

SUÉLLEN CRISTINA VAZ DE OLIVEIRA

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

UBERABA

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Suéllen Cristina Vaz de Oliveira

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, área de concentração “Esporte e Exercício” (Linha de Pesquisa: Formação e Ação Profissional em Educação Física e Esportes), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Dr^a Regina Maria Rovigati Simões

UBERABA

2014

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

S51a Oliveira, Suéllen Cristina Vaz de
Avaliação do desempenho docente: o curso de Educação Física / Suéllen
Cristina Vaz de Oliveira. -- 2014.
127 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) -- Universidade Federal do
Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2014.
Orientadora: Prof^a Dr^a Regina Maria Rovigati Simões

1. Educação física. 2. Professores de educação física. 3. Prática de ensino. I
Simões, Regina Maria Rovigati. II. Universidade Federal do Triângulo Minei-
ro. III. Título.

CDU 613.71

Suéllen Cristina Vaz de Oliveira

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, área de concentração “Esporte e Exercício” (Linha de Pesquisa: Formação e Ação Profissional em Educação Física e Esportes), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2014

Banca Examinadora:

Dr^a Regina Maria Rovigati Simões - orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr^a Michele Viviane Carbinatto
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr^a Maria Celeste de Moura Andrade
Centro Universitário do Planalto de Araxá

Dedico esse trabalho aos meus pais Jesus e Helena, com todo meu amor e gratidão, por tudo que fizeram por mim ao longo de minha vida. Desejo poder ter sido merecedora do esforço dedicado por vocês em todos os aspectos, especialmente quanto à minha formação. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a Regina Simões, pela dedicada orientação, sem a qual a realização deste trabalho ficaria comprometida.

Às professoras Dr^a Michele Carbinatto e Dr^a Maria Celeste, pela disponibilidade em contribuir com o presente estudo.

Registro também meu agradecimento ao professor Me. Cláudio Luiz Neves Júnior, pela apresentação dessa possibilidade, tão bem referida como “uma oportunidade inigualável”, e pelos importantes direcionamentos passados em diversos momentos desde o início de minha formação.

Aos meus familiares, especialmente ao primo João Batista, que em um momento delicado de sua vida me ajudou a estar presente no mestrado.

Ao meu denego, Wesley Reis, que me apoia e acompanha com carinho todas as oportunidades que afronto.

Aos caminhoneiros, pela divisão de seus espaços “carona?!”, assim como as experiências em nossas longas conversas durante o trajeto percorrido.

E a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para realização deste.

RESUMO

A avaliação do desempenho docente de modo formativo, como é encarada neste estudo, permite a compreensão da prática profissional, possibilitando ao docente o aperfeiçoamento de suas intenções e ações educacionais. Analisar a opinião dos docentes e dos discentes universitários do curso de Educação Física sobre a avaliação de desempenho docente foi o objetivo desta pesquisa. Para atingir esse propósito, o presente estudo apresenta dois momentos: o primeiro, caracterizado pela revisão de literatura, quando são discutidas a formação, a atuação e a avaliação do desempenho docente. O segundo momento abrange a coleta de dados, por meio da aplicação de um questionário a 26 docentes e 160 discentes de duas instituições de ensino superior situadas no interior de Minas Gerais, uma pública e outra privada. Para análise e interpretação dos dados obtidos foi utilizada a Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado, proposta por Moreira, Simões e Porto (2005). Os resultados demonstram que 17 docentes conhecem o instrumento de avaliação utilizado pela instituição de ensino e nove desconhecem. Averiguamos também, que 77 discentes ainda não participaram deste processo avaliativo. Para os docentes os objetivos da avaliação do desempenho são: desconhecimento (oito); melhorias (sete); evidenciar limitações (seis); controle (cinco); retorno (dois) e reflexão (dois). Já para os discentes a avaliação tem por objetivo: avaliar (88); visar melhorias (47); oferecer *feedback* (27); desconhecimento (11) e falha (dez). Em relação à opinião docente sobre este mecanismo, encontramos: importante (17); falha (nove); diagnóstico (nove) e promove melhoria (seis) e para os discentes: importante (54), *feedback* (41), falha (28), desconhecimento (17), mudança (16) e diagnóstico (sete). Verificamos que a prática de 20 docentes já foi alterada devido aos resultados da avaliação de desempenho, e 06 não. Um total de 143 alunos não notaram nenhum tipo de modificação na atuação docente após a realização da avaliação, 10 mencionaram que sim e 7 deixaram em branco tal questão. Deparamos com aspectos positivos e negativos referente à perspectiva docente e discente sobre a avaliação do desempenho, reafirmando a necessidade de uma preparação e conscientização de ambos. Preparação esta, que deve focar desde a apresentação do instrumento avaliativo utilizado, propiciando a compreensão dos reais propósitos desta, visando ampliar o número de envolvidos neste processo, até, realmente influir de forma positiva na atuação docente, sendo perceptivo para o alunado, tanto as modificações quanto a influência desta em sua formação. É nossa expectativa que a reflexão formativa sobre avaliação do desempenho docente, neste estudo e

em outros, seja constante. Não basta ter a intenção da proposta se não refletirmos permanentemente sobre este mecanismo, visando à contribuição que pode trazer a todos.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação do desempenho. Docente. Discente.

ABSTRACT

The teacher performance assessment of formative mode, as seen in this study, gives an understanding of professional practice, enabling the improvement of their educational intentions and actions. Analyze the views of teachers and university students from the Physical Education on the evaluation of teaching performance has been the goal of this study. To achieve this purpose, this study presents two phases: the first characterized by a literature review discusses the formation, operation and assessment of teacher performance. The second stage involves the collection of data through a questionnaire with 26 teachers and 160 students from two institutions of higher education located in Minas Gerais, one public and one private. For analysis and interpretation of the data obtained the Content analysis: technical preparation and Analysis of units of Meaning proposed by Moreira, Simões and Porto (2005) was used. The results show that 17 teachers know the assessment tool used by the school nine unaware. We noticed also, that 77 students have not participated in this evaluation process. For teachers the goals of performance evaluation are: ignorance (eight); improvements (seven); highlight limitations (six), control (five), return (two) and reflection (two). As for the students to review aims: to evaluate (88), targeting improvements (47), provide feedback (27); ignorance (11) and failure (ten). Regarding teacher opinion on this mechanism, we find: important (17), failure (nine), diagnosis (nine) and promotes improvement (six) and for students: important (54), feedback (41), failure (28), ignorance (17), change (16) and diagnosis (seven). We found that the practice of 20 teachers have been changed due to the results of the performance evaluation, and 06 did not. A total of 143 students did not notice any change in teaching practice after completion of the review, 10 mentioned that yes and 7 left blank this question. We find positive and negative aspects related to teaching and student perspective on performance assessment, reaffirming the need for preparation and awareness of both. This preparation, it should approach since the presentation of the evaluation method used, providing an understanding of the real purpose of this, aiming to increase the number involved in this process, to really influence positively on educational performance, and perceptual for the pupils, both changes as the influence of this in their training. It is our expectation that the formative reflection on teacher performance assessment, this study and others, is constant. Do not just take the intent of the proposal is not constantly reflect on this mechanism, aiming at the contribution it can bring to all.

KEYWORDS: Performance Assessment. Teacher. Student.

LISTA DE QUADROS

Quadros

1	Unidades de significado referente ao objetivo da avaliação de desempenho docente realizada pelos alunos.....	40
2	Unidades de significado referente à opinião docente sobre avaliação de desempenho docente.....	42
3	Unidades de significado referente à opinião discente sobre avaliação de desempenho docente.....	45
4	Unidades de significado referente ao objetivo da avaliação de desempenho docente na visão discente.....	47
5	Unidades de significado referente às modificações na avaliação de desempenho docente.....	49

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 OBJETIVOS	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 FORMAÇÃO GERAL	16
2.2 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	22
2.3 AVALIAÇÃO.....	28
3 MÉTODOS.....	34
3.1 TIPO DE ESTUDO	34
3.2 LOCAL DA PESQUISA	34
3.3 SUJEITOS	35
3.4 INSTRUMENTOS.....	35
3.5 PROCEDIMENTOS	36
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	38
4.1 DOCENTES.....	38
4.2 DISCENTES.....	44
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS.....	55
APÊNDICES	65

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior é constituído por um eixo fundamental, a tríade: ensino, pesquisa e extensão. Conforme o artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 conclui que “As universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (MOITA; ANDRADE, 2009). Com referência a essa indissociabilidade, nosso trabalho elucida que o ensino é um procedimento intencional e sistemático, um processo que não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem. O ensino tem um caráter bilateral, combinando a atividade do professor com a do aluno para que se tenha uma formação integral, ou seja, desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais, afetivas e produtivas.

Comparados à pesquisa e a extensão, o ensino é a parte da tríade que não demanda custo maior e pode ser desenvolvido em grande quantidade (MACIEL; MAZZILLI, 2010), sendo considerado como o mais presente no período da graduação, como lembra Vasconcelos (1996), e quase sempre o ensino ganha mais atenção nas universidades. Ele é composto do planejamento das ações, dos conteúdos, dos métodos e da avaliação das atividades, que é o foco de nosso estudo.

O interesse em abordar este tema está relacionado com duas questões; uma pautada em nossa vivência enquanto aluna, quando avaliávamos a prática docente. Esta avaliação era uma exigência formal da instituição de ensino superior e normalmente realizada ao final de cada semestre letivo, mas que se esgotava nisto, pois os resultados não eram apresentados e também não víamos alterações na ação pedagógica do professor. A outra, por acreditar em uma avaliação de caráter formativo, envolvendo a todos de forma ativa e dinâmica, no sentido da emancipação dos sujeitos, visando o fornecimento de informações a serem utilizadas em prol da melhoria do desempenho.

O entendimento sobre a avaliação da docência universitária constitui-se um dos desafios nos processos de mudança e melhoria no ensino superior. O debate em torno da avaliação é hoje uma preocupação permanente de todos aqueles que atuam e que pretendem levar adiante projetos de educação de boa qualidade, sendo uma prática constante, e estando diretamente ligada à atuação pedagógica.

A avaliação de desempenho no ensino superior é um processo que pode ser uma apreensão constante na vida de qualquer professor. No processo avaliativo, alguns docentes se mostram indiferentes a esse procedimento e afirmam que não se importam com a opinião dos

alunos. Outros se sentem profundamente tocados quando são mal avaliados, e se questionam: “o que há de errado?”, “será que é por motivos pessoais?”.

É preciso lembrar que a avaliação de desempenho muitas vezes é associada a representações punitivas (NICKEL, 2008) ou de monitoramento docente. Este tipo de avaliação produz e exala medo, pois, além de algumas vezes não conceber um processo de desenvolvimento profissional, gera dependência e adaptação aos resultados almejados por quem avalia.

Vemos que de uma forma ou outra a avaliação está diretamente vinculada à vida das pessoas e pode significar, para muitos, a apreciação de um merecimento, um julgamento, uma determinação de um valor, cálculo ou medida. (COSTA, 2007).

Compreendê-la ou até mesmo conhecê-la já amplia a visão da influência dessa prática no cotidiano universitário e ajuda a refletir, um pouco mais, sobre a prática docente e suas possíveis mudanças ocorridas perante esse procedimento.

A avaliação de desempenho pode ter como objetivo a produção de conhecimentos que pode ser elemento necessário para o estabelecimento de ações proativas, a oferta de novos serviços e a melhoria de processos. Levando-se em conta que as discussões em torno da educação fazem parte do cotidiano dos professores, é interessante ter acesso às percepções de educadores e futuros educadores a respeito da temática avaliação e, inclusive, perceber até que ponto o procedimento avaliativo faz parte das mudanças na prática educacional.

Este estudo tem por princípio oportunizar aos docentes a edificação de uma percepção mais aprofundada do trabalho que concretizam, com limpidez e abertura. Esperamos que, na medida em que isso incide transformações conscientes e inconscientes que afetam a sua prática, com o conseqüente aprimoramento da atuação docente possam ser desencadeadas. (RAMOS; MORAES, 2000).

Em tese, o procedimento avaliativo possui um caráter formativo e busca a melhoria do desempenho docente e, conseqüentemente, do trabalho pedagógico como um todo. Este processo deve possibilitar ao docente visualizar este método como um meio para a compreensão de sua prática, permitindo o aperfeiçoamento de suas intenções e ações educacionais. (NEVES; BARREIRA, 2010).

Percebemos que a educação superior brasileira vem sendo ampliada no decorrer dos anos, apresentando numerosas mudanças na propagação e na expansão de Instituições de Ensino Superior (IES) desde o século passado, acarretando transformações no próprio sistema de avaliação do ensino superior. Como exemplo, citamos o Sistema Nacional de Avaliação

Superior (SINAES), criado pela lei nº 10.861 de 2004, formado por três componentes: a avaliação das IES, dos cursos e do desempenho dos discentes. Analisa aspectos referentes a estes três eixos, o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, a gestão, o desempenho do aluno, do professor e as instalações como um todo.

Enfatizamos a importância de estudos com enfoque na avaliação relacionada ao desempenho docente no ambiente universitário, na visão de alunos e de professores, correlacionada à influência da abordagem nas ações educacionais docentes, pois esta faz parte de um dos processos da avaliação institucional que é um dos componentes do SINAES. Costa (2007) afirma que o processo avaliativo, que abrange a visão dos docentes e discentes, visa garantir o avanço do trabalho pedagógico. Assim, esta pesquisa pretende contribuir para ampliar o debate acerca desta temática no âmbito do conhecimento científico e possibilitar melhorias na prática pedagógica.

Adotamos a expressão avaliação de “desempenho” docente, pois é justamente a nomenclatura que o SINAES utiliza e da qual as instituições envolvidas neste estudo se apropriam ao desenvolver tal sistemática.

Achamos pertinente agregar as duas visões, tanto a dos docentes, que tem um papel significativo no processo de transformação social e na qualidade social dos estabelecimentos de ensino, quanto a dos discentes, pois eles constituem a audiência para a qual o ensino é dirigido. Por isso julgamos necessário levar em consideração a perspectiva destes alunos, pois de fato é para eles que ocorrem e são ofertadas as práticas pedagógicas.

O foco desta pesquisa é direcionado ao curso de graduação em Educação Física. A delimitação por este foi primeiramente por ser o curso em que nos graduamos e, segundo, por nos preocuparmos com a formação dos futuros profissionais e professores, bem como com os aspectos que norteiam o ensino no meio acadêmico pelos docentes, os responsáveis por agirem diretamente na formação inicial do aluno.

Abordar a avaliação do desempenho do docente formador do profissional de Educação Física, em especial do Ensino Superior, justifica-se, pois, representa a capacidade de aproveitar ao máximo as potencialidades dos docentes e beneficiar o desenvolvimento destas, pois, o surgimento de tais competências pode levar a um melhor ensino e, conseqüentemente, uma melhor aprendizagem. Além do mais, faltam pesquisas voltadas à temática avaliação de desempenho na visão dos docentes e discentes nesta perspectiva, (CALÇAS, 2007; COSTA, 2007; PALAZZO, 2008; STRASSBURG; MOREIRA, 2002) assim como sobre as influências desta na prática educativa, principalmente direcionada à área de Educação Física.

O professor, sendo uma das pessoas essenciais na formação dos futuros educadores, representa compromisso e responsabilidade direta com a qualidade da educação. Cabe-lhes o compromisso de uma ação educativa prazerosa, com capacidade de detectar problemas no processo de aprendizagem, no estabelecer e organizar estratégias, avaliar rendimento e desenvolvimento do aluno, trabalhar de forma coerente e ter um bom relacionamento humano, além de ter condições estruturais para tal. (MORAES; PACHECO; EVANGELISTA, 2003).

O procedimento de avaliação representa para o docente a possibilidade de *feedback* sobre este processo, de sucesso ou não. Ressalvar os pontos fortes privilegia o desenvolvimento da autoestima e aumenta a segurança das práticas educacionais dos docentes. Detectar pontos frágeis possibilita aos mesmos agirem sobre suas práticas, corrigindo-as ou suprimindo-as. (CALÇAS, 2007). Por isso, partimos por uma avaliação com caráter formativo, buscando o aprimoramento das pessoas envolvidas no processo educativo.

Alguns questionamentos se fazem necessários: qual a visão dos docentes de Educação Física sobre a avaliação de desempenho realizada pelos alunos? Será que, ao ser avaliado pelos discentes, o professor reformula, se necessário, a sua prática educativa?

1.1 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a opinião dos docentes e dos discentes universitários do curso de Educação Física sobre a avaliação de desempenho docente.

Os objetivos específicos do trabalho são:

- ✓ Realizar a revisão da literatura acerca dos estudos sobre formação docente, atuação e avaliação do desempenho docente no Ensino Superior;
- ✓ Interpretar a fala dos discentes e docentes sobre a avaliação de desempenho docente;
- ✓ Verificar se os discentes universitários estão preparados para avaliar o desempenho docente, na opinião dos professores e dos próprios discentes;
- ✓ Constatar se os resultados da avaliação de desempenho docente interferem na prática pedagógica.

Para atender a tais objetivos, tratamos de aspectos teóricos pertencentes à graduação no Ensino Superior, desenvolvendo seu referencial em três seções. A primeira aborda a formação, o desenvolvimento docente e sua formação no Ensino Superior de uma forma geral, assim como a influência das Instituições de Ensino Superior neste processo de formação. Na segunda seção enfatizamos a ação pedagógica, o exercício profissional dos docentes e das

instituições de Ensino Superior, focalizando a área central do estudo, Educação Física. A terceira seção discorre sobre avaliação, enfocando o desempenho docente e aspectos positivos e negativos que norteiam este processo, pois vemos que deve compor um processo baseado na emancipação, uma vez que requer ações coletivas, permeadas pelo reconhecimento da importância da ação do outro, revelando o seu caráter eminentemente ético e formativo. (COSTA, 2007).

Em termos metodológicos, empregamos uma abordagem de natureza descritiva e qualitativa. Para Dias Sobrinho (2000) essa abordagem permite a análise de informações mais subjetivas e o uso de descrições detalhadas de fenômenos e comportamentos.

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário estruturado com questões abertas e fechadas, elaborado com base nos estudos de Borges (2009), Costa (2007) e Wessling (2010), direcionado aos discentes e docentes do curso de graduação em Educação Física de duas instituições de ensino superior situadas em Minas Gerais.

É importante ressaltar que esta pesquisa não teve o propósito de avaliar os professores, mas sim averiguar o processo de avaliação de desempenho docente na perspectiva dos discentes e dos docentes, e analisar até que ponto esta influencia a prática pedagógica. Esperamos levantar questionamentos, realizar reflexões e, com isso, contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho docente e, conseqüentemente, da qualidade da instituição, aprimorando e dinamizando todos os envolvidos no processo pedagógico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 FORMAÇÃO GERAL

Um dos principais elementos discutidos hoje no ensino superior é o corpo docente e a sua formação. Kogan (2001) diz que a capacidade do docente universitário na estimulação e no incentivo de aprendizagem aos estudantes está ligada a sua formação pedagógica inicial. Ambrósio (2001, p.93) nos relata sobre o conceito de formação pedagógica como “[...] construção do conhecimento pedagógico e das competências formativas dos Professores/Investigadores Universitários”.

A formação é o componente mais adequado para aquisição de competências que impulsionam a atuação docente de forma eficaz. Para alguns docentes universitários a formação pedagógica não é primordial, necessitando apenas o domínio do conteúdo da disciplina para ser um bom docente. (ZABALZA, 2004). Pasenike (2010) diz que deve ir além deste domínio, e muitos professores tem se conscientizado de que são profissionais e educadores, e como tal necessitam de formação pedagógica. (MASETTO, 2003).

