida no processo de autoavaliação de cursos.

Ao Analisar os relatórios da autoavaliação docente utilizados pelas universidades e centros universitários públicos do Estado de Santa Catarina é possível perceber que apesar de todas instituições realizarem a avaliação institucional nos moldes do Sinaes, o grau de maturidade dos processos é distinto.

Enquanto a UDESC utiliza a avaliação em seus processos de gestão, a UFFS afirma que o processo de autoavaliação é tratado como mero instrumento burocrático, tendo sua

importância ignorada ou desconhecida na melhoria da vida universitária e no processo de ensino e aprendizagem.

Na UFSC, os gestores dos cursos de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos e chefe de departamento não utilizam a avaliação docente para tomada de decisão. Porém, utilizam informações de outro processo avaliativo feito em paralelo pelo CALEQA.

A falta de um processo de avaliação formal foi apontada pelos docentes como uma ação necessária para que os resultados da avaliação docente possam contribuir com a melhoria do processo de ensino de graduação e para facilitar a atuação do professor em sala de aula. Sendo assim, faz-se necessário definir, em nível de departamento e ouvindo os cursos de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos, um processo claro de avaliação que compreenda a sensibilização, discussão de resultados e aplicação de melhorias.

Segundo os gestores, algumas melhorias poderiam ser implementadas para que os resultados da Avaliação Docente sejam utilizados, com maior eficácia, na gestão dos cursos de graduação, dentre elas destacam-se:

- Fazer uma avaliação Docente e Discente integradas e interativas em sala de aula;
- fazer uma avaliação periódica dos cursos (muitas vezes os problemas de ensino-aprendizagem estão nos currículos e programas e se refletem em problemas na sala de aula);
- fazer ampla divulgação sobre a importância da avaliação com foco na participação efetiva dos docentes, discentes e técnicos.

Quanto aos resultados, foi apontado como necessidade de melhoria que o resultado da avaliação seja analisado pelos colegiados (dos cursos e do departamento) e se discuta ações para melhorar o que for necessário.

Como no EQA o processo coordenado pelo CALEQA é legitimado entre alunos e professores, este trabalho traz como sugestão de que todos os envolvidos desenvolvam, em conjunto, um processo de avaliação institucionalizado que possa ser utilizado pela CPA e EQA. Não é interessante manter dois processos avaliativos, distintos, com o mesmo intuito dentro da mesma instituição, pois isso divide e compromete a participação dos envolvidos em ambos os processos.

Caso seja de entendimento da gestão do EQA que seja feita uma avaliação a parte, levando-se em conta as limitações do processo feito pela CPA em relação à realidade do EQA (dificuldade de acesso aos resultados, impossibilidade de avaliar mais de um professor na mesma disciplina, entre outras apontadas pelos entrevistados), este trabalho traz como sugestão que o processo seja elaborado e coordenado pelo departamento e que por fim

apresente um relatório com os resultados e proposição de melhorias à CPA/UFSC como forma de colaboração ao processo avaliativo institucional.

Para Luckesi (2002), a avaliação é um dos aspectos mais problemáticos do processo de ensino, pois normalmente é utilizada apenas para verificação e não apresenta efeitos na dinâmica da ação pedagógica conduzida pelo docente. No entanto, quando se busca uma avaliação formativa, “a participação dos alunos na avaliação do desempenho docente, integrada à autoavaliação docente, é uma experiência crescente e positiva” (BELLONI, 2000 p.116). Neste sentido, tratando da capacitação docente, foi feita uma proposta de como a gestão pode trabalhar os resultados da avaliação docente com foco na capacitação do professor para que a avaliação traga de fato efeitos na ação pedagógica conduzida pelo docente e deixe de ser apenas uma avaliação burocrática para tornar-se de fato formativa.

Assim como feito em algumas instituições pesquisadas, sugere-se que o NDE juntamente com o colegiado dos cursos trabalhe os resultados das avaliações e proponha ao departamento ações para melhorias.

Após alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, conclui-se que hoje o atual processo de avaliação do corpo docente, conduzido pela CPA, não contribui para a melhoria do desempenho dos professores do departamento de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos nas atividades de ensino dos cursos de graduação em Engenharia Química e de Engenharia de Alimentos da UFSC. Porém há, conforme apresentado neste trabalho, oportunidades para que a avaliação seja de fato formativa e colabore para o aperfeiçoamento do corpo docente do EQA, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino nos cursos de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos.