Ter domínio do conteúdo específico da disciplina é condição básica do ensino, mas não é suficiente. A forma como o professor seleciona o conteúdo, a maneira de organizá-lo ao nível do aluno, a seleção de estratégias capazes de conduzir o aluno à aquisição da aprendizagem, de forma crítica e reflexiva, ultrapassa o domínio dos conteúdos específicos de sua especialidade. (PEREIRA; PEREIRA, 2006, p.4).

Entendemos que a formação pedagógica do docente universitário é importante no desempenho da prática de ensino e que nem sempre a sua formação no conteúdo que ensina é o satisfatório. A formação pedagógica deve propiciar ao docente subsídios teórico-metodológicos que permitam incrementar a atividade educativa de maneira apropriada. Vale ressaltar que a formação pedagógica não se restringe ao desenvolvimento dos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, mas engloba dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência. (PACHANE, 2005).

Sabendo da relevância da formação pedagógica e o que ela pode propiciar, ainda existe uma barreira a respeito desse aspecto, como mencionam Carvalho e Barbosa (2007, p. 5) ao dizer que “[...] na área da competência o ponto mais carente dos professores universitários é sem dúvida a formação pedagógica”. Pasenike (2010, p.34) menciona que é “[...] tida como mais frágil no processo formativo do professor, porém mais ampla e complexa, a formação pedagógica se refere à competência na área pedagógica [...]”:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa, e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até o desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 37).

É importante reforçar que a formação pedagógica dos docentes de ensino superior não é sustentada apenas por aspectos técnicos e utilitários, mas é baseada em debates sobre a realidade docente, questões contextuais, curriculares, dentre outros aspectos que circundam o meio acadêmico. O processo de formação de uma forma geral refere-se à compreensão de temas pedagógicos e da realidade institucional, das particularidades pessoais e das trajetórias individuais de docentes e discentes.

Para Garcia (1999, p. 253), a formação dos docentes do ensino superior só pode ser eficaz se:

Partir das necessidades atuais e futuras da organização e dos seus membros; se centrar na prática profissional e partir da reflexão crítica em relação ao próprio ensino; visar a construção de um saber específico, de caráter técnico e fundamentado cientificamente; partir do próprio professor, para ser feita de forma colaborativa, em grupo e com os colegas, valorizando-se a importância da formação nos departamentos, em primeira instância, e institucional, num segundo momento.

A formação docente do ensino superior não é tarefa fácil, pois seu processo e exercício profissional são longitudinais, juntamente com as relações interpessoais com outros profissionais que vão sendo adquiridas e do respeito pelo crescimento profissional. (ALARCÃO; SÁ-CHAVES, 1994; VASCONCELLOS, M., 2009).

Deparamos-nos também, com a inexistência de amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores universitários. Nota-se que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 centraliza a quantidade de titulações, mencionando que a preparação para atuação a nível superior faz-se em cursos de pós-graduação. (SAVIANI, 1998).

Sabemos da grande importância da formação pedagógica docente, porém, num processo de reestruturação do texto da LDB, o trecho final na presente lei, sobre a necessidade de formação pedagógica, foi excluído, evidenciando que esta preparação ocorre em programas de mestrado e doutorado. Notamos a ausência de um amparo na legislação, no qual a formação pedagógica dos docentes universitários, muitas vezes, fica designada a cada instituição no oferecimento de cursos de *stricto sensu*, refletindo a crença na não necessidade

de que esta formação seja oferecida, o que pode acarretar diversas complicações, deixando a critério do docente universitário preparar-se além de um curso *stricto sensu* ou não. (VASCONCELOS, 1998; ZANCHET; CARREÑO; RODRIGUES, 2011).

Marafon (2001, p.72) indaga sobre a formação do docente universitário e menciona que esta vem sendo discutida desde o I Plano Nacional de Pós-Graduação, organizado em 1974. Porém, foi segundo o Plano Nacional de Graduação, aprovado em 1999, que exprimiu a formação almejada:

A pós-graduação precisa integrar à sua missão básica de formar o pesquisador a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica.

É importante lembrar que os próprios pós-graduandos criticam o despreparo pedagógico quando iniciam seu trabalho em sala de aula, como levantado por Macedo, Paula e Torres (1998). Complementando tal aspecto, Kennedy (1997) introduz uma observação bastante pertinente, expondo que a maioria dos doutorados acadêmicos são produzidos em universidades, mas grande parte dos professores nelas formados leciona em instituições de ensino superior bastante diferentes daquelas onde foram titulados. Dessa forma, “[...] chegam ao trabalho com poucas noções sobre como realizar a transição de aprendiz experiente para professor novato, ou mesmo sobre o que é esperado deles como profissionais”. (KENNEDY, 1997, p. 30).

A formação pedagógica para o docente do ensino superior não deve ser reduzida à questão didática ou às metodologias que procuram melhorar os meios de estudo ou do aprender. Devemos articular as práticas pedagógicas e as metodologias a uma educação que possibilite uma relação entre teoria e prática, na qual o docente saiba manejar os métodos, as técnicas e as estratégias, conhecendo os elementos que implicam no crescimento dos alunos, como os aspectos cognitivos, por exemplo. É importante compreender a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, os fatores que contribuem para a construção do conhecimento e, principalmente, os princípios pedagógicos que podem orientar uma aprendizagem significativa.

Hoje, vemos que o papel docente não é tão somente ensinar os conteúdos, mas sim, contribuir para a formação de uma identidade pessoal, profissional, ensinar o aluno a pensar e apoiá-lo para a construção de uma consciência crítica. O ensino ou a experiência educativa não devem ser transformados em “treinamento técnico”; dessa maneira o educador não deve

perder de vista a maneira formadora dos processos de ensino e aprendizagem. (FREIRE, 1996).

Percebemos que o ato de educar está além da ação de instruir, e envolve a ação e formação do ser humano para que este possa afrontar os desafios da sociedade de forma crítica, consciente, e acima de tudo, de forma humana, atribuindo ao ser a possibilidade da moralidade e a dignidade de sua condição humana.

Deste modo “a formação de professores supõe um enfoque multidimensional. Nela o científico, o político e o afetivo devem estar intimamente articulados entre si com o pedagógico” (CANDAUI, 2001, p. 48), isso em todos os níveis de ensino. Observamos que é constante a busca pelo tipo de formação que permita o desenvolvimento do indivíduo como um todo, potencializando sua maturidade e seu comprometimento ético e político, em qualquer área de ensino.

Ao refletir sobre esse indivíduo compromissado com o desenvolvimento do discente, voltemos o nosso olhar ao docente universitário de Educação Física que em sua vivência, agrega características e exigências profissionais. Sobre a formação deste, Montenegro e Montenegro (2004, p. 258) consideram que a amplitude do avanço na formação profissional, inicial e continuada, abrange a “[...] preparação científica, pedagógica, ética, política e técnica de quadros profissionais, atendendo às demandas e às reivindicações sociais de produção de conhecimento e de formação continuada da categoria”. Sendo assim:

A formação em Educação Física tem esbarrado para além de antigos entraves políticos, em problemas de ordem estrutural, econômica e epistemológica, como a questão das competências necessárias para se ensinar nos diferentes graus de ensino em nosso sistema educacional, do movimento dialético entre o conhecimento do professor sobre o ensino da educação física, do lócus e da natureza dos conhecimentos que formam o curso de formação de um educador. (MONTENEGRO; MONTENEGRO, 2004, p. 259).

Competências estas que devem perpassar a formação de docentes de qualquer área de conhecimento, propiciando condições para que os mesmos possam construir saberes e habilidades necessárias à sua prática profissional.

A prática docente de Educação Física desde o nível escolar, na visão de Carvalho, N. (1996), deve fundamentar-se em acontecimentos sociais, políticos e econômicos. Em seu estudo, o autor recomenda ao docente articular os conteúdos curriculares aos anseios da sociedade, favorecendo a superação da visão acrítica da formação de futuros profissionais. Chamlian (2003) complementa que a nível superior a instituição de ensino deve suscitar a

reflexão sobre o aspecto pedagógico da veiculação dos conteúdos, ou estratégias metodológicas, uma vez que afirma a existência de dificuldades nesse sentido.

Identificamos a importância do trabalho docente frente às múltiplas ações e reações no campo acadêmico, como apontam Montenegro e Montenegro (2004) sobre a necessidade de o professor universitário provocar a interação entre os alunos no momento da aprendizagem, objetivando a exposição e o respeito às opiniões diferentes, o domínio dos conflitos, permuta de experiências, tomando como alicerce a ética para se alcançar fundamentos de uma aprendizagem autônoma, participativa, interativa, que valoriza a diversidade e que aponta para uma formação cidadã.

Pimenta e Anastasiou (2008), por sua vez, lembram que, para além da docência, espera-se dos professores seu envolvimento na administração e gestão em seus departamentos, na instituição, tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa e financiamento, não apenas no seu âmbito, mas também no interior dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação, aspectos que, de maneira geral, não são contemplados num processo de formação profissional do docente do ensino superior. Na atualidade exigem uma ampla cultura e criatividade que perpassa todas as ações na sociedade e isso se enraíza por todas as instituições.

Ao analisar a questão da formação pedagógica do docente do ensino superior, consideramos relevante refletir sobre o papel exercido pela IES na formação do indivíduo, bem como a contribuição do professor universitário na formação acadêmica desse indivíduo. Instituição esta que Luckesi (2000, p.41) diz ser “[...] o lugar por excelência do cultivo do espírito, do saber e onde se desenvolvem as mais altas formas da cultura e da reflexão”.

O docente deve estar preparado para ofertar uma gama de conhecimentos para os alunos, buscando a junção de suas vivências pedagógicas com as vivências que ocorrem fora da IES. Cunha (2000) salienta que o docente é composto não apenas nos cursos de formação, mas também na sua prática docente, enquanto vivencia diferentes experiências de ensino e aprendizagem junto aos alunos.

A junção dos saberes da formação pedagógica, da área de conhecimento e das vivências anteriores, possibilita ao docente aprimorar e lapidar sua prática de forma segura, inovadora e única (PEREIRA; PEREIRA, 2006), sendo a “[...] garantia continuada de um ensino aprendizagem mais atualizado e mais humano”. (CARVALHO; BARBOSA, 2007, p.17).

A constante preocupação em torno da formação, do desenvolvimento profissional e da inovação didática cresce nos meios educativos e acarreta um desafio ao docente universitário. Uma das vertentes destas inquietações é devido à expansão quantitativa do ensino superior e devido ao significativo número de docentes, porém, “[...] em sua maioria improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica”. (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003, p.272).

É importante frisar a necessidade de que a instituição de ensino superior invista no corpo docente para que busque melhoria na qualidade dos cursos ofertados, que incentive a formação pedagógica dos mesmos, seja daqueles que pretendem atuar na docência universitária ou mesmo aqueles que já atuam, pois a formação pedagógica se constitui uma lacuna para o exercício da docência. Zabalza (2004, p.151) reforça:

[...] as universidades devem propor a formação sob uma perspectiva que integre as duas dimensões: programas e atividades de formação que sejam interessantes por si mesmas e que, ao mesmo tempo, tenham repercussões benéficas para os professores em relação ao reconhecimento institucional, as quais não têm razão para se reduzir a incentivos materiais.

Apesar de ser encarada como um desafio, a formação pedagógica e a ação educativa são processos que precisam ser pensados, repensados, aprimorados e modificados. Estes fatores podem contribuir para uma mudança de perfil da instituição de ensino superior, aperfeiçoando os recursos humanos e ocasionando a melhoria no ensino e na qualidade científica. De acordo com Pasenike (2010, p.33) as instituições “[...] têm uma parcela de responsabilidade pela formação de seus professores, não só como cidadãos (seres humanos e seres sociais), mas também como profissionais que tenham competências próprias”.

Betti e Betti (1996) relatam que a formação profissional em Educação Física constitui-se, desde a década de 80, como uma questão crucial para a área no Brasil, tendo sido artefato de inúmeras publicações e debates. Notamos que a formação pedagógica é o grande pilar da competência do professor e um excelente quesito da e para a instituição acadêmica. Para Pereira e Pereira (2006, p.5) “[...] a formação pedagógica pode assumir um papel significativo na formação do docente e mudar os rumos de sua atuação”. Para tanto, a próxima seção se dedica ao tema atuação, focalizando a área central do estudo, a Educação Física, visto que uma formação pedagógica eficaz pode potencializar as diretrizes pedagógicas instigando novas perspectivas na atuação docente, influenciando diretamente na formação dos futuros profissionais que irão atuar no meio social.

2.2 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Estudos que abarcam a temática da atuação profissional em Educação Física buscam atualizações constantes para atender ao desenvolvimento social e cultural, nos quais o sistema educacional está inserido. Tais estudos provocam intensos debates e são subsídios de grande importância na construção e desenvolvimento de pesquisas que enfocam diferentes olhares. Uma das preocupações abordadas nestes estudos são os estabelecimentos de ensino, juntamente com os profissionais que ali trabalham. Muitas vezes, recaem debates sobre o sistema educacional e principalmente sobre a atuação do profissional, neste caso, o professor universitário de Educação Física.

Segundo Franco (2010), é a partir da formação pedagógica do professor universitário, direcionada a sua atuação, que é possível discutir sobre outros aspectos, como o desempenho dos discentes em avaliações, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sobretudo, o papel social da universidade na sociedade contemporânea.

O professor consiste em uma pessoa crucial no processo de transformação e na qualidade social dos estabelecimentos de ensino, incidindo como mediador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem. O “[...] papel docente é fundamental e não pode ser descartado como elemento facilitador, orientador, incentivador da aprendizagem dos alunos”. (MASETTO, 1998, p.12).

A atuação docente está além da transmissão de conteúdos, e a ação discente está além da aquisição de informações. O docente deve dominar os conteúdos, as técnicas, as táticas de sua profissão, e ser também autônomo, criativo e consciente de sua função social.

Contudo, é preciso refletir arduamente sobre seu papel, sobre essa função social, pois sua prática influencia diretamente na construção do “ser” estudante. Segundo Freire (1996, p. 39) “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

O educador, convencido de que está preparando homens para uma sociedade justa e democrática atuará de forma radicalmente diferente daquele cuja preocupação máxima é cobrir os diferentes conteúdos do programa. Um educador conscientizado procura uma forma de desmascarar a ideologia e de criar em seus alunos uma atitude crítica. (GUTIÉRREZ, 1999, p. 45).

Ao refletir sobre os professores universitários nos preocupamos se realmente estão preparados para uma prática pedagógica de qualidade, estimulando os futuros profissionais de

Educação Física no estabelecimento da criticidade dos alunos, na busca e descoberta de novos conhecimentos e desafios, por meio da curiosidade, criatividade, análise e reflexão crítica sobre os fatos e as situações-problema da prática, do debate, da participação efetiva em aula e as relações entre informações e conhecimentos, fazendo generalizações, contextualizando e elaborando conexões entre os saberes adquiridos. Tais valores e posturas podem suscitar nos futuros profissionais características importantes e promissoras em sua formação. (OLIVEIRA et al., 2012).

Os âmbitos de ensino são vistos como locais privilegiados, e as ações desenvolvidas devem passar a desafiar os alunos, por meio de aulas instigantes, discussões coletivas, problematizações e buscas de soluções capazes de satisfazer o indivíduo enquanto profissional em formação e enquanto sujeito de transformação da sociedade na qual está inserido. Dessa forma, procuramos romper a visão de reprodutor e transmissor de conhecimentos produzidos por outros, superando essa condição, e desenvolvendo a capacidade de elaboração própria do professor.

Conforme Carvalho e Barbosa (2007, p. 11):

As atividades do ensinar hoje nas universidades exigem uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada. Na docência o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina.

A práxis educativa envolve a dimensão de/para ensinar, em que a didática envolve metodologias, instrumentos didáticos, competências e características do docente no controle do processo. Porém, para esta prática educativa, nos deparamos, segundo Pinto (2002, p.59), com um despreparo pedagógico para sua atuação, ao nos apontar que “[...] é com a formação didática da graduação, com a formação dos cursos de especialização, as aptidões natas de alguns, a experiência profissional trazida para a sala de aula de outros, que o Ensino Superior é desenvolvido”.

Malusá (2003, p.139) complementa que existe uma necessidade de que o exercício docente se alie aos conhecimentos didático-pedagógicos e aos conhecimentos próprios da área de atuação do docente, direcionando o planejamento, o desenvolvimento, a avaliação e a organização do ato educativo, ajustada em “critérios científicos”.

Sobre exercício pedagógico nos processos de edificação do conhecimento em Educação Física, Bento (1991) expõe que estar preparado não implica apenas em participar de uma capacitação prévia em cursos de graduação e pós-graduação, delinear didaticamente sua aula e após isso, realizá-la. A preparação pedagógica abarca competências na ação de prever e

reverter instabilidades, circunstâncias inesperadas, que muitas vezes não estão no imaginário docente e que podem minimizar a qualidade da prática do ensino e da aprendizagem nos estabelecimentos educacionais.

Abranger somente os saberes experienciais não é suficiente, visto que a atuação docente é cercada de tomadas de decisões próprias de um profissional detentor de saberes complexos, plurais, heterogêneos e específicos, cuja missão lhe afere a capacidade de interpretar acontecimentos e propor soluções atuais. No estudo de Feitosa e Nascimento (2006, p. 88) sobre as competências específicas do profissional de Educação Física em sua atuação nas áreas de trabalho, eles relataram que elas ocupam três dimensões: “[...] a dos conhecimentos, a das habilidades e a das atitudes”.

Tais competências são referidas aos conhecimentos oriundos das áreas científicas, aos conhecimentos produzidos em função da formação docente e das práticas educacionais e, aos conhecimentos adquiridos em sua trajetória profissional.

Segundo Demo (2004, p. 72):

Professores que trazem experiência para a aprendizagem são bem-vindos. Mas o centro da questão é outro: em qualquer caso, o que define o professor não é a aula, mas a habilidade de aprender a aprender em seu campo profissional, seguida da habilidade de fazer o aluno aprender. Temos professores com titulação máxima e que aprendem pouco ou nada e não se interessam pela aprendizagem dos alunos. Só dão aulas, daquelas tipicamente reprodutivas. E temos horistas que são professores de verdade, porque estudam continuamente e reconstróem conhecimentos próprios sistematicamente. A rigor, quem não estuda, não tem aula para dar. Mas: quem não reconstrói conhecimento, não pode fazer o aluno reconstruir conhecimento. Para que o aluno pesquise e elabore, supõe-se professor que pesquise e elabore.

É preciso que o docente seja um dirigente da aprendizagem, envolvendo saberes formais, objetivos e práticos, desenvolvendo-os sob um olhar qualitativo que contribua para a formação plena do discente. Vemos que a ação de ensinar é uma atividade complexa e instável, necessitando de adaptações de acordo com cada situação. É preciso compreender cada circunstância, sabendo que cada uma se manifesta unicamente dentro de seu contexto. (LACERDA, 2007).

Por meio da atuação docente é que se prepara o discente para uma formação ampla, porém, há professores que apenas transmitem conteúdos, sem associá-los a um contexto ampliado, sem levar em consideração os conhecimentos dos alunos, assim como suas vivências anteriores. A busca por inovações e aprimoramento da prática pedagógica deve ser constante, a partir das incoerências implícitas vividas no âmbito universitário, de como os

docentes entendem sua própria formação profissional ou partindo de reflexões sobre as práticas que ocorrem no dia a dia.