Acredita-se que o resultado deste trabalho traz uma contribuição de melhoria para o atual processo de avaliação do corpo docente, conduzido pela CPA, visando a capacitação e o aperfeiçoamento do desempenho na prática pedagógica dos professores do departamento de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos e nas atividades de ensino dos cursos de graduação em Engenharia Química e de Engenharia de Alimentos da UFSC.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Mere. Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar. **São Paulo: Lúmen**, 1996.
- ALMEIDA, Mário de Souza. Elaboração de projeto, TCC. **dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva**, 2011.
- AMARO, Ana; PÓVOA, Andreia; MACEDO, Lúcia. A arte de fazer questionários. **Porto, Portugal: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto**, 2005.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. **Olhar de Professor**, v. 8, n. 1, 2009.
- ANDRIOLA, Cristiany Gomes. **Avaliação da atuação dos docentes de instituições de ensino superior (IES): o caso da Faculdade Cearense (FaC)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão do Ensino Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira et al. Desenvolvimento de um protótipo de sistema informatizado para avaliação da atuação do docente universitário: apresentação de resultados parciais. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 5, n. 2, p. 198-216, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª. Lisboa: Edições, v. 70, 2004.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. Do Provão ao SINAES: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior. **Avaliação-Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 9, n. 2, 2004.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação-Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 13, n. 1, 2008.
- BAZZO, Vera Lucia. Profissionalidade docente na educação superior: mestres ou cientistas. **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, v. 5, p. 1-17, 2008.
- BELLONI, Isaura. A função social da avaliação institucional. Avaliação. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas-SP**, v. 3, n. 4, 1998.
- BEM, Amilton Barreto de. **Confiabilidade e validade estatísticas da avaliação docente pelo discente: proposta metodológica e estudo de caso**. 2004. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). UFSC, 2004.
- BITTENCOURT, D.F. **Construir e contribuir: a metodologia da autoavaliação institucional na gestão pedagógica em educação a distância**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062012-151617/publico/DENIA_FALCAO_DE_BITTENCOURT_rev.pdf . Acesso em 02 fev. 2020.
- BOCLIN, Roberto Guimaraes. Avaliação de docentes do ensino superior: um estudo de caso. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 12, n. 45, p. 959-980, 2004.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRASIL, L. D. B. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL; BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. 72, 2004.

CARNEIRO, Caroline et al. AVALIAÇÃO DOCENTE COMO MECANISMO DE DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO ACADÊMICA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS. *Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios*, v. 11, n. 3, p. 200-233, 2019. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/EeN/article/view/6416>. Acesso em 03 mai.2020.

CONAES. Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior. 2004. Disponível em: <http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Diretrizes_Avaliacao_IES.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2019.

CONAES. Instrumento de avaliação de cursos de graduação: bacharelado e licenciatura. 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/ead/2010/instrumento_reconhecimento_curso_distancia2.pdf. >. Acesso em: 06 dez. 2019.

CONAES. **Nota Técnica nº 065**, de 09 de outubro de 2014. Roteiro Para Relatório de Autoavaliação Institucional. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sai/legislacao/arquivos/notatecnica65de2014.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

CONAES. **Roteiro de Auto-avaliação Institucional: Orientações Gerais**. Brasília: INEP; 2004.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida?. **Rev. nutr**, p. 97-104, 2009.

CPA, Comissão Própria de Avaliação. **PLANO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**. UFSC, 2017. Disponível em: <https://cpa.ufsc.br/files/2017/11/Plano-2017.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2020.

CPA, Comissão Própria de Avaliação. **PLANO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL ANO 2019**. UFSC, 2019. Disponível em: <https://arquivos.ufsc.br/f/8f727b3b6bea41e4925c/>. Acesso em: 02 mai. 2020.

CUNHA, M. I. DA. Auto-Avaliação Como Dispositivo Fundante Da Avaliação Institucional Emancipatória. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 9, n. 4, 11, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana, UEFS Editora, p. 169-189, 2009.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**, v. 2, p. 15-41, 2006.

EMBIRUÇU, Marcelo; FONTES, Cristiano; ALMEIDA, Luiz. Um indicador para a avaliação do desempenho docente em instituições de ensino superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 69, p. 795-820, 2010.

FELIX, Glades Tereza; BASTOS, Alessandra Alfaro. A importância da valorização da avaliação docente pelo discente no ensino superior. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 1, p. 87-98, 2019.

FERNANDES, D. Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades. Lisboa. Texto Editores, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5508>. Acesso em 02 mai. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GRILLO, Antonio Niccoló. **Gestão de pessoas: princípios que mudam a administração universitária**. UFSC/CAD, 2001.

HUOT, R. **Métodos Quantitativos para as Ciências Humanas**. (tradução de Maria Luísa Figueiredo) Lisboa: Instituto Piaget, 2002, 384p.