Taffarel e Lacks (2005, p.95) destacam práticas desconectadas com o contexto mais extenso na área da Educação Física:

A) a predominância do paradigma da aptidão física para a Educação Física; B) a desqualificação profissional, na formação acadêmica, através da fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado; C) a localização da área da Educação Física no campo da saúde.

O processo de formação do futuro profissional de Educação Física pode ser fragmentado, não relacionando a aptidão física com os princípios pedagógicos, éticos e culturais; por apreciar o egresso do curso como licenciado ou bacharel, e não como graduado, capacitado a “[...] um ensino aberto à pluralidade do saber, abrindo espaço à criatividade”. (ORO; LOPES; ALMEIDA, 1999, p. 1285); por centrar a Educação Física na área de saúde, sendo fundamentada em dimensões biofisiológicas, ou seja, dimensões sustentadas também na “[...] perspectiva dos diferentes aspectos da realidade” sociocultural. (ORO; LOPES; ALMEIDA, 1999, p. 1285).

É preciso que o profissional de Educação Física preocupe-se com a aquisição de novos conhecimentos e habilidades para um melhor desempenho, devido ao constante processo de mudanças, resultado do avanço cada vez mais rápido da ciência e da tecnologia, que vem alterando a estrutura do sistema de produção e de contratação e, conseqüentemente, vem requerendo também novas exigências profissionais (novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores). Devido a isso, hoje vemos docentes que buscam uma formação em serviço, visando se aperfeiçoar constantemente devido as necessidades que permeiam o meio acadêmico.

Ferreira (2007) destaca que para docência em Educação Física o docente deve ser capaz de reconhecer que ser professor é tarefa séria e profissional e, por conseguinte, exige responsabilidade, compromisso, domínio de conhecimentos e saberes, aspectos estes que tentam exceder a antiga, mas ainda presente, tradição ancorada na vocação.

Urgem reflexões relativas à formação inicial e à base de conhecimento que, juntas, desenham a ação profissional. Hargreaves (1997) menciona que, em relação à prática pedagógica do professor universitário de Educação Física, acresce que a formação inicial seja um dos subsídios de diferenciação entre o docente que ensina e o docente que não sabe ensinar.

Para Caparróz e Bracht (2007, p. 33), “[...] por mais difícil que seja, é preciso que os professores de Educação Física tomem consciência de que o seu *saber fazer* didático-pedagógico não está dado a *priori* e sim em um contínuo processo de (re) construção”. Um dos meios que pode ser utilizado pelos docentes universitários de Educação Física, agregando vivências e conhecimentos decorrentes de sua formação, visando aprimorar a atuação profissional, é a pesquisa.

A pesquisa, segundo Shigunov Neto e Maciel (2009, p.14) é relevante para o exercício pedagógico de qualidade dos docentes pelos seguintes pretextos:

[...] proporciona condições de interferir, modificar e melhorar sua prática pedagógica; _ possibilita a construção do conhecimento; _ possibilita refletir sobre os problemas do cotidiano da sala de aula; _ possibilita interagir com os alunos na busca do aprendizado; _ possibilita uma verdadeira preocupação com a aprendizagem dos alunos.

A pesquisa científica está tomando seu espaço nos cursos de educação superior em diversas instituições de ensino superior. Este tem sido considerado um lugar em que se vivencia a cultura universal, podendo formular e reformular a sua prática. O que nos deparamos hoje é com um mercado cada vez mais competitivo e com novas tecnologias, exigindo do profissional não só o conhecimento teórico, mas uma prática baseada na reprodução e produção de conhecimentos.

Caparróz et al. (2007, p.2) relatam que existe uma “estranha ausência” de pesquisas na área de Educação Física que abordem o exercício pedagógico de professores formadores de professores. Um dos argumentos mais presente é que os docentes do ensino superior registram somente sobre a prática pedagógica dos docentes da escola (ensino básico e regular); outro argumento é que escrevem sobre a precisão de formação de docentes não universitários; e também, que somente apreciam como objeto de estudo os outros e, dificilmente, eles mesmos.

É explícito que os docentes universitários de Educação Física exprimem certa posição de intocabilidade, na qual, analisa, pesquisa, reflete sobre a prática pedagógica do docente na escola, sendo esta crítica e reflexiva; porém, esta mesma análise não cabe e não vale para seu trabalho, quando se trata de um ambiente universitário.

Conforme Pasenike (2010, p. 42), existe uma expectativa relativa ao professor universitário do curso de Educação Física:

[...] espera-se que acompanhe as mudanças impostas a sua profissão pela atualização de seus saberes da área de trabalho para que possa intervir como docente; que reflita e discuta analiticamente a centralidade das competências docentes na área, seja relativamente aos espaços diversos de sua atuação ou à teoria.

Para Taffarel e Santos Júnior (2005) é preciso que o docente de Educação Física tenha domínio sobre os conteúdos específicos da área e tenha conhecimento de questões que circundam seu trabalho, como caráter e organização, e que o mesmo consiga desenvolver um trabalho solidário, coletivo e organizado, sendo capaz de fazer escolhas, bem como se responsabilizar pelas mesmas. Além do mais, é necessário que este professor reflita criticamente sobre a sua ação e sobre o contexto em que está inserido, buscando interação e cooperação com a sociedade profissional em geral.

Freire (1996) complementa a importância do respeito ao educando e reforça a necessidade de reflexão avaliativa do docente em relação a sua prática, mencionando que os alunos devem compartilhar dessa avaliação. Este autor refere-se ao papel do docente com o aluno, que o seu compromisso é com eles, e não consigo mesmo. Essa análise crítica de sua atuação desponta a precisão de valores ou qualidades, sem os quais seria impossível a avaliação ou o respeito do educando. Esses atributos são edificados por aqueles que buscam reduzir a distância entre o que falam e o que fazem. Esse empenho em reduzir tal distância entre o discurso e a prática é já uma dessas qualidades indispensáveis – a da coesão.

Tais valores e atributos se transformam em habilidades, competências, postura ética com o próximo, mas a teoria e a prática educativa são procedimentos de acordo com o perfil docente, de sua formação, que tem reflexos em sua atuação pedagógica, sendo resultados que evidenciam a reflexão sobre a sua própria maneira de ensinar.

Espera-se que o docente universitário de Educação Física reflita sobre sua prática e atualize seus saberes na área acadêmica para associar as modificações profissionais exigidas por sua profissão e introduza-as de forma qualitativa na formação de seus discentes; que esta prática esteja marcada pela reflexão e análise da relevância das competências, seja na prática ou na teoria; julgue e adote conteúdos convergentes às pretensões discentes e, além do mais, instigue neles vários anseios para que edifiquem outros campos de atuação profissional e expandam outras competências e outros saberes.

É necessário associar estes elementos à formação contínua realizada pelo docente universitário de Educação Física, de tal modo que isto fique claro para seus discentes em sua prática pedagógica em sala de aula. Pesquisar a percepção que o discente tem sobre a atuação de seu professor, que é agente de sua formação, é também uma forma de avaliar as dimensões formativas privilegiadas do docente universitário. Para tanto, a próxima seção se destina ao tema avaliação, abordando este processo contínuo.

2.3 AVALIAÇÃO

A avaliação é um ato constante na vida do ser humano. Barreira (2001) aborda em seu estudo no âmbito escolar, e que estendemos aqui ao ensino superior devido visar à mesma finalidade, a avaliação em dois períodos diferentes, um anterior e outro posterior à década de 60 do século passado. Antes desta década, a avaliação se preocupava com classificação, algo independente do processo de ensino e aprendizagem. Já após este período, a avaliação está relacionada com a formação, como algo intrínseco ao processo de ensino e aprendizagem, pois pode auxiliar formativamente este processo.

Não há um consenso a respeito da definição de um conceito para avaliação. Para Sanches (2008) a avaliação apresenta vários significados, sobretudo, avaliação como mensuração, como circunscrição de resultados ou como emissão de juízo de valor. Para Luckesi (1995) a avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão.

Barreira (2001, p.10) indica que a modificação do conceito da avaliação ocorre de acordo com a evolução da sociedade. “Deste modo pode-se dizer que cada sociedade exige, num determinado momento de evolução, um dado modelo de avaliação”.

A avaliação é um processo que envolve todas as áreas de atuação dos estabelecimentos de ensino, na qual podem elaborar juízos de valor, qualitativos e/ou quantitativos sobre algo, sobre um fazer, uma ação. (SILVA, 2009).

Enquanto processo educativo, funciona como artifício para se obter informações e subsídios para ações e/ou melhorias que forem necessárias. Vasconcellos, C. (2000) expõe que a avaliação em qualquer nível de ensino é um procedimento da existência humana, que pensa criticamente a prática, que busca perceber os avanços, resistências, dificuldades, objetivando decidir o que fazer para superar problemas e obstáculos de variadas circunstâncias.

A avaliação educativa deve ser vista como um exercício prático que busca a formação integral das pessoas que fazem parte do processo educativo. Necessita que todos a vejam como um processo de aprendizagem e não como um instrumento de medida. (NEVES; BARREIRA, 2010).

O processo avaliativo ganhou maior ênfase nos estabelecimentos de ensino, adjunto à necessidade de avaliar o aprendizado dos discentes. Porém, no decorrer dos anos, esta ação foi envolvendo outras áreas da realidade educativa (SIMÕES, 2002), inclusive, o corpo docente.

No Brasil, temos o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), instituído pela lei nº 10.861/2004, que preconiza para todos os estabelecimentos de ensino superior a implantação de uma Comissão Permanente de Avaliação (CPA) com o propósito de gerir processos de avaliação interna em vários âmbitos, inclusive avaliações relacionadas ao corpo docente. (BRASIL, 2004a).

A avaliação normalmente centra-se no desempenho, seja dos indivíduos, seja de organizações, e deve ser afrontada como um processo de aprendizagem e não de finalização em si mesma. Para Clímaco (2005, p. 179) uma perspectiva de âmbito de ensino como uma instituição que aprende:

[...] concebe a avaliação de um modo bem diferente, vendo-a como um dispositivo gerador de informação sobre o funcionamento e desempenho, organizado de tal forma que permita identificar até que ponto se cumpriu o previsto e quais os pontos fortes e fracos da trajetória seguida, de modo a saber como introduzir as correções necessárias, planejar o progresso educativo, ou se preciso, rever os próprios objetivos e prioridades estabelecidas.

A avaliação é tida como um método de aprendizagem e apreciada como um elemento estratégico de desenvolvimento. Afonso (2009, p. 18) afirma que:

[...] a avaliação de desempenho de qualquer profissão é definida como um processo dinâmico de avaliação profissional que recorre à análise e observação do desempenho dos colaboradores nas suas funções, relacionamentos, atitudes, comportamentos, conhecimentos e responsabilidades, ocorrendo durante um determinado período de tempo e em contexto organizacional. Pressupõe a definição, negociação e comunicação dos objetivos da avaliação, *feedback* aos colaboradores acerca do seu trabalho, reconhecimento e análise de desvios ou dificuldades para atingirem os níveis de desempenho desejados.

Pedagogicamente, a avaliação do desempenho docente é um mecanismo que pode contribuir para o desenvolvimento profissional e aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, tal como é recomendado no artigo 40º do Decreto-Lei n.º 15/2007. (BRASIL, 2007).

Conforme Strassburg e Moreira (2002) a avaliação de desempenho docente é um artefato bastante empregado pelos estabelecimentos de ensino superior, tanto para progresso na qualidade dos profissionais envolvidos, quanto como meio de subsidiar melhoria do ensino. A avaliação de desempenho docente é um dos instrumentos capazes de consistir em uma iniciativa de autorreflexão sobre a atuação pedagógica docente. Ao realizar uma autoanálise sobre sua ação, ele tem um mecanismo de grande valor a seu favor, pois tem a

possibilidade de melhorar os pontos negativos e reforçar os positivos em sua atuação, proporcionando assim, um aprimoramento contínuo.

Wright, Horn e Sanders (1997) relatam que o processo de avaliação docente deve abranger, como elemento principal, uma medida confiável e válida do efeito docente no desenvolvimento acadêmico discente no decorrer dos anos. Segundo Tucker e Stronge (2007, p. 31) “[...] a avaliação dos professores é, nos dias de hoje, um componente fundamental da agenda educacional”. A avaliação do desempenho docente deve ter três objetivos: diagnosticar, propiciar o retorno avaliativo e favorecer o desenvolvimento profissional dos professores. (NEVES; BARREIRA, 2010).

Chiavenato (2000, p. 325) relata que a avaliação de desempenho é conceito dinâmico, que visa analisar de maneira ordenada e contínua a atuação do profissional. Para ele, “[...] toda avaliação é um processo para estimular ou julgar o valor, a excelência, as qualidades de alguma pessoa”.

Conforme Costa (2007); Reifschneider (2008); Robalino e Körner (2007); Tavares (2008); Tucker e Stronge (2007) essa avaliação pode representar uma característica somativa ou uma característica formativa.

A avaliação somativa tem o propósito de estimar a eficácia dos ofícios educacionais e busca mensurar o desempenho passado dos docentes, examinando os resultados alcançados com seu trabalho. O professor não participa do processo de formulação dos parâmetros avaliativos, cabendo-lhe exercer melhorias a partir dos resultados alcançados. (SANTO; SANTOS, 2010).

A avaliação formativa está relacionada ao aprender, refletir e melhorar sua atuação pedagógica, visando gerar aprendizagem e crescimento (coletivo e individual) de todos os envolvidos no processo educativo (discente, docente, instituição). São várias as denominações que indicam essa função avaliativa: a reorientação, a regulação, a retroalimentação ou a interferência em processo, tendo a mesma concepção de um princípio capaz de analisar os avanços e barreiras, erros e acertos, pleiteando novas táticas de ação que possibilitem uma retificação da trajetória do ensinar e aprender. (TAVARES, 2008). Este tipo de avaliação não é considerado apenas como um preenchimento mecânico de questionários, mas um elemento de retroalimentação com intuito de crescimento de todos os envolvidos no processo. (SANTO; SANTOS, 2010).

Dias Sobrinho (2003) descreve que a avaliação formativa é a que mais colabora no processo de profissionalização e de qualificação continuada. Villas Boas (2004) narra que a

avaliação formativa gera aprendizagem do discente, do docente e desenvolve a instituição de ensino.

Para Machado (2005), quando a avaliação de desempenho é realizada com finalidade formativa, os dados são colhidos com propósito de modificação, causando uma ação transformadora. Assim, a retroalimentação tem a função de avanço da atuação pedagógica, pois é norteadada pela lógica da reflexão; nela as mudanças e ajustes sucedidos são consequências de uma ação formativa e reflexiva, visando o desenvolvimento humano e profissional.

Hadji (2001) expõe que a definição da avaliação formativa está associada a seu propósito educativo, marcada pelo anseio de ajuda. A avaliação formativa pode ajudar o professor a eliminar barreiras que limitam sua ação pedagógica, despertando-lhes o interesse epistemológico necessário para apanhar uma postura crítica frente a sua atuação, assumindo limitações e empenhando-se em prol da sua transformação.

Uma avaliação docente que possui características reflexivas utiliza procedimentos avaliativos não somente para avaliar e controlar a atuação, mas sim, como uma perspectiva formativa, que promova a melhoria da qualidade de ensino. Deste modo, com a avaliação docente é possível auxiliar o professor a refletir sobre sua prática enquanto melhor modo de aperfeiçoá-la; é propiciar uma formação constante fundada na experiência da tensão dialética entre a teoria e a prática. (MACHADO, 2005).

Neves e Barreira (2010) constataram que pesquisas sobre a avaliação do desempenho fazem referência a diversos modelos sustentados em dois propósitos, a prestação de contas e o desenvolvimento profissional. Neles, a autoavaliação é um procedimento que os professores apoiam e propiciam seu desenvolvimento profissional, sendo possível ter a tomada de consciência efetiva de sua atuação com vistas à sua melhoria.

Por meio da avaliação, os âmbitos educacionais podem aprimorar seu desempenho, juntamente com a autoavaliação, pois ambas têm o mesmo propósito, o sucesso educativo e a melhoria da qualidade de ensino. Para Almeida, Pinto e Piccoli (2007) a autoavaliação é um artifício de autoconhecimento que permite uma análise crítica da ação pedagógica, assim como um elemento capaz de identificar ocasiões passíveis de transformação, a fim de melhorar a qualidade dos diversos procedimentos relativos à sua missão institucional.

Cosme (2009, p. 105) ressalva que “[...] a reflexão dos professores constitui, hoje, uma condição necessária [...]”. O ato de refletir sobre sua própria prática é uma ação

indispensável que rege a identificação de limitações potencialmente significativas da nossa atuação para a investigação individual e coletiva.

É preciso que o docente tenha o conhecimento de suas próprias limitações, tendo mecanismo para realizar uma autoavaliação do seu desempenho no seu espaço de trabalho. Este instrumento deve abarcar todos os componentes envolvidos no ato educativo, vivenciando o contexto onde o curso está inserido, tendo como propósito a elevação da qualidade de ensino.

Araújo (1995) indica a necessidade da avaliação nos cursos de Educação Física mediante maneiras mais democráticas, reflexivas e contextualizadas com os fenômenos sociais e culturais. Recomenda ainda modificações no processo de avaliação nesses cursos, e que sejam construídas gradativa e coletivamente.

Resende e Soares (1997, p. 5) colocam que a avaliação na Educação Física escolar deve ocorrer como "contínuo diagnóstico", contando com o envolvimento de discentes e docentes, porém acreditamos que deva ocorrer assim também, no ensino superior.

Araújo (1995) aconselha que os discentes compartilhem a proposição das atividades avaliativas com indicações conscientes e potencialmente ativas, ainda que os docentes resgatem o caráter de diagnóstico da avaliação, para preencherem, por meio do conteúdo, escassez teórica ou prática dos discentes. Belloni e Belloni (2003, p. 28) relatam que “[...] a participação dos alunos na avaliação do desempenho docente, integrada à autoavaliação docente, é uma experiência crescente e positiva”.

Um dos motivos pelo qual o questionário de opinião valorativa sobre o desempenho dos professores aplicado aos discentes é a fonte mais apropriada é porque o discente é considerado o observador mais ativo da docência e possui uma posição única para avaliar a qualidade do curso, a dedicação e a preparação do corpo docente. (LÓPEZ-BARAJAS, 2004; SILVA; BUDAG, 2003).

Santos e Laros (2007) concordam com essa opinião, ao assegurarem que, quando bem projetada, elaborada e desempenhada, a avaliação do docente pelos discentes constitui-se num importante instrumento para a melhoria da qualidade de ensino.

Calças e Domingos (2006) alertam que a avaliação de desempenho docente, realizada pelos discentes, deve ser agregada a outras formas de avaliação, a fim de que a análise seja mais ampla e profunda a respeito das características dos professores. Esta avaliação deve ser desempenhada por vários agentes, incluindo a autoavaliação do docente e avaliação dos discentes ou avaliação de ambos. (VIANNA, 2004).

Temos como objetivo que nossa pesquisa seja um contributo válido para o aprofundamento do processo de reflexão em torno da avaliação de desempenho docente, num aspecto formativo, instituindo uma possibilidade de reflexão sobre tal mecanismo, tendendo a melhoria da prática docente, bem como o quanto esse instrumento influencia na sua prática.

3 MÉTODOS

Esta sessão visa expor os caminhos percorridos para atingir os objetivos desta pesquisa, ou seja, os procedimentos metodológicos que nortearam este estudo.

Abarca a maneira e o entendimento de como os dados foram colhidos, analisados e interpretados, mostrando o local da coleta, os participantes envolvidos no trabalho, além da abordagem adotada e instrumento escolhido.

3.1 TIPO DE ESTUDO

Considerando os atributos do estudo e os propósitos traçados, nos apoiamos na abordagem qualitativa, a qual relata, de acordo com Marcus e Liehr (2001), que os homens atribuem significados a suas experiências e que essas são consequências do contexto da vida. Ludke e André (1986) afirmam que a pesquisa qualitativa supõe a relação direta do pesquisador com o ambiente e a circunstância que está sendo pesquisado, atentando-se em retratar a perspectiva dos sujeitos. Dias Sobrinho (2000) afirma que abordagem qualitativa permite a análise de informações mais subjetivas e o uso de descrições detalhadas de fenômenos e comportamentos.

Para além de qualitativa, esta pesquisa também é descritiva. Conforme Triviños (1992), a maioria das pesquisas deste tipo é realizada na área da educação, pois seu foco caracteriza-se em conhecer os meios que circundam os pesquisadores, tais como: a sociedade, o âmbito educacional, os docentes, os discentes, a preparação para o trabalho, reformas curriculares, métodos de ensino, etc.

3.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em duas Instituições de Ensino Superior, localizadas no interior de Minas Gerais. Uma da rede particular e outra da rede pública. A escolha por estes estabelecimentos foi por desenvolverem o curso de Educação Física e serem instituições de grande destaque na qualidade de trabalho no Triângulo Mineiro. A instituição privada foi considerada pelo INEP/MEC (2013) a melhor Instituição de Ensino Superior particular, sediada na região. Já a instituição pública reconhecida por diversos indicadores nacionais, como o Índice Geral de Cursos em 2008, que classificou a Instituição com o maior conceito.

A Instituição particular é mantida pela Fundação Cultural do município em que é situada, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, teve sua criação autorizada pela Lei Municipal nº 1199, de 28 de setembro de 1972 e modificada pela Lei 1222, de 30 de abril de 1973. Com o passar dos anos houve muitas transformações, como a abertura de mais cursos superiores, tanto de graduação, quanto de pós-graduação, e hoje comporta 15 cursos de graduação e seis cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Já a Instituição pública, foi fundada em 1953. Além da tradição no ensino, a Instituição conquistou, ao longo de 57 anos de existência, o reconhecimento nacional e internacional das atividades de pós-graduação, pesquisa e extensão que desenvolve. Atualmente, esta instituição desenvolve diferentes cursos, sendo 24 cursos de graduação, cinco cursos de pós-graduação *lato sensu* e oito cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

3.3 SUJEITOS

Os sujeitos da pesquisa foram professores e alunos dos cursos de graduação em Educação Física, da universidade pública e da privada, no ano de 2013.

Na instituição pública havia 26 professores no curso de Educação Física, enquanto que a privada, 12 professores, de acordo com dados fornecidos pelas duas instituições, totalizando 38 professores aptos a participar da investigação.

Os critérios de inclusão para os docentes participarem foram: 1. lecionar no curso de graduação em Educação Física no semestre da coleta de dados e 2. concordar e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido.

Atendendo aos critérios estabelecidos, na instituição pública tivemos 18 professores, e na instituição privada 8, o que estabeleceu o total de 26 professores questionados.

Já os discentes perfaziam um total de 262 alunos, sendo 177 da universidade pública e 85 da privada. Deste total participaram da pesquisa os alunos que atenderam os seguintes critérios: 1. estar matriculado no curso de Educação Física, 2. estar presente nos dias da coleta, 3. concordar e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido.

Atendendo aos critérios acima, na instituição pública tivemos 98 alunos, e na instituição privada, 62, o que estabeleceu o total de 160 discentes questionados.

3.4 INSTRUMENTOS

Frente aos fundamentos teóricos levantados, os docentes e os discentes foram convidados a responder um questionário que abarcou aspectos relativos à avaliação de desempenho docente. Ele foi adaptado dos estudos de Borges (2009), Costa (2007) e Wessling (2010), e constam no apêndice C e D. De acordo com estes autores, este instrumento possibilita aferir com exatidão o que se deseja.

A primeira parte do questionário foi composta por perguntas de identificação e a segunda, com questões abertas e fechadas, na intenção de responder o problema do estudo.

3.5 PROCEDIMENTOS

Inicialmente, foi encaminhada uma Carta de Apresentação e Autorização (APÊNDICE A) aos reitores das instituições, para realização do estudo, discorrendo sobre a relevância do estudo, a trajetória metodológica, e, assegurando o sigilo das informações obtidas, resguardando, assim, a privacidade dos participantes. O contato com a direção acadêmica e a permissão para desenvolvimento da pesquisa viabilizaram a coleta dos dados.

Com assinatura e consentimento dos reitores, reunimos e explicamos detalhes sobre o estudo à coordenação do curso de Educação Física, e, após o consentimento, verificamos um melhor momento para abordagem dos docentes e discentes.

Antes da coleta, fizemos um estudo piloto com discentes e docentes, com o objetivo de validar o instrumento. Após esta ação entramos em contato com os professores, apresentamos a carta de informação sobre o estudo, e solicitamos que, se concordassem em participar da investigação, assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) e respondessem o questionário.

Paralelamente, pedimos permissão e/ou sugestão aos docentes sobre um melhor período para convidarmos os discentes para comporem o estudo. A colaboração dos professores foi essencial, pois parte das coletas foi realizada no horário das aulas e outra nos intervalos. O mesmo procedimento de coleta foi feito com os discentes (na qual, fomos no máximo três vezes a cada turma).

Após todas as coletas, as questões fechadas foram tabuladas pela análise descritiva, composta por distribuição de frequência e apresentadas em um quadro representativo dos resultados.

Já as questões abertas foram analisadas com base em Moreira, Simões e Porto (2005) por meio da Análise de Conteúdo: Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado.

Esta técnica visa identificar os valores presentes nas concepções dos participantes em relação a determinado fenômeno, discorrendo por três períodos: o relato ingênuo, a identificação de atitudes e as unidades de significado.

O “relato ingênuo”, o pesquisador se preocupa em entender os discursos dos sujeitos que podem ser obtidos por meio de questões geradoras a respeito do fenômeno a ser estudado. “É o discurso em sua vertente “pura”, não sofrendo neste momento nenhum tipo de polimento ou modificação”. (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005, p. 111).

Na “identificação de atitudes” o pesquisador irá extrair as unidades mais significativas dos discursos, sem perder de vista o sentido do todo, procurando criar indicadores e, posteriormente, categorias que possam servir como referencial para a interpretação. Neste momento é fundamental para o pesquisador identificar os “objetos de atitude (pessoas, grupos, idéias, coisas, acontecimentos), os termos avaliativos com significado comum (termos que qualificam os objetos de atitude) e os conectores verbais que ligam no enunciado os objetos de atitude e os termos de qualificação”. (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005, p. 111). Então, o pesquisador após montar o quadro com as ideias dos sujeitos, caracterizado pelas unidades de significado, realizará a “interpretação” do fenômeno buscando entendê-lo em sua essência.

É necessário frisar que todos os procedimentos de natureza ética foram observados e o presente estudo foi submetido à avaliação e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, sob o número do protocolo 2565.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo, nesta seção, é apresentar os dados coletados, cuja identificação foi possível por meio da aplicação do questionário aos docentes e discentes.

4.1 DOCENTES

Os sujeitos do estudo foram 26 docentes, 15 homens e 11 mulheres, sendo nove docentes com idade entre 28 a 33 anos; oito entre 34 a 38; cinco com 39 a 48; e quatro entre 49 a 66 anos.

Nota-se que a faixa etária predominante dos docentes está entre os 28 a 33 anos de idade, um pouco diferente que a encontrada nos estudos de Herdeiro e Silva (2013) que analisou os impactos da avaliação nas práticas pedagógicas dos professores, na qual obteve uma variação de 31 a 40 anos, representando 39% dos sujeitos. Este dado pode influir nos resultados, pois o nosso achado, tendo a faixa etária menor, pode indicar menor tempo de experiência/anos de atuação dos mesmos neste nível de ensino.

Observando a formação profissional, temos quatro que possuem especialização; 11, mestrado; dez, doutorado e um pós-doutorado. Notamos que grande parte dos docentes possui a titulação de mestre e/ou doutor, o que mostra uma atualização e interesse dos docentes em qualificar a ação profissional para atuar no ensino superior.

Analisando o tempo de docência destes, encontramos que seis docentes lecionam de quatro meses a seis anos; 14 docentes de sete a 11 anos; e seis docentes de 14 a 34 anos. A maioria deles ministra aulas no Ensino Superior entre sete e 11 anos, o que demonstra uma boa experiência dos professores neste nível de ensino, apesar da pouca idade predominante encontrada. Da mesma forma o estudo de Herdeiro e Silva (2013), que próximo a esta faixa (inferior ou igual a 10 anos) representou 37,8% tempo de docência de sua amostra, caracterizando vasta vivência no magistério superior, podendo conhecer e dominar os aspectos que ali circundam, como é o caso do mecanismo avaliativo da Comissão Própria de Avaliação (CPA), responsável pela realização da avaliação institucional que engloba a avaliação de desempenho docente.

Em relação ao conhecimento dos instrumentos utilizados pela CPA/IES para avaliar o desempenho docente, foi identificado que 17 docentes os conhecem e nove desconhecem. Nota-se que a maioria dos docentes sabe dos instrumentos utilizados pela IES para avaliar seu

desempenho. Um dos motivos talvez seja por que estes são avaliados pelos discentes, e durante este mesmo processo, realizam uma autoavaliação sobre seu desempenho.

Ao serem indagados sobre quando ocorre a avaliação de desempenho, 11 docentes mencionaram semestralmente; sete, anualmente e oito relataram não saber ou não conhecer o instrumento, assim como o seu mecanismo. Fato preocupante, pois a avaliação de desempenho é um processo que deve ser desenvolvido e de conhecimento daqueles que estão direta ou indiretamente ligados a este procedimento. Além do mais, alguns docentes que relataram conhecer o mecanismo não sabem quando ocorre; talvez saibam que é algo desenvolvido na IES, esbarrando em fragilidades da CPA sobre tal aspecto, mas há docentes que não tem sequer a curiosidade de entender sobre tal, o que torna contraditória e duvidosa a percepção deste processo.

A avaliação de desempenho docente, na maioria das respostas dos sujeitos, ocorre duas vezes ao ano, o que evidencia uma confiabilidade maior, pois a IES tem o retorno mais preciso do trabalho que vem sendo desenvolvido, visto que o ano letivo é dividido por semestres em ambas as instituições pesquisadas. No entanto, não há unanimidade nas respostas, o que demonstra uma imprecisão de quando esta avaliação realmente ocorre.

Ao questionar os professores sobre o objetivo da avaliação de desempenho docente e a opinião sobre a mesma, utilizamos a análise adotada neste estudo, proposta por Moreira, Simões e Porto (2005), que apresenta os indicadores (APÊNDICE E e F), as unidades de significado e a interpretação de cada uma das perguntas.

De acordo com a proposta metodológica, para a pergunta sobre o objetivo da avaliação de desempenho docente, as unidades de significados encontradas foram: Desconhecimento (oito sujeitos); Melhorias (sete); Evidenciar limitações (seis); Controle (cinco); Retorno e Reflexão (com dois cada), como apresentado no quadro 1.

Quadro 1 – Unidades de significado referente ao objetivo da avaliação de desempenho docente realizada pelos alunos:

Sujeitos "P"	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	Total
Desconhecimento										X				X	X	X			X	X			X	X			8
Melhorias	X		X				X				X		X				X									X	7
Evidenciar limitações	X				X		X	X											X						X		6
Controle		X				X		X				X										X					5
Retorno									X																	X	2
Reflexão				X																	X						2

Fonte: Da coleta de dados, 2013.

A unidade **DESCONHECIMENTO** foi a mais constante entre os pesquisados, com oito professores afirmando que não sabiam responder tal questionamento. O Professor (P) 24 relatou “Não há isso na IES” em que leciona. Porém, conforme o SINAES, a mesma é obrigatória nos âmbitos universitários. O P14 mencionou que ainda não conhece o instrumento de avaliação, pois ingressou há pouco tempo na IES.

Sando (2004) relata que dificilmente os docentes têm espaço destinado ao debate referente aos elementos que envolvem as IES, pois muitas vezes estão sobrecarregados e dedicando-se várias horas-aulas semanais em mais de uma instituição de ensino, podendo, portanto, levá-los a não conhecerem o que é ofertado pela IES. Porém, a mesma autora diz que o docente está sujeito a inúmeras pressões e precisa conhecer bem a comunidade educacional na qual está inserido. Muitas vezes o problema não está somente no professor, mas na instituição, como revela P10 ao afirmar que nunca recebeu retorno da Comissão Própria de Avaliação sobre os resultados, desconhecendo o propósito da mesma.

A unidade de significado **MELHORIAS**, presente nas respostas de sete sujeitos, relaciona-se ao aperfeiçoamento dos aspectos que circundam o processo de ensino e aprendizagem, desde o docente até o curso/instituição em si, como fala o P26: “favorece aprimoramento” e o P07, ao relatar que o propósito é “melhorar os resultados dos professores e da organização”. Fernandes (2008) menciona que a avaliação de desempenho docente está associada à melhoria da qualidade de ensino e ao desenvolvimento profissional. Já para Perrenoud (1999) o objetivo desta avaliação é ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar, envolvendo aspectos positivos neste processo.

A unidade **EVIDENCIAR LIMITAÇÕES** englobou seis respostas dos investigados. Os sujeitos demonstraram que avaliação de desempenho docente é um grande mecanismo que

pode identificar pontos positivos e negativos, como dizem o P18 e o P25. “Evidenciar atitudes e/ou procedimentos” P05, e até mesmo, “identificar necessidade de treinamento” P07, podendo visar capacitação docente. Guerra (2003, p. 88) menciona que a avaliação é um “[...] processo da qualidade de ensino, assente em evidências e realizada para compreender e melhorar a prática educativa”. Belloni e Belloni (2003) relatam que o propósito da avaliação de desempenho docente é oferecer ao professor e a IES uma ideia das dificuldades e acertos da atividade de ensino, buscando caminhos para superar limitações.

Na unidade **CONTROLE** tivemos cinco docentes que destacaram que a realização desta avaliação é um cumprimento das exigências impostas pelo Ministério da Educação (MEC), como relata o P08, ou para o controle da qualidade, como evidencia P02. Notamos que a unidade “controle” é um aspecto que vem de cima para baixo, tecendo desde o MEC até dentro da própria IES. Como a avaliação de desempenho docente é um mecanismo do SINAES estabelecido pelo MEC, a mesma funciona como um meio de “controle”, visto que a partir dos resultados de uma série de instrumentos complementares, que englobam a avaliação de desempenho, que é traçado um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. (BRASIL, 2004b).

A unidade de significado **RETORNO** abrangeu dois docentes, P09 e P26 que relataram que o objetivo da avaliação de desempenho é “dar retorno aos professores”. Johnston, Stronge e Watson (2010) expõem que o retorno significativo, possibilita apoiar o contínuo crescimento e desenvolvimento de cada docente. Retorno que muitas das vezes não é concedido àquelas pessoas que estão envolvidas com este mecanismo, como é alegado por alguns docentes neste estudo. Fato que veremos no decorrer deste.

A unidade **REFLEXÃO** apresentou dois sujeitos que mencionaram que, por meio da avaliação, é possível “reunir informações para reflexão do trabalho docente”, como P04 e P21, sendo que este último declarou que o objetivo é a reflexão sobre a prática pedagógica. Arelada ao *feedback*, como vimos na unidade anterior, o professor pode buscar reflexões aprofundadas sobre sua atuação, visando corrigir o necessário, e reforçar os positivos do seu desempenho. Sando (2004) aponta que o ato de refletir não deve ser algo apenas no aspecto teórico, mas deve propiciar mudança na sua atuação profissional: reflexão na atuação, a partir dela e sobre ela. (MARCONDES, 2002). Conforme este autor, para que possamos refletir criticamente sobre a prática docente, é preciso ir além das impressões pessoais que o mesmo possui sobre sua atuação, utilizando-se, por exemplo, de um *feedback* dos próprios discentes sobre sua prática.

Com relação à outra pergunta sobre a opinião dos docentes em relação à avaliação de desempenho docente, foram encontradas quatro unidades de significado, a saber: Importante (17); Falha (nove); Diagnóstico (nove); e Melhoria (seis), como apontado no quadro 2.

Quadro 2 – Unidades de significado referente à opinião docente sobre avaliação de desempenho docente:

Sujeitos "P"	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	Total
Importante	X		X	X	X	X	X				X		X	X	X		X		X	X		X	X		X	X	17
Falha					X			X	X			X				X		X			X	X		X			9
Diagnóstico			X	X						X						X	X			X	X		X			X	9
Melhoria		X		X		X					X						X									X	6

Fonte: Da coleta de dados, 2013.

A unidade **IMPORTANTE** foi a mais frequente entre os docentes, visto que os mesmos evidenciam ser esta uma avaliação fundamental e necessária para o processo de ensino e aprendizagem, como disseram P14 e P15, quando afirmam ser um mecanismo de extrema importância. Ribas (2002) expõem que a avaliação de desempenho docente é um dos instrumentos mais importantes para melhorar o processo e a qualidade da educação e do ensino. Para Carvalho, E. (2011), a avaliação possibilita que o docente detecte e tome decisões sobre os pontos fortes e frágeis da sua prática pedagógica, dando-lhe chance de programar estratégias de melhoria e enriquecimento profissional.

Na unidade **FALHA** temos o envolvimento de nove docentes que relataram aspectos que permeiam desde sua operacionalização até o posicionamento deles frente a esta avaliação. P15 aborda que “Deve haver comprometimento docente”. P08 relata que o instrumento utilizado na IES em que leciona abrange “questões sem pertinência” e o instrumento deveria ser diferenciado entre alunos ingressantes no ensino superior e os concluintes. Esta avaliação normalmente é aplicada em qualquer período que o discente esteja cursando e abrange aspectos que ocorrem no dia a dia acadêmico. A sugestão deste docente é bem interessante, porém, de nada adianta esta modificação se as mesmas não tiverem o fim formativo. Sobre tal, Borges (2009) afirma que a avaliação de desempenho docente só pode ter um real significado e utilidade se as IES e os docentes estiverem genuinamente interessados em analisar o trabalho que realizam.

A unidade de significado **DIAGNÓSTICO** abarcou nove docentes que acreditam que a avaliação de desempenho permeia diagnosticar pontos bons e ruins, como menciona P16. “Contribui com informações sobre trabalho docente”, complementa P04. Paula e Azevedo (2004) relatam que a avaliação de desempenho docente é como um meio de diagnosticar problemas, corrigir rumos, estabelecer metas, introduzir mudanças que perpetuem nas diversas atividades desenvolvidas na IES.

A unidade de significado **MELHORIA** conteve o envolvimento de seis docentes. Foi abordada a avaliação de desempenho como um fator que propicia a melhoria do ensino, como para P26, P17, P11 e P02; “Possibilita estabelecer objetivos e estratégias para melhoria”, para P04 e, conseqüente, visa “aprimorar práticas e a gestão universitária”, para P06. Os estudos de Cohen (1981) e Centra (1993) apontam que a avaliação de professores universitários por estudantes pode contribuir significativamente para a melhoria da aprendizagem neste nível de ensino.