IFC, Instituto Federal Catarinense. **Relatório CPA**. IFC, 2017. Disponível em: <http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2018/11/Relat%C3%B3rio-CPA-vers%C3%A3o-final-01-de-novembro-de-2018.pdf>. Acesso em: 03 mai. de 2020.

IFSC, Instituto Federal de Santa Catarina. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2018**. IFSC, 2019. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/23508/1243936/Relatorio+CPA+Central+2018.pdf/9fbf9439-f6cf-4d93-a46b-173e3c1e0276>. Acesso em: 03 mai. de 2020.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Técnica nº 14 /2014 – CGACGIES/DAES/INEP/MEC. Brasília, 2014c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/nota_tecnica/2014/n. Acesso em 02 mai. 2020.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Processo de Avaliação, c2019. Brasília, DF. Disponível em: <http://inep.gov.br/processo-de-avaliacao>. Acesso em: 18 de jun. de 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Sinaes: O que é o Sinaes, c2019. Brasília, DF. Disponível em: <http://inep.gov.br/Sinaes>. Acesso em: 18 de jun. de 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação superior: Processo de avaliação. c2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/processo-de-avaliacao>. Acesso em: 18 mar. 2020.

ISIDÓRIO, Marcelo dos Santos; SANTOS, Lorene dos. A profissionalidade do professor-engenheiro na contemporaneidade: desafios, limites e possibilidades. In: **Congresso Brasileiro de Educação Em Engenharia**. 2014. p. 1-12.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira; VERDINELLI, Miguel Angel. Desempenho no Enade e sua relação com a avaliação docente pelo discente. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 204-227, nov. 2017. ISSN 1983-4535. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2017v10n3p204>. Acesso em: 09 abr. 2020.

LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andadre. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. **Rev. contab. finanç.**, São Paulo, v. 16, n. 37, p. 73-84, Apr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772005000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 abr. 2020.

LUCENA, Maria Diva da Salette. **Avaliação de Desempenho**. São Paulo: Atlas, 1992.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MATUICHUK, Miraldo; SILVA, Maclovia Corrêa da. Avaliação do docente pelo discente na melhoria do desempenho institucional: UTFPR/SIAVI. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 323-348, jun. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 11 abr. 2020

MEC: Portal do Ministério da Educação. Brasília, DF. c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=117:qual-a-diferenca-entre-os-atos-autorizativos-credenciamento-autorizacao-e-reconhecimento>. Acesso em: 03 mai. 2020.

MELO, Márcia M. Oliveira; CORDEIRO, Telma Santa Clara. Formação Continuada – Uma Construção Epistemológica e Pedagógica da/ e na Prática Docente Universitária no Contexto da UFPE. In: CORDEIRO, Telma Santa Clara; MELO, Márcia M. Oliveira (Orgs.). **Formação Pedagógica e Docência do Professor Universitário: Um Debate em Construção**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MOLISANI, André Luiz. Evolução do perfil didático-pedagógico do professor-engenheiro. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 2, p. 467-482, 2017.

MORAIS, Natércia; ALMEIDA, Leandro S.; MONTENEGRO, M. Irene. Percepções do ensino pelos alunos: uma proposta de instrumento para o ensino superior. **Análise Psicológica**, v. 24, n. 1, p. 73-86, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília, DF: Inepe, 2000. p. 11-20.

OLIVEIRA, Vanderli Fava; PINTO, Danilo Pereira. Educação em engenharia como área do conhecimento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 24., 2006, Passo Fundo. **Anais...** Passo Fundo: [s. n.], 2006. p. 1-12.

PAIXÃO, Roberto Brasileiro; ALMEIDA, Bonifacio Chaves de. Avaliação docente pelo discente: análise das percepções de utilização ideal e efetiva. **Meta: Avaliação**, v. 8, n. 22, p. 48-68, 2016.

PASQUALI, L. Questionário de avaliação de docência (QAD). **Educação e Seleção**, n.9, p.71-98, 1984.

PEREIRA, Alonso Luiz. A evolução da avaliação de desempenho nas organizações. **Negócios em Projeção**, v. 5, n. 2, p. 79-96, 2014.

PERES DOS SANTOS, Luiz Francisco Bastos; LAROS, Jacob Arie. Avaliação da prática pedagógica do professor de ensino superior. **Estudos em avaliação educacional**, v. 18, n. 36, p. 75-96, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão,

SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 14, n. 2, p. 439-452, 2009.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio**, v. 14, n. 53, p. 425-436, 2006.