Quando perguntamos a opinião dos professores com relação ao preparo dos discentes para avaliar o desempenho docente, vimos que 12 docentes mencionaram que estão preparados e 14 que não. Sobre isso, Lampert (1999) alerta que devemos ter cuidado em relação à esta sistemática, pois muitas vezes os alunos têm limitações. Por exemplo, ao avaliar podem favorecer o professor simpático e divertido, mas que pouco ensina, prejudicando o professor severo, porém, que propicia que todos aprendam. Novaes (2011) fala da relevância do envolvimento de discentes na avaliação de desempenho docente, mas reforça que a mesma não deve ser realizada exclusivamente pelo aluno, necessitando abarcar a autoavaliação docente, assim como ocorre nas IES pesquisadas.

Costa (2007) relata que é necessário que esta sistemática de avaliação não seja reprodutiva, pois o ato de pensar e repensar frequentemente sobre sua ação educativa, inclusive tendo referência na opinião discente, possibilita ao docente a renúncia de hábitos antigos e abre espaço para o novo. “O novo que emerge do ato de criar, de ser autor de sua própria trajetória como professor e como aprendente. Esse é o caminho da autonomia, que se não for buscada como professor, não será passível de ser favorecida para o aluno”. (COSTA, 2007, p.88).

Indagamos sobre o retorno dos resultados desta avaliação aos docentes, e constatamos que 14 mencionaram que não recebem o resultado da avaliação, 11 disseram que tem o retorno da comissão que realiza a avaliação e um sujeito deixou a questão sem resposta. Notamos que há uma falha neste aspecto, pois já que os mesmos são submetidos a esta

avaliação, ao menos deveriam ter acesso aos resultados, sejam positivos ou negativos na perspectiva dos mesmos; com isto poderiam rever sua atuação frente aos aspectos apontados.

Além disso, Mckeachie e Kaplan (1996) mostram em seus estudos que há evidências que os professores melhoram seus resultados em função de receberem *feedback* de avaliações feitas pelos alunos. Pimentel, Palazzo e Oliveira (2009) relatam sobre a importância do retorno aos docentes, visto que é este que possibilita a autoanálise e melhora seus pontos negativos, assim como reforça seus pontos positivos, uma vez que a principal razão da avaliação é aprimorar o desempenho.

Questionamos os docentes se sua prática já foi alterada devido aos resultados da avaliação de desempenho docente, e evidenciamos que 20 relataram que sim e 06 não. Down, Hogan e Chadbourne (1999) relatam que somente uma minoria dos docentes é capaz de identificar melhorias no seu ensino como resultado da avaliação. Nota-se que tais achados nos mostram uma incoerência em relação à questão anterior, pois vemos que apenas 11 docentes tiveram o retorno da comissão organizadora da avaliação, e, aqui vemos que 20 mencionaram que já alteraram a prática a partir do contato com os resultados da mesma. Talvez, estes realizam algum método de avaliação com seus alunos além da desenvolvida pela CPA.

4.2 DISCENTES

Dos 160 discentes participantes deste estudo, 87 são homens e 73 mulheres. Destes, 88 têm entre 18 e 21 anos, 51 de 22 a 26 anos, 13 entre 27 e 31 anos, e oito entre 32 e 38 anos de idade.

Percebe-se que a faixa etária predominante nos discentes é entre os 18 a 21 anos de idade, fato que mostra a progressão deles nos estudos, saindo do ensino médio e ingressando no ensino superior.

Todos os acadêmicos têm o direito de participar da avaliação de desempenho docente que a IES realiza por meio da CPA. Porém, verificamos que 77 discentes ainda não participaram deste processo, o que representa um número elevado e a impossibilidade de *feedback* mais amplo e aprofundado, por não abarcar grande parte do alunado.

Para aqueles que participaram ou não da avaliação, questionamos com que frequência eram solicitados a avaliar seus professores e obtivemos 64 que não sabiam ou que nunca realizaram, 62 semestralmente, 22 relataram algum momento/período do curso, sete anualmente e cinco deixaram a questão sem resposta. Dados que são de extrema relevância,

pois evidencia que tais alunos não sabem o período que acontece a sistemática; ou aqueles que conhecem não mostram uma coerência de quando a mesma realmente ocorre. Tais informações nos sugerem que talvez as instituições não têm tentado construir o processo de avaliação do desempenho docente segundo a perspectiva da avaliação formativa, a qual visa o conhecimento e envolvimento de todos. A avaliação formativa é a que engloba a percepção de docentes e discentes, com o intuito de fornecer informações a serem utilizadas como *feedback* para reorganização da atuação pedagógica. (BLACK; DYLAN, 1998).

Assim como para os docentes, as questões abertas foram analisadas com base na proposta de Moreira, Simões e Porto (2005) e buscamos saber a opinião dos discentes em relação à avaliação de desempenho docente e o objetivo da mesma.

As unidades de significados referentes ao que acham sobre a avaliação de desempenho docente foram: Importante (54); *Feedback* (41); Falha (28); Desconhecimento (17); Mudança (16); e, Diagnóstico (sete), como exposto no quadro 3.

Quadro 3 – Unidades de significado referente à opinião discente sobre avaliação de desempenho docente:

Unidades de significado	Importante	<i>Feedback</i>	Falha	Desconhecimento	Mudança	Diagnóstico
Total	54	41	28	17	16	7

Fonte: Da coleta de dados, 2013.

A unidade de significado **IMPORTANTE** foi a mais significativa, perpetuando tanto a relevância para os mesmos, docentes, curso, quanto para IES de forma geral. O Aluno (A)134 “Importante para o desenvolvimento do aluno, desde que seja avaliado realmente a resposta”. Resposta que mostra uma fragilidade na efetividade das modificações necessárias caso preciso, pois o aluno questiona sua confiabilidade. O A45 “Importante para o crescimento do curso”, evidencia a significativa utilidade deste instrumento, pois pode propiciar mudanças positivas para o curso, e, conseqüentemente, para a IES. Esta avaliação, com caráter formativo, centrada no processo e no desenvolvimento, é capaz de identificar pontos fracos e fortes e tomar medidas apropriadas para a constante evolução do objeto avaliado. (HENRIQUE; GARSPAR; SILVA, 2012).

A unidade de significado **FEEDBACK** representa 41 expressões na fala dos sujeitos, sendo relativa aos discentes, docentes e a IES. Sadler (1989) entende que o *feedback* é o elemento chave na avaliação formativa. A44 menciona que é “oportunidade de expor nossa opinião em relação ao desempenho docente”. Vemos que a maioria destes relatou que esta

avaliação é um momento em que os mesmos podem opinar, expor, relatar o que acham da atuação docente, sendo esta no anonimato como lembram os alunos A30, A86 e A158. O A98 expõe que o instrumento “Ajuda a IE conhecer melhor seus profissionais”, e A75 “Podemos saber o que está acontecendo na IES”, visto que este abrange não somente a avaliação de desempenho, mas também a avaliação institucional como um todo. Tais argumentações mostram o que a avaliação de desempenho docente consegue exprimir e a relevância do retorno a estas pessoas que estão diretamente ligadas a IES.

Na unidade **FALHA** tivemos um total de 28 relatos. Os discentes questionam desde sua estruturação até sua pós-realização. Como por exemplo, o A145 “Questões impertinentes ao curso” e o A80 “Deveria abrir espaço para opiniões pessoais”. Ou seja, há implicações na própria dinamicidade do instrumento. O A01 possui “Dúvidas em relação a sua utilização e eficácia”, assim como reforça o A144 “Avaliação sem fidedignidade”. Os próprios alunos, ao não terem retorno sobre tal avaliação, e conseqüentemente, ação/melhoria a partir desta, levantam apontamentos duvidosos em relação ao propósito das IES que a realizam. O A110 “Boa somente para IES pois os alunos não tem acesso aos resultados”. Porém, os mesmos sabem da importância, assim como a escassez de participações, como afirma o A65 “Útil, porém, pouco utilizada pelos alunos”. Reis (2011) diz que a integração de dados provenientes de diversas fontes de informação, na qual abarcamos a percepção discente, propicia uma imagem mais completa e real do desempenho docente e uma base mais sólida para a definição de planos de desenvolvimento mais apropriados às necessidades reais dos docentes.

A unidade de significado **DESCONHECIMENTO** é a que abarca 17 sujeitos. Nela, expõem que não sabem sobre tal instrumento, não conhecem ou nunca participaram desta avaliação. Sabemos da importância deste processo nos estabelecimento de ensino, porém vemos que ainda possuem alunos que não conhecem e que não participaram de tal sistemática, o que problematiza no resultado final da mesma. Sobre isso, Castanheira e Ceroni (2007) relatam que, para que ocorra um processo de avaliação docente com sucesso, é preciso realizar uma sensibilização de todos os envolvidos, como apresentar e deixar claro os reais objetivos da avaliação de desempenho docente e a relevância de sua participação.

A unidade de significado **MUDANÇA** representa 16 sujeitos. O A26 “ocasiona mudanças” e o A147 “Boa, sempre acreditando na mudança por meio do resultado”. Com isso, esperam que, da mesma forma que as instituições exigem sua participação, ocorram modificações positivas. Guerra (2003, p.98) considera que a avaliação visa à melhoria da atuação profissional, “avalia-se, essencialmente, para compreender e transformar a prática”.

Borges (2009) afirma que o sucesso do processo de avaliação estará muito dependente dos níveis de participação e envolvimento de todos os docentes e de todos os interessados. Desta forma, vemos que só há mudança quando realmente aqueles envolvidos decidem e querem mudar positivamente.

Na unidade de significado **DIAGNÓSTICO** obtivemos sete participantes, que expressam a possibilidade de identificar aspectos positivos e/ou negativos, buscando corrigi-los e/ou superá-los, se necessário. O A97 “possibilidade de diagnosticar erros e corrigi-los”. Sobre isso, Wessling (2010) menciona que a avaliação serve para encontrar caminhos, abrir oportunidade de discussão e reflexão sobre as fragilidades institucionais e as medidas que podem ser tomadas para solucioná-las, visando efetividade e qualificação.

Para tanto, devemos ter em mente o real propósito desta sistemática. Em relação a isto, buscamos saber qual o objetivo da avaliação de desempenho docente na visão do alunado. As unidades de significados foram: Avaliar (88 sujeitos); Melhoria (47); *Feedback* (27); Desconhecimento (11); e, Falha (dez), conforme o quadro 4.

Quadro 4 – Unidades de significado referente ao objetivo da avaliação de desempenho docente na visão discente:

Unidades de significado	Avaliar	Melhoria	<i>Feedback</i>	Desconhecimento	Falha
Total	88	47	27	11	10

Fonte: Da coleta de dados, 2013.

A unidade de significado **AVALIAR** foi a mais representativa. Tal unidade abarcou, na visão dos discentes, objetivos como avaliar o curso e avaliar o desempenho docente, como nas respostas a seguir: o A103 “Avaliar o curso, professor e IE” e o A47 “Avaliar o nível do corpo docente”. Os alunos evidenciam aqui, avaliação de forma geral, pois quando realizam a avaliação de desempenho docente, ocorre paralelo a esta, outros meios avaliativos, como, avaliação institucional. Costa (2007) evidencia que o objetivo da avaliação de desempenho docente não é classificar e responsabilizar algo ou alguém. Ao contrário, preocupa-se com a melhoria da docência e com o desenvolvimento profissional docente.

Fato que representa a segunda unidade mais expressiva, **MELHORIA**. Na qual, 47 sujeitos relataram algo pertinente à melhora, como o A142, “melhorar a maneira do professor ministrar suas aulas”, o A136 “Melhorar as dependências da faculdade”, mostra que a melhoria em tais aspectos pode influenciar (positivamente) a atuação docente, e, como evidencia o A100, “Deveria ser para melhorias, mas não acontece”. Caso que representa um

alerta, pois a avaliação deve visar princípios educativos, possibilitando constante reformulação das práticas educacionais. E, cabe ao docente estar disposto a ser avaliado e modificar suas práticas se necessário. Assim como menciona Campos (2008, p.52) que o propósito é “[...] recolher informação para melhorar a qualidade de desempenho ou tomar decisões sobre a carreira docente”, influenciando sua prática.

A unidade de significado **FEEDBACK** englobou 27 sujeitos. O participante A87 mencionou que o objetivo é “Informar o professor de como os discentes caracterizam seu trabalho”; A34 “Modo dos professores saberem o que os alunos estão achando”. Notamos que a fala dos sujeitos indicam meios de reflexão e opinião a respeito dos aspectos pertencentes ao meio acadêmico. Sobre isso Belloni (2000) relata que a função social da avaliação de desempenho docente refere-se à possibilidade de levar docentes, IES e o sistema a reexaminarem seu funcionamento, seu propósito. Deve ser encarada como um processo rotineiro de reflexão e tomada de decisões. Santo e Santos (2010) relatam que o *feedback* é muito valioso e beneficia o sistema como um todo, pois possibilita buscar por melhorias com base nos dados colhidos.

A unidade **DESCONHECIMENTO** abarcou 11 participantes, na qual, cinco discentes deixaram o questionamento em branco; dois mencionaram que nunca participaram, A17 e A95; quatro relataram que não sabiam responder, A07, A11, A41 e A106: “Não sei, nunca obtivemos retorno que esperávamos”. A partir desta declaração notamos que o discente já participou da avaliação de desempenho docente, porém não obteve o retorno esperado, desacreditando da avaliação e dos reais objetivos da mesma, fazendo com que esta declaração também se encaixasse na unidade seguinte.

Na unidade **FALHA** tivemos dez discentes. Tais sujeitos questionaram sobre a fidedignidade da avaliação, expondo que, apesar de sua participação, não observaram modificações/melhorias a partir dos resultados, e, nem sequer sabiam quais eram esses resultados. O que acaba gerando uma indignação em relação ao propósito de sua participação na avaliação de desempenho docente, como expõe o A107: “Avaliação e resultados não dão em nada”, o A101: “nunca se corrige os erros e existe melhorias”. Ao confrontar as respostas dos docentes com o exposto, a respeito das mudanças/melhorias ocorridas por meio da avaliação do desempenho docente, parece que os alunos não tomam conhecimento ou não percebem as transformações que os docentes mencionam realizar.

Indagamos os discentes sobre estarem ou não preparados para avaliar o desempenho de seus professores. Encontramos 128 sujeitos que se consideram preparados e 32 que não.

Este achado foi semelhante ao estudo de Costa (2007) realizado com discentes do curso de pedagogia de uma IES situada no Distrito Federal, referente a tal preparação discente, na qual 83% dos que participaram relataram estar preparados e mais aptos para tal realização. É preciso lembrar também que dentre o número de sujeitos que alegaram não estar preparados, a maioria foi de alunos que estão nos períodos iniciais do curso de Educação Física, o que pode representar uma insegurança e inexperiência ao avaliar seus docentes.

Verificamos com o alunado se os mesmos recebiam os resultados da avaliação de desempenho docente e constatamos que 152 relataram que não, sete mencionaram que sim e um aluno deixou sem resposta. Fato que foi bastante evidenciado nas questões, sendo uma reclamação constante em ambas as IES pesquisadas. Estas disponibilizam nos sites institucionais um relatório sucinto sobre tal processo, abrangendo de forma geral o curso. Mas, o que os alunos buscam além destes resultados são as melhorias/medidas tomadas a partir destes, e sobre as quais alegam não encontrarem.

Baseados no exposto anteriormente, apresentamos os achados em relação aos discentes que observarem alguma reestruturação nas atividades pedagógicas a partir dos resultados da avaliação de desempenho docente. Um total de 143 alunos não notaram nenhum tipo de modificação na atuação docente após a realização da avaliação, 10 mencionaram que sim e 7 deixaram em branco tal questão. Dado expressivo, assim como no estudo de Costa (2007), realizado com discentes do curso de pedagogia de uma IES situada no Distrito Federal, em que 79% dos sujeitos responderam negativamente. Fato que gera uma indignação nos discentes como foi possível verificar nas unidades de significado relatadas anteriormente.

A partir do descrito, solicitamos aos discentes que relatassem quais modificações proporião a esta sistemática de avaliação. Para analisarmos este apontamento, nos apoiamos na análise de conteúdo abordada neste estudo.

As unidades de significados foram: Dinamicidade (74 sujeitos); Nenhuma (35); Desconhecimento (27); Retorno ao discente (23); Ser atendida (22); e, Maior participação discente (três), como apontado no quadro 5.

Quadro 5 – Unidades de significado referente às modificações na avaliação de desempenho docente:

Unidades de significado	Dinamicidade	Nenhuma	Desconhecimento	Retorno ao discente	Ser atendida	Maior participação discente
Total	74	35	27	23	22	3

Fonte: Da coleta de dados, 2013.

A unidade de significado **DINAMICIDADE** foi a mais expressiva entre os pesquisados. Representou 74 discentes, que relataram aspectos como frequência e forma de realização, explicação da utilidade e importância da mesma, identificação dos avaliados, diferenciação de avaliação entre os períodos do curso e entre os cursos, métodos mais atrativos e de maior clareza, efetividade, ser ou não ser obrigatória. Os discentes destacam vários pontos em relação à unidade, porém, um fator de extrema relevância é a apresentação deste mecanismo aos discentes, explicação do que e por que, a influência desta em sua formação, e demais dúvidas que antecedessem a realização da mesma, o que facilitaria seu desenvolvimento e inclusive, poderia aumentar o envolvimento do alunado. É preciso expor este processo com caráter formativo. O estudo de Costa (2007) destacou o reconhecimento dos futuros educadores da necessidade da avaliação de desempenho docente ser um processo dinâmico, realizada de modo formativo.

A unidade de significado **NENHUMA** englobou 35 participantes. Foi possível perceber que a maioria daqueles que relataram que não havia nenhuma sugestão/modificação a ser indicada, foram aqueles que nunca participaram da avaliação de desempenho docente, pois não conhecem tal sistemática. Outros, como o A159 mencionou: “Nenhuma, pois não acredito que vão fazer alguma melhora”, o que evidencia que o mesmo já participou do processo avaliativo, mas, como não obteve o resultado esperado, não acredita mais na objetividade deste método. Fato preocupante, tanto pelo desconhecimento dos alunos sobre a avaliação de desempenho, quanto pela desconfiança ou desconhecimento da finalidade do processo.

A unidade de significado **DESCONHECIMENTO** conteve 27 sujeitos. Relatos que enfocavam feitos como, não saber responder tal questionamento, não conhece o instrumento, ou mesmo, questões sem respostas. Notamos que um alto número de sujeitos ainda não sabe opinar sobre avaliação de desempenho docente, talvez por não conhecerem sobre tal, o que mostra que estes devem ser conscientizados da importância de sua participação e a relevância desta em sua formação. Depresbiteris (1989) expõe que o real valor da avaliação não está diretamente relacionado aos valores atribuídos e à precisão de resultados, mas ao fato de que esta avaliação possa vir a conscientizar melhor os envolvidos.

A unidade **RETORNO AO DISCENTE** abarcou 23 relatos. Observamos que tal unidade é de extrema importância, visto que grande parte dos sujeitos apenas quer que sejam divulgados os resultados a eles mesmos, fato que poderá influenciar na atitude docente, assim como discente. Pois as IES normalmente querem a participação efetiva dos acadêmicos;

porém, após o período avaliativo, não dão nenhum parecer a respeito. Este retorno indica o comprometimento com os envolvidos no processo e é um primeiro passo na (re)conquista da confiança dos mesmos, que de fato é um direito. Já o segundo passo, é o que os envolvidos esperam e que se refere à unidade seguinte.

A unidade de significado **SER ATENDIDA** envolveu 22 sujeitos. Fazendo com que haja o retorno aos discentes, o que se espera é que após a divulgação dos resultados, os aspectos descritos na avaliação sejam acatados. O aluno, ao não ver retorno após suas considerações na avaliação de desempenho docente, acaba perdendo a confiança e credibilidade neste instrumento, pois sua participação é almejada, porém sua opinião não é levada adiante. Strassburg e Moreira (2002, p. 20) mencionam que, para que o objetivo deste processo seja alcançado, é preciso “[...] humildade, reflexão e auto-crítica por parte do professor [...]”, procurando a melhoria do ensino. E assim, como no estudo de Costa (2007), os discentes pedem para serem ouvidos, levando sua opinião adiante a respeito do processo pedagógico.

A unidade de significado **MAIOR PARTICIPAÇÃO DISCENTE** abrangeu três discentes, o A02, o A64 e o A124. Tais alunos apontam a necessidade do envolvimento maior do alunado nesta sistemática. A02 propõe “Uma forma de maior participação dos discentes na avaliação”, visto que tal discente já participou da avaliação de desempenho docente. Já o A64 sugere “Uma maior participação dos discentes nesta avaliação”, sendo que este ainda não realizou a avaliação de desempenho docente, o que mostra uma conscientização sobre o envolvimento do alunado, mesmo sem ter efetivamente participado.

É preciso despertar nesses alunos o interesse em envolverem-se nos aspectos que norteiam as IES, aspectos que estão diretamente ligados a sua formação. Santo e Santos (2010) relatam que uma avaliação de desempenho docente com a perspectiva formativa da aprendizagem, com o envolvimento de todos os envolvidos no contexto educacional, é capaz de promover o crescimento individual e coletivo, e é isso que todos nós almejamos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apurados nesta investigação mostraram que os docentes e discentes consideram em comum que a avaliação de desempenho é um mecanismo importante para progresso e qualidade da IES, porém alguns evidenciaram aspectos frágeis no seu desenvolvimento, demonstrando até mesmo o desconhecimento sobre o assunto. Assim, vemos que avaliação de desempenho docente formativa ainda é um processo em construção, pois nos deparamos com concepções negativas referentes a este instrumento. É preciso que tais aspectos sejam revistos pelos responsáveis por este mecanismo, para que assim, não seja o(s) ponto(s) de implicações e que a mesma tenha definitivamente o caráter formativo, com o envolvimento de todos.

Os objetivos da avaliação do desempenho docente de maior destaque na perspectiva, dos docentes foi desconhecimento e para os discentes avaliar. Esta visão dos docentes é preocupante, pois muitos não conhecem o mecanismo que é algo obrigatório nas IES. Uma vez não sabendo sobre tal sistemática, não pode propiciar uso formativo dos resultados pertinentes à sua atuação, o que ocasiona possíveis mudanças positivas em seu desempenho. Já o avaliar para os discentes, pode advir pela própria nomenclatura utilizada nos métodos de avaliação adotados pelas CPAs, o que subentende que o objetivo desta, seja avaliar o desempenho docente. Nossa intenção, é que este estudo e outros, desperte-os o anseio da procura e entendimento sobre esta vertente, ampliando a visão reducionista que os mesmos possuem, e que esta possa ser um fator inicial da mudança e melhoria da atuação docente, e de grande benefício para o discente, refletindo diretamente em sua formação inicial e indiretamente na IES como um todo.

Detectamos que a maioria dos professores acha que os discentes não estão preparados para avaliar seu desempenho e alguns comentaram que os discentes não fazem a avaliação com responsabilidade, levam para o lado pessoal, sem avaliar o que é realmente pedido, e não possuem maturidade para tal. Porém, outros evidenciaram que muitos alunos não são orientados quanto à importância de tal avaliação, não sabendo para que serve e muito menos que precisam ou o que podem fazer a partir da realização desta, o que pode ser reflexo da baixa adesão nas avaliações.

A maior parte dos discentes considerou que estão preparados para avaliar seus professores, visto que são os maiores interessados e possuem senso crítico para questionar e cobrar por mudanças na qualidade de ensino. Nossa expectativa é que seja feito

frequentemente um trabalho de conscientização a respeito da avaliação de desempenho docente com professores e alunos, como por exemplo, oficinas de sensibilização, que mostrem o porquê, para que, para quem, dentre outros fatores. Mas que esta, não fique somente na intenção e sim na edificação, como uma possibilidade de ação formativa.

Constatamos junto aos docentes que sua prática já foi alterada devido ao *feedback* dos resultados. Episódio que evidencia a intenção de fazer uso formativo das percepções dos alunos. Alteração esta, difícil, pois modificar hábitos e percepções para muitos, não é tarefa fácil, porém não é impossível. Já a maioria dos discentes relatou que os resultados da avaliação de desempenho docente não interferem na prática pedagógica, sendo esta, uma reclamação constante, colocando em dúvida até mesmo a confiabilidade da avaliação.

De um lado, docentes alegando que os resultados da avaliação influenciam sua atuação, de outro discentes relatando que a avaliação não promove nenhuma mudança no desempenho docente. Perante a tal dilema, nos cabe a questionar: o que realmente sucede?

Notamos a tentativa de fazer da avaliação do desempenho docente, um meio para discussão que vise à melhoria da atuação pedagógica, isto, por si só, é uma grande iniciativa. Porém o que faz disso uma realidade, ainda se encontra em processo.

Os achados desta pesquisa, ainda que pontuais, permitem a reflexão sobre alguns aspectos que abrangem a avaliação de desempenho docente, tema ainda pouco explorado por pesquisas, principalmente envolvendo o curso de Educação Física, o que nos impediu uma abrangência maior sobre essa área, pois poucos são os estudos que abordam a Educação Física atrelada à avaliação de desempenho docente.

Uma questão que prejudica o processo da avaliação de desempenho docente e limitou o estudo foi o não envolvimento de todos. Pudemos observar que nem todos os docentes, assim como os discentes, participam ou possuem conhecimento sobre o funcionamento deste mecanismo de tamanha importância. Verificamos também que temos um alto número de discentes nas instituições pesquisadas, mas, lamentavelmente, a participação destes neste mecanismo é restrita.

É nossa expectativa que a reflexão formativa sobre avaliação do desempenho docente, neste estudo e em outros, seja constante. Não basta ter a intenção da proposta se não refletirmos permanentemente sobre este mecanismo, visando à contribuição que pode trazer a todos. Cabe aqui, um olhar da instituição de ensino em relação ao desempenho e funcionamento da comissão própria de avaliação, verificando suas potencialidades e fragilidades, para que esta, não seja limitante e que não seja o fator de implicação no

desenvolvimento da mesma. Inclui-se aí um trabalho com esses discentes e também docentes para o entendimento da sistemática.

Os resultados da presente pesquisa reafirmam a importância de uma preparação e conscientização discente e docente dos reais propósitos da avaliação de desempenho docente. Essa avaliação traz benefícios significativos para quem é avaliado, tanto quanto para a organização que aplica esse recurso junto aos interessados que estarão dispostos a buscar melhorias. Pois, se assim não for, infelizmente perde o caráter formativo da avaliação.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, I. **Recursos e Percursos para a avaliação de desempenho dos docentes**. Lisboa: Plátano Editora, 2009.
- ALARCÃO, I; SÁ-CHAVES, I. Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In: TAVARES, J. (ed.), **Para intervir em educação**, Aveiro: CIDINE. p. 201-232. 1994.
- ALMEIDA, T. L.; PINTO, S. S.; PICCOLI, H. C. Auto-avaliação na Fundação Universidade Federal do Rio Grande: metodologia de avaliação. **Revista Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 12, n. 3, p. 515-530, 2007.
- AMBRÓSIO, T. Conhecimento pedagógico e competências formativas dos professores/investigadores universitários. In: REIMÃO, C. (org.), **A formação pedagógica dos professores do ensino superior**. Lisboa: Edições Colibri, p. 93-100, 2001.
- ARAÚJO, J. M. de. **Avaliação da aprendizagem**: um estudo qualitativo com perspectiva emancipatória na formação do profissional de Educação Física na Universidade do Estado do Pará. 1995. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, UGF, Rio de Janeiro, 1995. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/avaliacao-aprendizagem-um-estudo-qualitativo-com-perspectiva-emancipatoria-formacao-profissional-educacao-fisica-universidade-estado-para-dissertacao-mestrado>>. Acesso em: 17 jan. 2014.
- BARREIRA, C. **Avaliação das aprendizagens em contexto escolar**: Estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico. 2001. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, 2001. Disponível em: <http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/avalia%C3%A7%C3%A3o-das-aprendizagens-em-contexto-escolar-estudo-das-atitudes-dos/id/49337464.html>. Acesso em: 17 jan. 2014.
- BELLONI, I. A Função Social da Avaliação Institucional. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. **Universidade desconstruída**: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.
- BELLONI, I.; BELLONI, J. A. **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas, SP: Komedi, 2003.
- BENTO, J. O. O Desporto Escolar e as Novas Exigências de Formação de Docentes. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Porto, n. 2-3, p. 53-56, 1991.
- BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, v. 2, n. 1, 1996.
- BLACK, P.; DYLAN, W. Assessment and classroom learning. **Assessment education**: principles, policy and practice. London: Carfax Publishing, v. 5, n. 1, p.7-74, 1998. Disponível em: <<http://www.google.com.br/#q=Assessment+and+classroom+learning>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

BORGES, N. N. F. M. **Avaliação do desempenho docente**: a perspectiva dos professores de Educação Física. 2009. 200f. Dissertação (Mestrado em Desporto) - Faculdade de desporto, Universidade do Porto. Porto, 2009. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19755/2/10063.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 15 de 2007. **Diário da República 19 de Janeiro de 2007**. Disponível em: <http://www.dgaep.gov.pt/upload/Legis/2007_dl_15_19_01.pdf>. Acesso em: 17 set. 2012.

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Lei nº 10.861/2004. **Diário Oficial da União de 15 de abril 2004a**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura – Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Lei nº 10.861**, de 14 de Abril de 2004b. Disponível em: <www.inep.gov.br/superior/enade>. Acesso em: 09 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9394**, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=78&Itemid=221>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

CALÇAS, A. de Q. P. **Avaliação da docência universitária na perspectiva do alunado**. 2007. 122f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2007. Disponível em: <http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/avalia%C3%A7%C3%A3o-da-doc%C3%Aancia-universitaria-na-perspectiva-do-alunado/id/34784203.html>. Acesso em: 17 jan. 2014.

CALÇAS, A. de Q. P.; DOMINGOS, N. A. M. A avaliação do docente na perspectiva do alunado. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 11, n. 4, p. 99-108, 2006.

CAMPOS, B. P. Avaliação do desempenho docente: questões a propósito de um estudo internacional. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL. **Avaliação de Professores: Visões e realidades**. Lisboa, 2008. p. 49-54.

CANDAU, V. M. A formação continuada de professores: In: PIMENTA, S. G. (org.). **Magistério: Construção Cotidiana**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAPARRÓZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 28, n.2, p. 21-37, 2007.

CAPARRÓZ, F. E.; VASCONCELLOS, B. S.; CALEGARI, K. S.; GUMUCIO, N. G.; ALMEIDA, U.R. Formação inicial de professores de Educação Física: a prática pedagógica do professor universitário em questão. In: XV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E II CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2007, **Anais**: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Recife: CBCE, 2007, p. 1-10.

CARVALHO, L. S. C.; BARBOSA, C.L.B. **A Importância da Formação Pedagógica Para a Atuação Docente no Ensino Superior**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência Universitária) - Universidade Estadual de Goiás-UnU, Inhumas. 2007.

CARVALHO, N. T. A formação da consciência política do professor de Educação Física. **Revista Perspectivas em Educação Física Escolar**. Número Especial. Niterói, p. 35-41, 1996.

CARVALHO, E. M. R. de. **Auto-Avaliação e Desenvolvimento Profissional Docente: estudo exploratório**. 2011. 199f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho, Braga, 2011. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13584>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

CASTANHEIRA, A. M.; CERONI, M. R. Reflexões sobre o processo de avaliar docente contribuindo com sua formação. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 12, n. 4, p. 719-737, 2007.

CENTRA, J. A. **Reflective faculty Evaluation: enhancing teaching and determining faculty effectiveness**. Publisher: BASS, J., 1993. 266 p. Disponível em: <http://books.google.com.br/books/about/Reflective_Faculty_Evaluation.html?id=b1udAAAAMAAJ&redir_esc=y>. Acesso em: 13 jun. 2013.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, p. 41-64, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742003000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 mai. 2012.

CHIAVENATO, I. **Recursos Humanos**. Edição compacta. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

CLÍMACO, M. **Avaliação de sistemas em educação**. Lisboa: Universidade Aberta. 2005.

COHEN, P. A. Student rating of instruction and student achievement: a meta-analysis of multisection validity studies. **Review of Educational Research**. n. 51, p. 281-309, 1981. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1170209?uid=3737664&uid=2&uid=4&sid=21103355608093>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

COSME, A. **Ser professor: a ação docente como uma ação de interlocução qualificada**. Porto: Livpsic. 2009.

COSTA, J. L. **E agora? Quem me avalia é o aluno: um estudo sobre a avaliação do desempenho docente**. 2007. 119f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento profissional docente) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/2735>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

CUNHA, M. D. **Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula**. 2000. 310f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000215994>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

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

DEPRESBITERIS, L. **O Desafio da avaliação da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1989.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DOWN, B.; HOGAN, C.; CHADBOURNE, R. Making sense of performance management: official rhetoric and teachers reality. **Journal of Teacher Education**. v. 21, n.1, p. 11-24, 1999. Disponível em: <<http://researchrepository.murdoch.edu.au/11861/>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

FEITOSA, W. M. N.; NASCIMENTO, J. V. Educação física: quais competências profissionais? In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, J.; DAGMAR, V. (org.). **Formação profissional em educação física**: estudo e pesquisa. Rio Claro: Biblioética, p. 59–75, 2006.

FERNANDES, D. **Avaliação de desempenho docente**: desafios, problemas e oportunidades. Texto editores, Lda. 2008.

FERREIRA, L. A. Docência em educação física: saberes e prática pedagógica na graduação. **Motriz – Revista de Educação Física**, UNESP, v. 13, n.1, 2007. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/revista.htm>> Acesso em: 04 abr. 2012.

FRANCO, A. P. Organização do trabalho pedagógico no ensino superior: alternativas e desafios para o trabalho educativo. **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria**. v. 3, n. 1, p. 21-32, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Ed.1999.

GUERRA, M. A. **Uma seta no alvo**: a avaliação como aprendizagem. (trad. Alcino Matas Vilar). Rio Tinto: Edições ASA. 2003.

GUTIÉRREZ, G. L. **Gestão Comunicativa**: maximizando criatividade e produtividade. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

HADJI, C. **Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: ARTEMD Editora, 2001.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y post modernidad**. Madrid: Morata, 1997. Disponível em: <<http://gemmittareyes.files.wordpress.com/2013/04/a-hargreaves.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

HENRIQUE, L.; GASPAR, M. F.; SILVA, J. A. P. Avaliação Formativa de Professores: Um Passo no Caminho da Melhoria do Desempenho Docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**.

ano 46-1, p. 57-72, 2012. Disponível em:

<<http://ucdigdspace.fccn.pt/jspui/bitstream/10316.2/8780/9/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Formativa%20de%20Professores.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

HERDEIRO, R.; SILVA, A. M. C. Carreira e avaliação de desempenho: (auto) imagens dos professores. In: **XII CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPELAGOGIA**. Braga: Universidade do Minho, 2013. Disponível em:

<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/26426>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

KENNEDY, D. **Academic Duty**. Cambridge, EUA, Londres, Inglaterra: Harvard University Press, 1997. Disponível em:

<http://books.google.com.br/books/about/Academic_Duty.html?id=1BOUGMw_mgwC&redir_esc=y>. Acesso em: 15 jun. 2014.

KOGAN, M. Self-evaluation, education of teachers and quality in higher education. In: REIMÃO, C. (org.). **A formação pedagógica dos professores do ensino superior**. Lisboa: Edições Colibri, p. 101-109, 2001.

JOHNSTON, W. F.; STRONGE, J. H.; WATSON, J. **Sistema de Avaliação do Desempenho do Professor**. Associação das Escolas Americanas da América do Sul. 2010. Disponível em:

<http://www.aassa.com/uploaded/Educational_Research/OSAC/Evaluation_Systems/handbook_in_portuguese.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2014.

LACERDA, P. B. de O. **Docência universitária: o professor de educação física no curso de educação física**. 2007. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007. Disponível em:

<<http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/931>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

LAMPERT, E. **Universidade, docência e globalização**. Porto Alegre: Sulina; 1999.

LÓPEZ-BARAJAS, D. M. **La evaluación de la docencia en la universidad**. Jaén: Universidad de Jaén, 2004.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, D. V.; PAULA, E.; TORRES, B. B. **Formação pedagógica dos estudantes de pós-graduação**. Campinas: Unicamp: São Paulo: USP, 1998.

MACHADO, M. A. J. **A avaliação docente como processo de formação contínua em serviço**. 2005. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em:

<http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=867>. Acesso em: 17 jan. 2014.

MACIEL, A. S.; MAZZILLI, S. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: Percursos de um Princípio Constitucional. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, **Educação no Brasil: o balanço de uma década**, Caxambú-MG, 2010. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/Indissociabilidade.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

MALUSÁ, S. Investigação sobre a atualização docente no ensino superior. In: MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. de S. (org.). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash Editora, 2003.

MARAFON, M. R. C. **Articulação Pós-Graduação e Graduação: desafio para a educação superior**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219651&fd=y>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

MARCONDES, M. I. **Currículo de formação de professores e prática reflexiva: possibilidades e limitações**. In: Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Goiânia, p. 190-205, 2002.

MARCUS, M. T; LIEHR, P. R. Abordagens de pesquisa qualitativa. In: LOBIONDO, G.; HABER, J. **Pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação crítica**. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan; p.122-37, 2001.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MCKEACHIE, W. J., KAPLAN, M. **Persistent problems in evaluating college teaching**, 1996. Disponível em: <http://cedar.olemiss.edu/depts/vc_academic_affairs/problems.html>. Acesso em: 23 jul. 2013.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 41, 2009.

MONTENEGRO, E.; MONTENEGRO, P. A. Ética e Docência na Educação Física. In: TOJAL, J. B. A. G. (org.). **Ética profissional na educação física**. Rio de Janeiro: Shape, 2004.

MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. **Formação de Professores – perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. v. 13, n.4, p. 107-114, 2005.

NEVES, E. F.; BARREIRA, C. M. F. Estudo da escala de auto-avaliação da prática docente: contributos para o desenvolvimento profissional. In: ACTAS DO 22º COLÓQUIO INTERNACIONAL DA ADMEE- Europe, **Avaliação e Currículo**, 2010, p. 500-511.

NICKEL, D. A. **Modelo de avaliação da efetividade da Atenção em Saúde Bucal**. 2008. 89f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91288/257105.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

NOVAES, A. O. Avaliação do desempenho docente: uma experiência formativa para alunos e professores. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 22, n. 48, p. 11-28, 2011.

OLIVEIRA, S. C. V.; BRITO, B. B.; CASTELLANO, S. M.; EUSTAQUIO, . C. J.; CAMPOS, A. S. Docência Universitária e Currículo: analisando a formação profissional do professor de Educação Física. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 11, p. 149-158, 2012.