PRYJMA, Marielda Ferreira; BRIDI, Jamile Cristina Ajub; SCHOTEN, Neuci. O Processo de Avaliação nas Instituições de Ensino Superior Paranaenses e as Possibilidades Para o Desenvolvimento Profissional Docente. **Revista Intersaberes**, v. 10, n. 21, p. 541-560, 2015.

REYNAUD, Paula Debiasi. **Avaliação de Desempenho no Estágio Probatório de Servidores Técnico-Administrativos em Educação: Um Estudo de Caso na Universidade Federal De Santa Catarina**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração. 3ª ed. São Paulo. Atlas, 2010.

SCHMIDT, João Pedro. Autoavaliação e avaliação externa: processo articulado de regulação e emancipação. **Revista Contexto & Educação**, v. 24, n. 81, p. 11-24, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon. Funções e metodologias de avaliação do ensino superior. **Dois pontos**, v. 37, p. 7-12, 1987.

SILVEIRA, Joice Trindade; ROCHA, João Batista Teixeira da. Avaliação do Ensino por Alunos. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 9, n. 2, 2016.

SILVEIRA, Joice Trindade; ROCHA, João Batista Teixeira da. Tradução e ferramenta de validação de conteúdo de avaliação do ensino pelos alunos. **RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, 2017.

SOARES, S. A profissão professor universitário. Reflexões acerca da sua formação. Em M. CUNHA, S. SOARES, & M. L. RIBEIRO, **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana, BA: Editora UEFS, 2009.

SOBRINHO, José Dias. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 13, n. 3, p. 817-825, 2008.

SOBRINHO, José Dias. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 3, 2014.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação: políticas educacionais e reformas do ensino superior**. Cortez, 2003.

SOBRINHO, José Dias. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Insular, 2002.

SOUSA, Gabrielle Barbosa de. **Formação continuada de professores do ensino superior: composição organizativa da identidade docente**. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. 2013

TREVISAN, Monica de Souza; SARTURI, Rosane Carneiro. O estado da arte do Sinaes: levantamento de teses e conceitos. SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2., Porto Alegre, 2016. **Anais. Porto Alegre: UFRGS**, 2016.

UDESC, Universidade do Estado de Santa Catarina. **Projeto de Avaliação Institucional 2017-2019**. UFSC, 2016. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PAI_1511349135897_5035.pdf. Acesso em: 03 mai. 2020.

UDESC, Universidade do Estado de Santa Catarina. **Resolução n.º 041/2013/CONSEPE**, de 12 de setembro de 2013. Aprova normas para a reforma e ajuste curricular nos cursos de graduação da UDESC. Disponível em: <http://secon.udesc.br/consepe/resol/2013/041-2013-cpe.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2020.

UFF, UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. c2019. Disponível em: <http://www.uff.br/?q=percentual-de-docentes-doutores-e-de-241-na-rede-privada-610-na-rede-publica-e-de-722-nas>. Acesso em: 21 set de 2019.

UFFS, Universidade Federal da Fronteira Sul. **Relatório de Autoavaliação Institucional Ano Base 2018. UFFS, 2019**. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/UFFS/pastas-ocultas/bd/gabinete-do-reitor/equipes-de-trabalho/comissao-propria-de-avaliacao/autoavaliacao-institucional/relatorios-autoavaliacao/relatorio-de-autoavaliacao-institucional-ano-base-2018>. Acesso em: 03 mai. de 2020.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. **Estatuto UFSC**. UFSC, 2020. Disponível em:

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/208159/ESTATUTO_UFSC_atualizado%20mar%c3%a7o%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 03 mai. 2020.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 a 2019**. UFSC, 2015. Disponível em: <https://pdi.ufsc.br/files/2015/05/PDI-2015-2019-1.pdf>. Acesso em: 16 set. 2019.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. **Plano de Trabalho PDI 2020-2024**. Florianópolis, 2019. Disponível em: <http://pdi.paginas.ufsc.br/files/2018/12/Plano-de-Trabalho-PDI-2020-2024.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. **Portaria nº155/preg/2006**, de 07 de julho de 2006. Regulamenta o Programa de Formação Continuada – PROFOR na Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://caap.prograd.ufsc.br/files/2015/10/155.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2020.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. **Regimento UFSC**. UFSC, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/208160/REGIMENTO%20GERAL_atualizado%20mar%c3%a7o%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 03 mai. 2020.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. **Relatório de Acompanhamento Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 a 2019**. UFSC, 2020. Disponível em: <https://pdi.paginas.ufsc.br/files/2020/04/Relat%C3%B3rio-Acompanhamento-PDI-2015-2019.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2020.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. **Resolução n.º 009/CUn/2000**, de 25 de julho de 2000. Dispõe sobre a avaliação de desempenho dos integrantes das carreiras do magistério em estágio probatório e dá outras providências. Disponível em: [http://notes.ufsc.br/aplic/RESOCONS.NSF/eab68f213e7101c80325638c005e9041/a80cd41cf68d7b69042569830066913f?OpenDocument&Highlight=2,009%2FCUn%2F2000&Click=032563450063D3EF.e76df07f9eae094b0325653d0064827e/\\$ACTION/S/0.1AA](http://notes.ufsc.br/aplic/RESOCONS.NSF/eab68f213e7101c80325638c005e9041/a80cd41cf68d7b69042569830066913f?OpenDocument&Highlight=2,009%2FCUn%2F2000&Click=032563450063D3EF.e76df07f9eae094b0325653d0064827e/$ACTION/S/0.1AA). Acesso em: 21 set. 2019.