ORO, U.; LOPES, M. A.; ALMEIDA, A. C. P. C. de. Convergências entre concepções de interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 21, n. 1, 1999.

PACHANE, G. G. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. **Ícone**, Uberlândia, v. 11, p. 17-30, 2005.

PALAZZO, J. **Plano de carreira e desempenho dos professores na perspectiva dos alunos**: encontros e desencontros. 2008. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://page.ucb.br/BC/producao.detalhes?idp=262936>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

PASENIKE, S. C. O. **Docência Universitária**: o professor de Educação Física e sua prática pedagógica. 2010. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/1038/1/DocenciaUniversitariaProfessor.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

PAULA, M. F. de; AZEVEDO, M. D. Avaliação. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas, v. 9, n. 3, 2004.

PEREIRA, R. O.; PEREIRA, R. C. B. **A questão da docência no ensino superior**. 2006. Disponível em: <<http://www.ecsbdefesa.com.br/fts/QUESTAODOCENCIA.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2012.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C; CAVALLET, V. J; Docência no Ensino Superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R.L.L. (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PIMENTEL, G. S. R.; PALAZZO, J.; OLIVEIRA, Z. R. B. B. Os planos de carreira premiam os melhores professores? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.17, n.63, p. 355-380, 2009.

PINTO, M. E. P. **Docência no Nível Superior: Uma Exigência de Formação Permanente no Contexto de Mudanças Contínuas**. 2002. 126 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Gestão da Informática na Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/83223/192878.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

RAMOS, M. G. ; MORAES, R. Avaliação do desempenho de professores numa perspectiva qualitativa: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Ibero Americana de Educação**, Madrid, ES, p. 01-18, 2000. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/108Maurivan.PDF>>. Acesso em: 19 jan. 2014.

REIFSCHNEIDER, M. B. Considerações sobre avaliação de desempenho. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 47-58, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a04v1658.pdf>> Acesso em: 15 set. 2012.

REIS, P. Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. **Cadernos do conselho científico para a avaliação de professores**. v. 2; p.1-69, 2011.

RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G. Elementos constitutivos de uma proposta curricular para o ensino-aprendizagem da educação física na escola: um estudo de caso. **Revista Perspectivas em Educação Física Escolar**. Niterói: EDUFF, v.1, n.1, p. 26-35, 1997.

RIBAS, W. B. **Teacher evaluation that Works: the educational, legal, public relations (political) and social-emotional standards and processes of effective supervision and evaluation**. 2002. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=S4px5uqovl8C&pg=PA452&lpg=PA452&dq=Teacher+evaluation+that+Works:+the+educational,+legal,+public+relations&source=bl&ots=JxxNEaBLUv&sig=v7OyEENdTsqawY3CGaCWemCa-Co&hl=pt-BR&sa=X&ei=Sq_aUof2ONGzkAfy9YE4&ved=0CDkQ6AEwAg#v=onepage&q=Teacher%20evaluation%20that%20Works%3A%20the%20educational%2C%20legal%2C%20public%20relations&f=false>. Acesso em: 18 jan. 2014.

ROBALINO, M.; KÖRNER, A. **Evaluación del desempeño y Carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 países de América y Europa**. 2. ed. Santiago: UNESCO, 2007. Disponível em: <http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_desempeno_carrera_profesional_docente_unesco.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2014.

SADLER, R. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, n.18, p. 119-144, 1989. Disponível em: <<http://www.michiganassessmentconsortium.org/sites/default/files/MAC-Resources-FormativeAssessmentDesignSystems.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

SANCHES, M. **Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho**. Vila Nova de Gaia: Desenvolvimento Profissional dos Professores. 2008.

SANDO, A. P. M. D. A importância da formação do professor para trabalhar a leitura de maneira plural e reflexiva com seus alunos. **Diálogos e Parcerias**, v. 1, p. 39-49, 2004.

SANTO, E. E.; SANTOS, F. M. G. Avaliação de Desempenho Docente: um estudo de caso numa Instituição de Ensino Superior privado em Salvador-Bahia, Brasil. In: **X COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA DEL SUR**. 2010. Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/190.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

SANTOS, L. F. B. P. dos; LAROS, J. A. Avaliação da prática pedagógica do professor de ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 75-95, 2007.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 4 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. A Importância da pesquisa para a prática pedagógica dos professores que atuam na educação superior brasileira: algumas discussões iniciais. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**. v. 1, n. 1, p.04-23, 2009.

SILVA, I. M. Avaliação, reflexão e pesquisa na formação inicial de professores/as. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 151-167, 2009.

SILVA, M. R. da; BUDAG, E. R. Avaliação do desempenho docente pelos alunos: algumas considerações sobre a atuação docente e os resultados da avaliação do seu desempenho pelos alunos. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 131-140, 2003.

SIMÕES, G. **A avaliação do desempenho docente**: contributos para uma análise crítica. Lisboa: Texto Editora, 2002.

STRASSBURG, U.; MOREIRA, D.A. Avaliação de Desempenho de Professores pelo Aluno: uma experiência desenvolvida junto a um curso superior de Contabilidade. **Revista Ciências Sociais em Perspectiva**, v. 1, n. 1, 2002.

TAFFAREL, C. N. Z.; LACKS, S. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Nexos e determinações entre formação de professores de Educação Física e diretrizes curriculares: competências para quê? In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

TAVARES, C. Z. **Formação em Avaliação**: A formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem. 2008. 246f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/tform_av_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

TUCKER, P. D.; STRONGE, J. H. **A avaliação dos professores e os resultados dos alunos**. Porto: Edições ASA, 2007.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, M. M. M. A universidade e a formação de seus docentes: alguns apontamentos. **Reflexão e Ação**. v.17, n.2, p. 164-180, 2009.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de 3º Grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

_____. **Contribuindo para a formação de professores universitários**: Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VIANNA, H. M. Avaliação de cursos pelos alunos: considerações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 29, p. 137-147, 2004.

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

WESSLING, S. **Cursos superiores de Tecnologia: uma análise sobre o desempenho docente**. 2010. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=204397>. Acesso em: 17 jan. 2014.

WRIGHT, S. P.; HORN, S. P.; SANDERS, W. L. Teacher and classroom context effects on student achievement: implications for teacher evaluation. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, Boston, v. 11, n. 1, p. 57-67, 1997. Disponível em: <http://www.sas.com/govedu/edu/teacher_eval.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2014.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 239 p., 2004.

ZANCHET, B. M. B. A.; CARREÑO, L. S. M.; RODRIGUES, M. A formação para a docência universitária em programas de pós-graduação de diferentes naturezas: desafios e possibilidades. In: IV CONGRESO NACIONAL Y III ENCUESTRO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN; 2011, Buenos Aires. **Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda.**, 2011. p. 1-19. Disponível em: <<http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab06.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

APÊNDICE A – Carta de Autorização para desenvolvimento da pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ autorizo os acadêmicos Andrezza Papini Alkmim de Souza, Carolina Moraes de Araújo, Flávio Henrique Lara da Silveira Zaghi, Gabriel Dambros, Leomar Cardoso Arruda, Núbia Nogueira Cassiano, Suéllen Cristina Vaz de Oliveira, alunos(as) regularmente matriculados no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro/UFTM/Uberaba-MG; orientados pelos professores doutores: Regina Simões, Vilma Nista-Piccolo e Wagner Moreira, vinculados ao programa, a desenvolverem suas respectivas pesquisas que integram os grandes Projetos intitulados “**Identificação, Análise e Compreensão da Formação Profissional em Educação Física e Esporte**” e “**Atuação do Profissional de Educação Física e Esporte**”.

_____, ____ de _____ de 20__.

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Instituição: _____

Cargo: _____

Telefone de contato dos pesquisadores:

Prof^aDr^a Regina Simões – (34) 91291748 / 33335126

Prof^aDr^a Vilma N. Piccolo.(34) 33369938 / (19) 81119382

Prof. Dr. Wagner Moreira – (34) 91716700 / 33335126

Prof^aAndrezza Papini Alkmim de Souza – (34) 33330511/ 88358050, Prof^a Carolina Moraes de Araújo – (38) 91689963/(34) 88335576, Prof. Flávio Henrique Lara da Silveira Zaghi – (35) 91054133, Prof. Gabriel Dambros (35) 91316409, Prof. Esp. Leomar Cardoso Arruda - (64) 96271884/(34)92401578, Prof^a Esp. Núbia Nogueira Cassiano (34)331620 27/88267585, Prof^a Esp. Suéllen Cristina Vaz de Oliveira - (34) 91428897.

Em caso de dúvida em relação a esse documento, o (a) senhor (a) pode entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa, bem como com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3318-5854.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG
Comitê de Ética em Pesquisa-CEP**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto:

AValiação DO DESEMPENHO DOCENTE: O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar do estudo “Avaliação do desempenho docente: o curso de Educação Física”. Os avanços na área ocorrem por meio de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste estudo é analisar a opinião dos docentes e discentes do curso de Educação Física sobre a avaliação de desempenho docente e caso você participe, será necessário que responda a um questionário. Não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida.

Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com um número.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG
Comitê de Ética em Pesquisa-CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto:

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará meu tratamento. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo.

_____,//.....

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

Documento de Identidade

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da pesquisadora orientadora

Telefone de contato das pesquisadoras:

Pesquisadora responsável: (34) 9142-8897

Pesquisadora orientadora: (34) 9129-1748

Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone 3318-5854.

APÊNDICE C – Questionário para os docentes

Nº Identificação: _____

IDENTIFICAÇÃO:

I. Sexo: Feminino. Masculino.

II. Idade: _____

III. Formação Profissional e ano de conclusão.

a) Graduação: _____ (_____).

b) Especialização: _____ (_____).

c) Mestrado: _____ (_____).

d) Doutorado: _____ (_____).

e) Pós-doutorado: _____ (_____).

f) Outros _____ Quais? _____.

IV. Tempo de docência no Ensino Superior: _____.

QUESTÕES ESPECÍFICAS:

1. Você conhece os instrumentos utilizados pela sua instituição, para a avaliação do desempenho docente?

Sim Não

2. Quando os alunos fazem a avaliação do seu desempenho?

Mensal Semestral Anual Outros _____

3. Na instituição em que leciona, qual o objetivo da avaliação do desempenho docente realizada pelos alunos?

4. O que você acha da avaliação de desempenho docente?

5. Em sua opinião, os alunos estão preparados para avaliar o seu desempenho?

Sim Não

6. Você recebe os resultados da avaliação do seu desempenho realizada pelos alunos?

Sim Não

7. Sua prática pedagógica já foi alterada devido aos resultados da avaliação feita pelos seus alunos?

Sim Não

APÊNDICE D – Questionário para os discentes

Nº Identificação: _____

IDENTIFICAÇÃO:Sexo: Feminino. Masculino.

Idade: _____.

Período/Semestre: _____

Data: ___/___/___

QUESTÕES ESPECÍFICAS:

1. Você já participou da avaliação de desempenho docente solicitada pela instituição em que estuda? Sim Não

2. Quando você é/foi solicitado para avaliar o desempenho dos professores?
 Mensal Semestral Anual Outros _____

3. O que você acha da avaliação de desempenho docente?

4. Para você, qual é o objetivo desta avaliação?

5. Em sua opinião, você está preparado para avaliar o desempenho de seus professores?

Sim Não

6. Você já teve contato/viu/recebeu os resultados da avaliação de desempenho de seus professores?

Sim Não

7. Você já observou alguma reestruturação nas atividades pedagógicas a partir dos resultados da avaliação?

Sim Não

8. Que modificações você proporia nessa sistemática de avaliação?

APÊNDICE E - Indicadores de respostas dos docentes – Questão 3:

Na instituição em que leciona, qual o objetivo da avaliação do desempenho docente realizada pelos alunos?

P01:

- Identificar eficiência, eficácia e efetividade
- Visa a reutilização e/ou reprogramação para alcançar missão institucional

P02:

- Controle de qualidade

P03:

- Buscar melhorias

P04:

- Reunir informações para reflexão do trabalho docente

P05:

- Evidenciar atitudes e/ou procedimentos

P06:

- Verificar qualidade de ensino
- Estabelecer canal de comunicação entre aluno-professor

P07:

- Identificar necessidade de treinamento
- Melhorar os resultados dos professores e da organização

P08:

- Apontar falhas
- Cumprir exigências do MEC

P09:

- Dar retorno aos professores

P10:

- Nunca recebi retorno da avaliação de desempenho

P11:

- Melhorar qualidade de ensino

P12:

- Avalia atuação dentro da sala de aula

P13:

- Melhorar o ensino

P14:

- Não conheço ainda

P15:

- Não sei

P16:

- Não sei

P17:

- Ajudar o curso

- Melhorar processo de ensino aprendizagem

P18:

- Identificar pontos positivos e negativos

P19:

- Não sei responder isto

P20:

- Não sei responder

P21:

- Reflexão sobre a prática pedagógica

P22:

- Avaliar o desempenho docente
- Avaliar a didática

P23:

- Não sei

P24:

- Não há isso na IES

P25:

- Avaliar a qualidade de ensino
- Identificar pontos positivos e negativos

P26:

- Dar retorno aos professores
- Favorece o aprimoramento

Indicadores de respostas dos docentes – Questão 4:

O que você acha da avaliação de desempenho docente?

P01:

- Necessário

P02:

- Busca ensino de qualidade

P03:

- Importante
- Diagnóstico

P04:

- Necessária
- Contribui com informações sobre trabalho docente
- Possibilita estabelecer objetivos e estratégias para melhoria

P05:

- Necessário
- Injusto

P06:

- Importante instrumento para o professor
- Aprimorar práticas e a gestão universitária

P07:

- Bom instrumento de avaliação

P08:

- Controle da IES
- Questões sem pertinência
- Exigência do MEC

- Ser diferenciada entre alunos ingressantes e concluintes

P09:

- Insatisfatória se realizada pelos alunos

P10:

- Retorno para planejamento docente

P11:

- Importante
- Alavanca o ensino

P12:

- Avalia apenas uma das funções docente: o ensino

P13:

- Possui fatores positivos e negativos

P14:

- Fundamental no processo de ensino aprendizagem

P15:

- Mecanismo importante
- Deve haver comprometimento docente

P16:

- Diagnosticar pontos bons e ruins

P17:

- Necessária
- Diagnóstico do processo
- Proporcionar melhorias no processo de ensino aprendizagem

P18:

- Processo que não contribui

P19:

- Importante

P20:

- Importante
- Retorno do nosso desempenho

P21:

- Pertinente
- Trazer retorno para quem avalia e quem é avaliado
- Não seja realizado como obrigação

P22:

- Importante
- Na universidade que trabalho a avaliação é deficiente

P23:

- Importante
- Meio de ter *feedback*

P24:

- Complexa
- Difícil de ser implementada

P25:

- Necessária

P26:

- Importante
- Necessária

- Retorno para os docentes
- Melhora do ensino e do professor

APÊNDICE F - Indicadores de respostas dos discentes – Questão 3:

O que você acha da avaliação de desempenho docente?

A01:

- Bom instrumento
- Dúvidas em relação sua utilização e eficácia

A02:

- Pouco eficiente

A03:

- Útil para verificar qualidade docente
- Provoca melhorias

A04:

- Nunca participei

A05:

- Visa melhorias

A06:

- Não conheço.

A07:

- Não sei

A08:

- Necessária para analisar o desempenho dos professores

A09:

- Nunca participei

A10:

- Modo de saber como alunos veem os professores

A11:

- Nunca fiz

A12:

- No momento nada a declarar

A13:

- Importante

A14:

- Interessante

A15:

- Importante

A16:

- Importante

A17:

- nunca participei

A18:

- Melhorar o desenvolvimento do curso e da IES

A19:

- Não adianta nada

A20:

- Importante para avaliar a qualidade do curso

A21:

- Necessária

A22:

- Importante

A23:

- Viável para ver como está o corpo docente

A24:

- Importante

- Contribui para melhoria no curso

A25:

EM BRANCO

A26:

- Fundamental

- Reflete sobre o assunto

- Ocasiona mudanças

A27:

- Importante

- Analisa conduta, métodos de ensino, características relevantes

A28:

- Bom

A29:

- Fundamental

A30:

- Importante para identificar erros ou problemas

- Não há divulgação dos nomes

A31:

- Obtem informações a respeito das aulas
- Importante

A32:

- Meio importante para tirar conclusões sobre a IE

A33:

- Importante

A34:

- Válida
- Meio de expor a opinião sobre os professores

A35:

- Importante

A36:

- Importante para saber sobre o conhecimento docente

A37:

- Não sei

A38:

- Bom modo de avaliar

A39:

- Não muito boa

A40:

- Importante para saber como está o desenvolvimento do curso

A41:

- Não sei

A42:

- Importante
- Não sei até que ponto a Universidade leva em consideração a opinião discente

A43:

- Fundamental
- Meio de expor como os alunos veem os docentes

A44:

- Oportunidade de expor nossa opinião em relação ao desempenho docente.

A45:

- Importante para o crescimento do curso

A46:

- Importante para melhoria docente

A47:

- Importante para avaliar nível docente

A48:

- Importante

A49:

- Importante para ver o que os alunos estão achando do desempenho docente

A50:

- Importante

A51:

- Importante

A52:

- Produtiva

A53:

- Importante

A54:

EM BRANCO

A55:

- Falha

- Os discentes não tem livre escolha e sim há questões propostas

A56:

- Importante

A57:

- Maneira de avaliar nível da IE e dos docentes

- Melhorar pontos negativos

A58:

- Importante

A59:

- Não apresenta resultados de acordo com avaliação

A60:

- Necessária

- Os professores podem saber o que os alunos estão pensando a seu respeito.