UFSC, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução n.º 114/CUn/2017**, de 14 de novembro de 2017. Estabelece os critérios e os procedimentos para a concessão das progressões e promoções na Carreira do Magistério Federal no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://cppd.paginas.ufsc.br/files/2018/01/RN114_2017CUN_Progress%C3%A3o_Docente-1-FiInal.pdf. Acesso em: 21 set. 2019.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. **Resolução n.º 51/CUn/2015**, de 02 de junho de 2015. Regulamenta o Programa de Formação Continuada – PROFOR na Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/133390/Resolu%c3%a7%c3%a3oNormativa_51_Profor.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 set. 2019.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. **Resolução Normativa Nº45/CUn/2014**, de 20 de novembro de 2014. Aprova o Regimento Interno da Comissão Própria de Avaliação

(CPA) da Universidade Federal de Santa Catarina.. Disponível em: <https://arquivos.ufsc.br/f/9db92284754a4be2917c/>. Acesso em 03 mai. 2020.

USJ, Centro Universitário Municipal de São José. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI USJ 2015-2019**. USJ, 2015. Disponível em: <https://usj.edu.br/wp-content/uploads/2015/09/PDI-VERS%C3%83O-02.09.2015.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2019.

USJ, Centro Universitário Municipal de São José. **Relatório de Avaliação Interna**. USJ, 2016. https://usj.edu.br/wp-content/uploads/2016/11/Av-acao-docente_por-pergunta_discentes-do-curso_ADM_geral.pdf. Acesso em: 03 mai. 2019.

VENTURINI, Jonas Cardona et al. Percepção da avaliação: um retrato da gestão pública em uma instituição de ensino superior (IES). **Revista de Administração Pública**, v. 44, n. 1, p. 31-53, 2010.

VIANA, T. C. T.; HORNINK, G. G.; SANT'ANA, T. D. Planejamento estratégico na gestão universitária: o processo de elaboração de um plano de desenvolvimento institucional sob a perspectiva dos modelos gerencial e societal de administração pública. In: XIII COLÓQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICAS, 2013, Buenos Aires. **Anais eletrônicos...** Buenos Aires, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114694>. Acesso em: 21 set. 2019

VIANNA, Kahlil Jezini. **A avaliação institucional docente e seus resultados como fonte de informações à gestão do ensino superior: um estudo de caso no curso de administração da Faculdade do Pará**. 2009. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2009.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, Miguel A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas; trad. **Ernani Rosa**. Porto Alegre: Artmed, v. 6, 2004.

ZAMBERLAN, Luciano et al. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**. Ijuí, Ed. Unijuí, 2014.

ANEXO A – Questionário Docente

Convidamos você PROFESSOR do EQA para participar desta pesquisa, sob a responsabilidade da pesquisadora FRANCYNE MARTINS, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária – PPGAU da UFSC.

A pesquisa tem por objetivo geral: coletar a opinião dos Professores do EQA, acerca da avaliação institucional – especificamente sobre a avaliação dos docentes – coordenado pela CPA/UFSC, a fim de identificar melhorias no processo e contribuir com a gestão do desempenho docente.

Sua participação é muito importante e fundamental para que se possa atingir o objetivo pretendido, mas é voluntária e se dará por meio das respostas a este questionário on-line, com a utilização da ferramenta Google Forms. No entanto, se depois do consentimento, o(a) senhor(a) desistir de participar da pesquisa, está lhe assegurado o direito e liberdade de retirar seu consentimento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo, bastando somente a sua comunicação à pesquisadora.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade ou de seu curso não será divulgada, sendo guardado em sigilo.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Qual o seu ano de ingresso na UFSC como docente?

2. Em qual(is) Curso(s) você ministrou disciplinas em 2019.2?

3. Para qual(is) fases ministrou disciplinas em 2019.2?

II – FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

1. Há quanto tempo você exerce a docência no ensino superior?

- Até 01 ano
- De 01 a 03 anos
- De 04 a 06 anos
- De 07 a 10 anos
- Acima de 10 anos,

Há quanto tempo você exerce a docência no ensino superior?

2. Onde iniciou sua experiência como docente?

- Somente na UFSC
- Na UFSC e em outra instituição

3. Sua experiência na docência, antes de iniciar a carreira como docente na UFSC, foi em que nível de ensino?:

- Somente na Pós-Graduação Stricto Sensu
- Na Pós-Graduação Stricto e Lato Sensu
- Na Graduação e Pós-Graduação Stricto e Lato Sensu
- Somente na Graduação
- No Ensino Médio

4. Você já frequentou curso de formação em Metodologia do Ensino Superior ou Didática ?

- Sim
- Não

Se sim: Em que ano você frequentou curso de formação em Metodologia do Ensino Superior ou Didática? _____

III – COLETA DE OPINIÃO SOBRE A AVALIAÇÃO DOCENTE COORDENADA PELA CPA/UFSC

1. Você conhece o processo de Autoavaliação Institucional desenvolvido pela CPA - Comissão Própria de Avaliação da UFSC, em atendimento a legislação vigente?

- Sim
 Não

2. Em caso afirmativo na questão 1 (acima), você já recebeu algum *feedback* da parte inerente à Avaliação do Professor realizada pela CPA da UFSC?

- Sim
 Não

Se sua resposta for positiva, como você avalia esse *feedback*: _____

3. Você acredita que a Avaliação do Docente, realizada pelos alunos, sobre as atividades docentes de ensino em sala de aula pode contribuir para melhoria do seu desempenho nestas atividades?

- Sim
 Não

Por quê? _____

4. Em sua opinião, como deve ser a Avaliação do Docente em uma universidade, para que seus resultados possam contribuir com a melhoria do processo de ensino de graduação e para facilitar a atuação do professor em sala de aula?

Registre sua opinião: _____

IV – ASPECTOS RELATIVOS À ATUAÇÃO DOCENTE

1. Ao passar no concurso para professor efetivo na UFSC você se sentia preparado(a) para assumir a função de professor?

- Sim
 Não

Se não, Por quê? _____

2. Ao assumir o cargo de professor na UFSC, você recebeu alguma preparação pedagógica para exercer a função docente?

- Sim
 Não

Se Sim, que tipo de preparação pedagógica para exercer a função docente você recebeu?

3. Caso sua resposta à questão 2 seja positiva, você acha que essa preparação contribuiu para o seu desempenho em sala de aula?

- Sim
 Não

Por quê? _____

V – QUESTÕES RELATIVAS À OPINIÃO DO DOCENTE SOBRE AS ATIVIDADES DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

1-Identifique, numerando por ordem de prioridade (sendo o 5 o mais importante), na lista abaixo, as suas maiores dificuldades na realização de suas atividades como docente relacionadas ao ensino:

- () Com a seleção, organização dos conteúdos e elaboração de materiais didáticos.
- () Com a elaboração e a execução do Plano de Ensino.
- () Com a avaliação da aprendizagem (articulação entre objetivos de ensino e avaliação da aprendizagem).
- () Com o manejo de classe (relacionamento professor-aluno e aluno-aluno).
- () Com o domínio do conteúdo da disciplina.

2-Analise as afirmativas abaixo assinalando:

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Indiferente
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

Questões a serem avaliadas	Critérios				
	1	2	3	4	5
1. A formação pedagógica é importante para o exercício da docência no Ensino Superior:					
2. É preciso reconhecer a atividade docente como uma atividade profissional e não como um dom ou vocação.					
3. Considero o ensino como uma atividade interativa.					
4. Busco identificar o conhecimento pré-adquirido pelo aluno, antes de iniciar uma disciplina.					
Estabeleço uma boa comunicação com os alunos.					
6. Busco agir de acordo com as condições e características apresentadas pelo grupo de estudantes.					
7. Tenho envolvimento e compromisso com a aprendizagem dos estudantes, buscando meios para facilitá-la, estimulando o interesse dos mesmos,					

favorecendo uma formação com êxito.					
8. Busco motivar os alunos a trabalharem em grupo.					
9. Sou acessível e, tenho interesse e preocupação por cada um dos estudantes.					
10. Sei analisar e resolver problemas.					
11. Analiso o conteúdo de minha disciplina, detalhando e deixando-o compreensível.					
12. Consigo perceber qual é a melhor maneira de abordar os conteúdos para a melhor compreensão dos alunos.					
13. Seleciono as estratégias metodológicas adequadas e os recursos que maior impacto possam ter como facilitadores da aprendizagem					
14. Busco organizar as ideias, as informações e as tarefas para os estudantes, a fim de facilitar a aprendizagem.					
15. No processo de ensino considero mais importante ter alto nível do conhecimento específico da disciplina do que domínio didático.					