A61:

- Importante

A62:

- Interessante para saber opinião do aluno

A63:

- Bom

- Podemos dar nossa opinião sobre o desempenho dos professores

A64:

- Muito Importante

- Traz melhorias ao corpo docente

A65:

- Útil, porém pouco utilizada pelos alunos

- Critério único de se avaliar os professores

A66:

- Ótima ideia

- Podemos expressar nossas opiniões sobre os professores

A67:

- Boa

- Mostra a qualidade dos professores do curso

A68:

- Meio para saber opinião discente

- Bom meio se realmente for utilizado para melhora

A69:

- Boa

A70:

- Interessante

A71:

- Interessante

A72:

- Importante

- Pode apresentar a qualidade dos docentes

A73:

- Importante

A74:

- Ótima

- Meio legal que podemos expressar nossa satisfação ou insatisfação com cada professor

A75:

- Boa

- Podemos saber o que está acontecendo na IES

A76:

- Interessante

- Todos ficam sabendo o desempenho docente

A77:

- Importante

A78:

- Importante

- Pouca praticada pela IES

A79:

- Importante

- Visa melhorias na atuação docente

A80:

- Muito direta
- Deveria abrir espaço para opiniões pessoais

A81:

- Avalia o corpo docente

A82:

- Interessante
- Porém ainda a vejo um tanto quanto vaga

A83:

- Muito importante
- Melhora o corpo docente

A84:

- Importante

A85:

- Necessária

A86:

- Bom
- Não necessita se identificar

A87:

- Importante
- Desde que seja aplicada com objetivo de propiciar melhorias

A88:

- Vaga

- Imprecisa

A89:

EM BRANCO

A90:

- Importante para melhoria e desenvolvimento

A91:

- Importante

- Podemos criticar ou elogiar a fim de obter melhorias

A92:

- Ótima

- Podemos expor o nosso ponto de vista

A93:

- Importante

- São revistos conceitos da relação professor-aluno e a universidade

A94:

- Importante

- Melhoria do ensino

A95:

- Não participei

A96:

- Melhora o corpo discente, pois melhora o processo de ensino-aprendizagem

A97:

- Importante, caso levada adiante

- Possibilidade de diagnosticar erros e corrigi-los

A98:

- Bom
- Ajuda a IE conhecer melhor seus profissionais

A99:

- Bom

A100:

- Não serve para nada
- O que é respondido pelo aluno nunca é levado em consideração

A101:

- Importante, desde que leiam e façam as modificações necessárias

A102:

- Boa
- Não tem acesso aos resultados

A103:

- Válida
- Interessante

A104:

- Importante
- Avaliar o professor está sendo bom ou não

A105:

- Importante
- Podemos expor nosso ponto de vista diante de professores e da instituição

A106:

- Desnecessária

A107:

- Bem preparada
- Espaço para que sejam feitas críticas ou elogios ao corpo docente

A108:

- Importante
- Oportunidade de expor nossa opinião

A109:

- Importante

A110:

- Boa somente para instituição pois os alunos não tem acesso aos resultados

A111:

- Avalia o trabalho do professor e a instituição

A112:

- Forma em que os alunos apontam defeitos e qualidades em relação ao processo de ensino

A113:

- Boa
- Visa melhorias na instituição

A114:

- Não participei ainda

A115:

- Boa

A116:

- Boa para conhecimento da universidade

A117:

- Boa

A118:

- Importante

- Extensa

A119:

- Clara e objetiva

A120:

EM BRANCO

A121:

- Interessante

A122:

- Bom

- Avalia desempenho e comprometimento docente

A123:

- Importante

A124:

- Importante

A125:

- Bom

A126:

- Bom

A127:

- Boa

A128:

- Importante
- Necessária

A129:

- Boa
- Podemos dar nossa opinião

A130:

- Importante para saber opinião discente

A131:

- Importante
- Podemos avaliar professor, coordenadores e curso

A132:

- Fundamental
- Obter melhor ensino

A133:

- Normal

A134:

- Importante para desenvolvimento do aluno, desde que seja avaliado realmente a resposta

A135:

- Nada haver
- Há aspectos que não fazem sentido em serem questionados

A136:

- Prática
- Objetiva
- Necessária

A137:

- Ótima

A138:

- Importante

A139:

- Importante
- Leva em consideração o que o aluno pensa

A140:

- Momento para expor nossa opinião

A141:

- Importante

A142:

- Interessante
- Melhorar o ensino

A143:

- Meio de saber a opinião discente sobre o professorado

A144:

- Em algum ponto possa ser fundamental
- Sem retorno
- Avaliação sem fidedignidade

A145:

- Desgastante
- Questões impertinentes ao curso

A146:

- Correta

A147:

- Boa, sempre acreditando na mudança por meio do resultado

A148:

- Importante

A149:

- Ótima

A150:

- Interessante

A151:

- Muito bom

A152:

- Importante
- Alunos podem expor suas opiniões

A153:

- Boa

A154:

- Boa
- Meio de saber como professores estão diante do curso

A155:

- Importante

A156:

- Boa
- Expor nossa opinião
- Visa melhorias

A157:

- Boa
- Ajuda a corrigir erros, criticar ou elogiar o professor

A158:

- Interessante
- Podemos opinar
- Anônimo

A159:

- Importante

A160:

- Uma bobeira

Indicadores de respostas dos discentes – Questão 4:

Para você, qual é o objetivo desta avaliação?

A01:

- Avaliar desempenho
- Avaliar como alunos enxergam a IE

A02:

- Melhorias na formação educacional

A03:

- Observar a qualidade dos docentes
- Tentar melhorar o que for preciso

A04:

- Avaliar o desempenho docente

A05:

- Melhorar a qualidade do ensino

A06:

- Avaliar os professores

A07:

- Não sei

A08:

- Analisar o nível dos professores

A09:

- Avaliar o desempenho docente

A10:

- Saber opinião discente sobre os docentes

A11:

- Não sei, nunca participei

A12:

- Um estudo avaliativo sobre os docentes

A13:

- Avaliar o professor quanto seu empenho

A14:

- Mostrar o que alunos pensam sobre docente

A15:

- Saber o que discentes acham do desempenho de seus professores

A16:

- Avaliar condições do curso

A17:

- Nunca participei

A18:

- Analisar a eficiência docente

A19:

- Avaliar o desempenho docente

- Enumerar pontos positivos e negativos, apontando posteriormente sugestões ou soluções

A20:

- Melhorar o estudo e a qualidade

A21:

- Avaliar o desempenho docente

A22:

- Demonstrar se nós estamos preparados para no futuro nós avaliarmos alguém

A23:

- Medir nível dos docentes em relação obrigações e dedicação

A24:

- Identificar pontos positivos e negativos a fim de buscar soluções

A25:

- Avaliar o modo de aprendizado docente

A26:

- Ocasionar mudanças na conduta dos professores

A27:

- Avaliar o corpo docente do curso

A28:

- Analisar opinião dos discentes

A29:

- Saber a opinião dos alunos

A30:

- Apontar erros ou problemas dos docentes

A31:

- Avaliar o desempenho docente

A32:

- Mostrar o grau de aprendizagem dentro do curso

A33:

- Avaliar o desempenho docente

A34:

- Modo dos professores saberem o que os alunos estão achando

A35:

- Analisar a qualidade do serviço prestado

A36:

- Falar sobre a qualidade de ensino e metodologia dos professores

A37:

- Identificação

A38:

- Ver o desempenho

A39:

- Avaliar o desempenho docente

A40:

- Saber a opinião de cada um

A41:

- Não sei

A42:

- Identificar pontos positivos e negativos

A43:

- Saber opinião dos alunos
- Visar melhorias

A44:

- Analisar opiniões
- Visar melhorias na IE

A45:

- Avaliar opinião dos docentes e discentes

A46:

- Melhor o ensino

A47:

- Avaliar o nível do corpo docente

A48:

- Avaliar os professores

A49:

- Avaliar os professores

A50:

- Destacar pontos positivos e negativos

A51:

- Avaliar o nível dos professores

A52:

- Avaliar a opinião dos discentes e docentes
- Intuito de melhorias

A53:

- Analisar se o desempenho é satisfatório

A54:

- Mostrar o desempenho docente
- Buscar por melhorias

A55:

- Verificar o desempenho docente

A56:

- Avaliar desempenho docente

A57:

- Melhorar qualidade de ensino
- Preparar profissionais melhores

A58:

- Verificar a qualidade dos professores

A59:

- Saber opinião dos alunos sobre professores

A60:

- Saber opinião dos alunos sobre professores

A61:

- Saber qualidade docente

A62:

- Avaliar o desempenho do curso

A63:

- Verificar se os docentes estão sendo bem aceitos pelos alunos

A64:

- Analisar seus professores
- Ocorre melhorias por meio da avaliação de desempenho docente

A65:

- Serve para professores saberem no que precisam melhorar

A66:

- Saber se a IE está sendo boa ou ruim na visão dos alunos

A67:

- Saber o quanto os professores estão empenhando no curso

A68:

- Verificar se a formação do aluno está de acordo com a expectativa dos mesmos

A69:

- Avaliar o desempenho docente
- Visa melhorias

A70:

- Saber se o professor tem capacidade para ministrar aulas

A71:

- Avaliar o corpo docente pela opinião discente

A72:

- Avaliar o desempenho docente

A73:

- Avaliar o desempenho das aulas

- Avaliar o desempenho do curso

A74:

- Contribuir para instituição

A75:

- Saber se o desempenho está bom

A76:

- Deixar os alunos cientes do desempenho docente

A77:

- Avaliar o desempenho docente

A78:

- Avaliar habilidades docentes

A79:

- Buscar melhorias

- Corrigir falhas

A80:

- Deixar a universidade a par das qualidades docentes

A81:

- Saber o que alunos acham do corpo docente

A82:

- Visa melhorias

A83:

- Melhorar o desempenho docente

A84:

- Saber nível de aprendizagem

A85:

- Avaliar o desempenho

A86:

- Conhecer o desempenho docente
- Discutir e aperfeiçoar este desempenho

A87:

- Informar o professor de como discentes caracterizam seu trabalho

A88:

- Fingir que ela existe.
- Modo que IE alega que avalia o corpo docente de alguma forma

A89:

- Avaliar o desempenho docente

A90:

- Mensurar o nível de ensino

A91:

- Saber como anda os profissionais que estão formando outros profissionais

A92:

- Melhorar o desempenho docente

A93:

- Buscar melhorias

A94:

- Avaliar a qualidade e preparo dos docentes

A95:

- Não participei

A96:

- Melhora na sua atuação

A97:

- Identificar falhas e/ou acertos no ensino-aprendizagem

- Obter meios para evolução das mesmas

A98:

- Avaliar o desempenho de cada profissional

A99:

- Avaliar o docente em seu ambiente de trabalho

A100:

- Deveria ser para melhorias, mas não acontece

A101:

- Descobrir se há alguma deficiência na IE e cursos

- Descobrir erros ou ação não aceita pelo alunado

- nunca se corrige os erros e existe melhorias

A102:

- Avaliar a atuação docente (aulas e propostas metodológicas)

A103:

- Avaliar o curso, professor e IE

A104:

- Analisar se o professor está cumprindo seus planejamentos

A105:

- Verificar aspectos positivos e negativos

A106:

- Não sei, nunca obtivemos retorno que esperávamos

A107:

- Analisar a partir de uma crítica que visa melhorar a qualidade de ensino
- Avaliação e resultados não dão em nada

A108:

- Melhoria

A109:

- Saber o comprometimento

A110:

- Exigência do MEC

A111:

- Solucionar possíveis dificuldades

A112:

- Deveria apontar as qualidades e defeitos
- Procurar solução para os defeitos

A113:

- Entender e interagir com a instituição

A114:

- Melhorar a desenvoltura da faculdade para alunos

A115:

- Melhorar o ensino

A116:

- Melhorar a universidade

A117:

- Fazer com que os alunos entrem no portal universitário

A118:

- Avaliar o conhecimento de cada aluno

A119:

- Avaliar o desempenho docente

A120:

- Saber a opinião do aluno

A121:

- Avaliar o desempenho da IE

A122:

- Garantir a qualidade do ensino

A123:

- Solucionar problemas

A124:

- Melhorar o ensino

A125:

- Melhorar a universidade

A126:

- Bom

A127:

- Buscar novos caminhos

- Melhorias

A128:

- Melhorias

A129:

- Melhorias

A130:

- Melhora

A131:

- Avaliar professores e coordenadores

A132:

- Ver opiniões dos alunos

A133:

- Melhoria do curso e professores

A134:

- Verificar se o conteúdo aplicado é o mesmo colocado em avaliações

A135:

- Melhoria

A136:

- Melhorar as dependências da faculdade

A137:

- Melhorias para IE e para aluno

A138:

- Melhorar o curso

A139:

- Busca reflexão do trabalho docente

- Fazer com que o professor avalie seu próprio trabalho

A140:

- Saber a qualidade da faculdade, dos professores

A141:

- Visa melhorias

A142:

- Melhorar qualidade de ensino

- melhorar a maneira do professor ministrar suas aulas

A143:

- Avaliar professor e IE

A144:

- Identificar pontos a serem melhorados

A145:

- Avaliar o conhecimento, aprendizagem

- Muitas vezes não é cumprido

A146:

- Avaliar professor
- Procurar por melhorias

A147:

- Buscar melhoria docente

A148:

- Saber se todos estão cumprindo com seu trabalho

A149:

- Avaliar o crescimento e desempenho

A150:

- Avaliar desenvolvimento do professor

A151:

- Ajuda a melhorar ensino

A152:

- Expor opiniões

A153:

- Tentar melhorar o ensino

A154:

- Avaliar professores e alunos
- Saber como está o desempenho

A155:

- Ver se professores estão realizando seu trabalho como deveria

A156:

- Mostrar melhorias da IE

- Dar nossa opinião

A157:

- Ajuda a IE
- Avaliar professor e curso

A158:

- Ver como está desenvolvimento do aluno e professor
- Pontos positivos e negativos

A159:

- Saber atuação docente
- Melhoria de suas aulas

A160:

- Nada

Indicadores de respostas dos discentes – Questão 8:

Que modificações você proporia nessa sistemática de avaliação?

A01:

- Dinamicidade
- Mais atrativa

A02:

- Uma forma de maior participação dos discentes na avaliação
- Que houvesse *feedback*

A03:

EM BRANCO

A04:

EM BRANCO

A05:

- Não sei responder

A06:

- Não conheço

A07:

- Não sei opinar

A08:

- Não conheço o sistema de avaliação

A09:

- Não conheço

A10:

- Não conheço

A11:

- Não sei

A12:

- Não entendo sobre

A13:

- Não conheço o sistema

A14:

- Desconheço

A15:

- Não sei pois nunca vi

A16:

- Nenhuma

A17:

- Uma revisão geral

A18:

- Nenhuma

A19:

EM BRANCO

A20:

- Mais explicação quando eles solicitarem

A21:

- A melhora do ensino

A22:

- Melhorar a maneira como a aula flui

A23:

- Maior seleção
- Falta preparação didática

A24:

- Não tenho sugestões

A25:

- Nenhuma

A26:

- Mais auxílio ao aluno

A27:

- Não modificaria nada

A28:

- Ir além da sala de aula

A29:

- Nenhuma

A30:

- Abordaria questões mais pessoais

A31:

- Nenhuma

A32:

- Cada professor aplicasse sua ficha de desempenho

A33:

- Maior dinamismo
- Meios mais práticos

A34:

- Nenhuma

A35:

- Nenhuma

A36:

- *Feedback*

A37:

- Nenhuma

A38:

- Nenhuma

A39:

- Maior objetividade

A40:

- Avaliar mais as aulas dos professores

A41:

- Método da avaliação

A42:

- Não conheço

A43:

- Nada

A44:

- Nada

A45:

- Nenhuma

A46:

- Nenhuma

A47:

- Nenhuma

A48:

- Houvesse material apropriado

A49:

- Nenhuma

A50:

- Nenhuma

A51:

- Nenhuma

A52:

- Opções de múltipla escolhas

A53:

- Método mais claro

A54:

- Nenhuma

A55:

- Envolver fatores fora da sala de aula

A56:

- Ser mais frequente.
- Ser de conhecimento de todos
- Transparência

A57:

- Ser aplicado com mais frequência

A58:

- Fazer avaliações semestrais

A59:

- Transparência dos resultados
- Que ocorram medidas a partir dos resultados

A60:

- Que alunos tivessem os resultados

A61:

- Os resultados serem divulgados

A62:

- Mostrar o resultado

A63:

- Resultados serem recebido pelos alunos
- Observar mudança a partir da participação discente

A64:

- Uma maior participação dos discentes nesta avaliação
- Divulgação dos resultados
- Melhorias a partir dos resultados

A65:

- Espaço para escrevermos com nossas próprias palavras
- Divulgação resultados
- Utilização dos resultados na progressão da carreira docente

A66:

- Que fosse divulgada
- Que ocorresse semestralmente

A67:

- Um questionário que desse nota aos professores

A68:

- Um questionário específico para cada curso

A69:

- Nenhuma

A70:

- Mais perguntas relacionado a pedagogia docente

A71:

- Colocar na avaliação os nomes dos professores
- Avalia-los de 0 a 10

A72:

- Englobar todos os aspectos do corpo docente

A73:

- Um esquema mais equivalente aos professores

A74:

- Que fosse atendida, já que é feita para que haja mudanças na Instituição

A75:

- Uma avaliação que tinha mudanças de verdade

A76:

- Ouvir a opinião docente

A77:

- Uma estrutura melhor

A78:

- Para ser mais rigorosos

A79:

- Analisar cada professor individualmente

A80:

- Abrir espaços para expor opinião sobre os professores

A81:

- Mais perguntas específicas

A82:

- Ser exposto seriamente aos professores os resultados, colocando em risco seus cargos caso não atenda as solicitações

A83:

- Realizar avaliação oral também

A84:

- Ser uma avaliação obrigatória para todos

A85:

- Uma avaliação pessoal (frente a frente) com o professor

A86:

- Ser realizado com maior frequência
- Professores levassem em consideração os resultados

A87:

- Maior possibilidade para expor outras opiniões
- Divulgação dos resultados
- Conscientização dos docentes que a avaliação é para melhorar e não prejudicar

A88:

- Ser objetiva
- Resultados divulgados
- Que haja mudanças

A89:

- Exposição dos resultados

A90:

- Presencial
- Obrigatória

A91:

- Identificação docente
- Mais questões descritivas

A92:

- Ser feita ao vivo

A93:

- Perguntas do tipo teste
- Possibilidade de expor opinião sobre professor

A94:

- Uma reunião com debate com presença de aluno, professor e superiores
- Ir além do papel

A95:

EM BRANCO

A96:

- Ser obrigatória

A97:

EM BRANCO

A98:

EM BRANCO

A99:

- Não conheço

A100:

- Ter acesso aos resultados
- Ter mudanças nos tipos de perguntas
- Ter mudanças a partir dos resultados

A101:

- Que lessem a avaliação

- Melhore pontos positivos

A102:

- Divulgação dos resultados

A103:

- Que tivesse retorno

A104:

- Retorno

- Melhorias

A105:

- Ver resultados

A106:

- Acesso aos resultados

A107:

- Apresentar os resultados

A108:

- Que fosse realizada durante as aulas

-Que resultados fossem expostos

A109:

- Que fosse realizada todo período

A110:

- Que tivesse uma enquete, para acompanhar os resultados

A111:

- Reuniões que os alunos pudessem propor e cobrar mudanças

A112:

- Mais clara
- Exposta aos alunos

A113:

- Questões abertas

A114:

- Não ser obrigatória

A115:

- Perguntas diferentes uma das outras

A116:

- Não ser obrigatória
- Ter menos questões

A117:

- Ponto por participação

A118:

EM BRANCO

A119:

- Menos extensa
- Mais objetiva

A120:

- Perguntas diferentes

A121:

- Que tivesse mais perguntas

A122:

- Mais dinâmica

A123:

- Que fosse analisado com mais carinho

A124:

- Que houvesse mais interesse dos alunos

A125:

- Não ser obrigatório
- Ter menos perguntas

A126:

- Não ser obrigatório

A127:

- O modo de avaliar os professores

A128:

EM BRANCO

A129:

- Melhoria do ensino

A130:

EM BRANCO

A131:

- Não ser obrigatório

A132:

EM BRANCO

A133:

- Comportamento docente dentro da sala de aula

A134:

- Ter estrutura melhor para alunos do 1º período

A135:

EM BRANCO

A136:

- Coesão

A137:

EM BRANCO

A138:

- Menos pergunta

A139:

- Maiores aspectos a serem avaliados

A140:

- Várias

A141:

- Retorno resultados

A142:

- Solução para pontos negativos

A143:

- Espero mudanças que pedi para mudar

A144:

- Abrir para outros questionamentos, visto que já há específicos

A145:

- Mais coerente

A146:

- Nenhuma

A147:

- Nenhuma

A148:

- Nenhuma

A149:

- Está satisfatória

A150:

- Nenhuma

A151:

- Nenhuma

A152:

- Nenhuma

A153:

- Não tenho solicitação

A154:

- Satisfatória

A155:

- Sem modificações

A156:

- Nenhuma

A157:

- Nenhuma

A158:

- Nenhuma

A159:

- Nenhuma, pois não acredito que vão fazer alguma melhora

A160:

- Nenhuma