ANEXO B – Questionário Discente

Convidamos você acadêmico do EQA para participar desta pesquisa, sob a responsabilidade da pesquisadora FRANCYNE MARTINS, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária – PPGAU da UFSC. A pesquisa tem por objetivo geral: coletar a opinião dos acadêmicos do EQA acerca da avaliação institucional – especificamente sobre a avaliação dos docentes – coordenado pela CPA/UFSC, a fim de identificar melhorias no processo e contribuir com a gestão do desempenho docente. Sua participação é muito importante e fundamental para que se possa atingir o objetivo pretendido, mas é voluntária e se dará por meio das respostas a este questionário online. No entanto, se depois do consentimento, o(a) senhor(a) desistir de participar da pesquisa, está lhe assegurado o direito e liberdade de retirar seu consentimento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo, bastando somente a sua comunicação à pesquisadora. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, sendo guardado em sigilo. Para qualquer outra informação você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail francyneme@gmail.com

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome do participante da pesquisa (Opcional): _____
2. Curso a que pertence: _____
3. Fase que frequentou em 2019.2 (Preencher a fase em que está cursando a maioria das disciplinas este semestre (2019.2): _____
4. Ano e semestre de ingresso na UFSC: _____

II - COLETA DE OPINIÃO SOBRE A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COORDENADA PELA CPA/UFSC

1. Você já participou da Autoavaliação Institucional coordenada pela CPA da UFSC?

(avaliação disponível no CAGR).

- sim
 não

PARTICIPANTES:

2. Caso já tenha participado da Autoavaliação Institucional, você teve acesso aos resultados dessa avaliação?

- sim
 não

3. Você acha que os resultados da avaliação do docente, coordenada pela CPA, teve algum impacto na atividade do professor em sala de aula?

- sim
 não

4. Além da Avaliação coordenada pela CPA/UFSC, você já participou de outra avaliação de seus professores?

- sim
 não
 Qual?

NÃO PARTICIPANTES

3. Caso não tenha participado, por que não participou?

- Falta de tempo
 não sei para que serve essa avaliação
 não vejo impacto na aplicação dos resultados
 () outros motivos:

4. Além da Avaliação coordenada pela CPA/UFSC, você já participou de outra avaliação de seus professores?

- sim
 não
 Qual? _____

PARA OS QUE JÁ PARTICIPARAM DE OUTRA AVALIAÇÃO:

5. Caso você tenha participado de outra avaliação, você teve acesso aos resultados?

- sim
 não

Você acha que os resultados de outras avaliações do docente, que você participou, teve algum impacto na atividade do professor em sala de aula?

- sim
 não

TODOS:

6. Quem você costuma procurar quando está com dificuldade com algum professor do EQA?

- Coordenador do Curso Chefe do Departamento – EQA Centro Acadêmico
 Outro

7. Que sugestões você daria sobre o processo de Avaliação Docente feita pelo aluno?

8. Analise os quesitos abaixo, considerando a média do desempenho de seus professores.

A-Consideram o ensino como uma atividade interativa.

B-Consideram o ensino como uma atividade individual do professor, sem preocupação com o aluno.

A - Identificam o conhecimento pré-adquirido pelo aluno, antes de iniciar uma disciplina.

B - Não se preocupam em identificar o conhecimento prévio do aluno antes de iniciar a disciplina.

A -Estabelecem uma boa comunicação com os alunos.

B- Apresentam deficiências em comunicação na sala de aula.

A - Demonstram preocupação com a aprendizagem dos alunos, buscando meios para facilitá-la.

B - Preocupam-se em ministrar sua aula e não com a aprendizagem do aluno.

A - Motivam os alunos para estudarem e trabalharem em grupo.

B- Não motivam os alunos para estudarem e trabalharem em grupo.

A- São acessíveis e demonstram preocupação com o desempenho de cada um dos alunos.

B -Não são acessíveis para esclarecer dúvidas dos alunos para que tenham um bom desempenho.

A - Auxiliam os alunos na análise e resolução dos problemas de aprendizagem.

B - Não auxiliam os alunos na análise e resolução de problemas relativos às suas disciplinas.

A - Se preocupam com o conteúdo da sua disciplina, detalhando-o e deixando-o compreensível para os alunos.

B - Não se preocupam com o conteúdo da sua disciplina, detalhando-o e deixando-o compreensível para os alunos.

A- Utilizam estratégias metodológicas e recursos didáticos adequados ao perfil da turma para facilitar a aprendizagem.

B - Não inovam em estratégias metodológicas e recursos didáticos, ministrando suas aulas no modelo tradicional.

A- Efetuam a relação teoria/prática nas suas disciplinas.

B - Não efetuam a relação teoria/prática nas suas disciplinas.

A - Na média, meus professores apresentam e seguem o PLANO DE ENSINO em suas disciplinas

B - Na média, meus professores não apresentam e não seguem o PLANO DE ENSINO em suas disciplinas

A- Na média, meus professores possuem bom domínio didático em suas aulas.

B - Na média, meus professores não possuem bom domínio didático nas aulas.

A - Meus professores possuem alto nível de conhecimento técnico em suas disciplinas.

B - Considero que meus professores não possuem um alto nível de conhecimento técnico em suas disciplina.

Convidamos você Gestor do EQA para participar desta pesquisa, sob a responsabilidade da pesquisadora FRANCYNE MARTINS, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária – PPGAU da UFSC, a realizar-se no mes de novembro de 2019. A pesquisa tem por objetivo geral: coletar a opinião dos Coordenadores de Cursos e da Chefia do Departamento-EQA, acerca da avaliação institucional – especificamente sobre a avaliação dos docentes – coordenado pela CPA/UFSC, a fim de identificar melhorias no processo e contribuir com a gestão do desempenho docente. Sua participação é muito importante e fundamental para que se possa atingir o objetivo pretendido, mas é voluntária e se dará por meio das respostas a este questionário on-line, com a utilização da ferramenta Google Forms. No entanto, se depois do consentimento, o(a) senhor(a) desistir de participar da pesquisa, está lhe assegurado o direito e liberdade de retirar seu consentimento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo, bastando somente a sua comunicação à pesquisadora. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade ou de seu curso não será divulgada, sendo guardado em sigilo.

Qual sua atual função Administrativa no EQA?

- COORDENADOR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENG. QUÍMICA
- COORDENADOR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENG. DE ALIMENTOS
- CHEFE DE DEPARTAMENTO
- SUBCHEFE DE DEPARTAMENTO

Você conhece a avaliação feita pela CPA da UFSC?

- sim não

Você já acessou o resultado (semestral) destas avaliações?

- sim não

Caso tenha acessado, após acessar a avaliação feita pela CPA, quais as providências tomadas no que se refere aos PONTOS FRACOS apontados na Avaliação Docente?

- Chamou o professor para discutir os resultados e apontar os pontos a serem melhorados
- Providenciou uma capacitação para os professores com pontos fracos.
- Acompanhou o professor em sala de aula para verificar possíveis melhorias
- Não fez nada.
- Outro

Aos que nunca acessaram, por que nunca acessou?

- Falta de tempo ou de interesse
- Não sei para que serve essa avaliação
- Não vejo aplicação dos resultados e/ou impacto em melhorias do processo
- Outro _____

Durante a sua gestão, quais as principais queixas dos alunos referentes aos docentes e seu desempenho em sala de aula?

- Pouco conhecimento técnico na disciplina
- Falta de didática na condução das aulas
- Comunicação deficiente dificultando o entendimento dos alunos
- Falta de entrosamento com os alunos, provocando um distanciamento
- Não prepara as aulas, repetindo o mesmo conteúdo.
- Preocupa-se em ministrar as aulas sem se importar com a aprendizagem dos alunos
- Não faz a relação teoria/prática em suas disciplinas
- Não se dispõe a atender os alunos para tirar suas dúvidas

Quais são as medidas tomadas por você para solucionar os problemas apontados pelos alunos?

Na sua opinião, para um melhor aproveitamento e contribuição com a gestão do curso, o que precisa melhorar na Avaliação Docente?

Você utiliza as informações da Avaliação do Desempenho Docente para fazer a gestão acadêmica do curso?

- SIM NÃO

Caso não utilize, Por que não a utiliza?

Na sua opinião, como a avaliação docente poderia contribuir para melhorar a qualidade do ensino em sala de aula nos cursos de graduação?

Cite outras melhorias que poderiam ser implementadas para que os resultados da Avaliação Docente sejam utilizados, com maior eficácia, na gestão dos cursos de graduação: