

## **Aprender fazendo: O aprendizado de metodologia qualitativa de pesquisa no âmbito da disciplina de Prática de Avaliação Organizacional**

## **Aprender haciendo: El aprendizaje de la metodología cualitativa de investigación en el ámbito de la asignatura “Práctica de Evaluación Organizacional”.**

## **Learning by doing: The learning of qualitative research methodology in the field of the subject “Organizational Evaluation Practicum”**

---

**(1) Bettencourt, Maria Beatriz; (1) Sá Earp, Maria de Lourdes**

*(1)Fundação CESGRANRIO, Rio de Janeiro, Brasil*

Correspondencia:

Mail: beatrizbettencourt@yahoo.com

Mail:malusaearp@gmail.com

Recibido: 09-05-2015. Aceptado: 23-12-2015

### **Resumo**

*Este artigo apresenta e discute o percurso metodológico de uma unidade didática de Prática de Avaliação Organizacional inserida em um mestrado profissional. A metodologia utilizada tem o objetivo de proporcionar aos mestrandos uma aprendizagem teórica e prática da abordagem qualitativa, suscitando uma atitude reflexiva e crítica em relação à própria prática investigativa. O projeto de pesquisa ao qual esta Prática se vincula também é apresentado, no sentido de contextualizar os passos dos estudantes neste percurso e os objetivos das tarefas realizadas. O avanço da pesquisa e a satisfação dos mestrandos com a estratégia pedagógica adotada constituem sinais positivos que incentivam a continuidade dessa experiência. Neste artigo, serão explicitadas dúvidas e escolhas que perpassaram todo o processo investigativo, bem como apresentados os resultados até aqui obtidos.*

**Palavras Chave:** *avaliação organizacional; abordagem qualitativa; observação de campo; entrevista; avaliação do ensino pelos estudantes.*

## Resumen

*En este artículo se presenta y discute el transcurso metodológico de una unidad didáctica de Práctica de Evaluación Organizacional dentro de un Máster profesional. La metodología utilizada tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes un aprendizaje teórico y práctico del enfoque cualitativo, suscitando una actitud reflexiva y crítica con respecto a su propia práctica de la investigación. El proyecto de investigación al que esta práctica está vinculado, también se presenta con el fin de contextualizar los pasos de los estudiantes el transcurso de la actividad y los objetivos de las tareas realizadas. El avance de la investigación y la satisfacción de los estudiantes con la estrategia pedagógica adoptada son señales positivas que incentivan la continuidad de esta experiencia. En este artículo, se mostrarán las dudas y opciones que se presentaron durante todo el proceso de investigación, así como los resultados hasta ahora obtenidos.*

**Palabras clave:** *evaluación organizacional; enfoque cualitativo; observación de campo; entrevista; evaluación de la enseñanza por los estudiantes.*

## Abstract

*This article presents and discusses the methodology of a teaching unit on Organizational Evaluation Practicum inserted in the curriculum of a professional Master Degree. The methodology aims to provide students with a theoretical and practical learning of qualitative approach, raising a reflexive and critical attitude towards their own research practice. The research project to which this practice is linked is also presented, in order to contextualize the footsteps of students during the activities and objectives of the tasks performed. The progress of research and the students' satisfaction with the pedagogical strategy adopted are positive signs encouraging the continuation of this experience. In this paper, doubts and choices presented during the entire process will be shown, as well as the results so far obtained.*

**Keywords:** *organizational evaluation; qualitative approach; field observation; interview; students' teaching evaluation.*

## **I - CONTEXTO E FILOSOFIA DA FORMAÇÃO**

A disciplina de Prática de Avaliação Organizacional (PAO) que apresentamos neste artigo está integrada no currículo de um curso de mestrado profissional em Avaliação. O curso destina-se a proporcionar aos seus graduados uma qualificação reconhecida e a aquisição dos conhecimentos e habilidades necessárias a um avaliador. O seu objetivo fundamental é dotar os mestrandos de competências para orientar as decisões políticas, avaliar os resultados, o mérito, o impacto ou o êxito de um programa, curso, projeto, material, evento, campanha ou sistema.

Durante o curso, os mestrandos têm oportunidade de desenhar avaliações adequadas às suas próprias circunstâncias e responsabilidades, culminando este percurso na elaboração da dissertação que, de fato, é uma avaliação. Ao realizar avaliações úteis e ao gerenciar todo o processo, desde a escolha do objeto e da abordagem adequada, à construção da problemática e à definição das questões avaliativas e dos sujeitos da avaliação, os mestrandos ganham uma compreensão da necessidade de situar a avaliação dentro de contextos e práticas locais.

O desenho do Mestrado Profissional em Avaliação é, em si mesmo, inovador, na medida em que organiza em novos moldes a articulação entre teoria e prática. Uma das características do curso é a inclusão de disciplinas de Prática de Avaliação na sua matriz curricular. Ao participar nas disciplinas de Prática de Avaliação oferecidas ao longo do curso, o mestrando tem a oportunidade de trabalhar diversos métodos e técnicas de in-

vestigação, em contextos de avaliação e também de pesquisa, integrando equipes de diferentes áreas profissionais.

O desenho da disciplina de “Prática de Avaliação Organizacional” visa proporcionar aos mestrandos a iniciação a uma abordagem metodológica baseada em métodos e técnicas qualitativas, no âmbito de uma pesquisa na área da Sociologia Organizacional. O projeto de pesquisa em questão está registrado no diretório de pesquisa do CNPq, intitula-se “As Avaliações do Ensino pelos Estudantes (AEE): Significados e Efeitos na Vida Universitária” e vem sendo desenvolvido pelos docentes e discentes da unidade curricular.

Os mestrandos que escolhem cursar a unidade curricular PAO possuem algumas referências fundamentais para desenvolver um trabalho de pesquisa combinando estas duas vertentes, pois já concluíram as disciplinas de “Avaliação Qualitativa” (AQ) e de “Avaliação Organizacional” (AO).

A disciplina PAO é leccionada em team teaching pelos docentes de AQ e AO e, para além de fornecer aos mestrandos o enquadramento adequado para aprofundarem os seus conhecimentos teóricos e práticos nas duas áreas, propõe-lhes um percurso formativo em que desenvolvem autonomamente um trabalho de campo e refletem criticamente sobre a sua própria atividade de investigação.

## **II - O PERCURSO FORMATIVO**

O projeto de pesquisa e o plano global de pesquisa, já delineados, são apresentados aos mestrandos numa primeira sessão, sendo discutidas as formas como

cada um o vai assumir e desenvolver. Cabe-lhes escolher a instituição de ensino superior que vão estudar e organizar o seu próprio plano de trabalho, desde que inclua os passos previstos: observação de campo, seguida de entrevistas a dirigentes e estudantes.

O campo de investigação escolhido é o das Instituições de Ensino Superior (IES), um tipo de organização que é familiar a todos os mestrandos, tanto pela sua condição de egresso, ou mesmo de professor. Pretendemos, com isso, que eles adquiram um novo olhar, investigativo e interrogativo, sobre uma realidade que pensam conhecer bem, em função da sua vivência cotidiana. A tarefa que lhes é proposta é a de “estranhar o familiar”, pois, como afirma Velho (1978), “o que sempre *vemos* e *encontramos* pode ser familiar, mas não necessariamente conhecido” (p. 126, *itálicos* no original). Procura-se que os mestrandos “estranhem” fenômenos que até aí foram vividos como “naturais”, questionando-os e adotando uma abordagem voltada para a descoberta (Guba, 1978).

A primeira etapa de trabalho centra-se na observação de campo. Este tipo de observação parece-nos o mais adequado para que o mestrando compreenda o contexto institucional, pois responde às necessidades de:

descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, implicando que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem (...)(Cozby, 1989. p. 48).

Num primeiro momento prepara-se, em conjunto, o início do trabalho de campo e são elaborados, coletivamente, os roteiros de observação. Seguem-se os tempos individuais de observação, que incluem a tomada de notas em cadernos de campo e a redação dos relatórios, que podem incluir imagens e breves depoimentos colhidos no campo.

Os mestrandos realizam as visitas de observação às IES munidos dos seus cadernos de campo em que registram informações sobre as instituições: descrições de espaços físicos, maneiras como os estudantes utilizam esses espaços, diálogos, cenas e conflitos, enfim, informações sobre o que os atores fazem, o que pensam sobre o que fazem, o que falam sobre o que fazem (Malinowski, 1976). No exercício desse tipo de investigação, tanto ouvir quanto olhar não podem ser tomados como faculdades totalmente independentes: olhar por si só não seria suficiente, o ouvir complementa o olhar (Sá Earp, 2012).

Complementarmente, é realizada uma entrevista a um membro da Comissão Própria de Avaliação, ou a algum membro da equipe de direção ou coordenação, no caso de serem estes os órgãos responsáveis pelo processo de AEE, para tomar conhecimento da filosofia de avaliação institucional da instituição e dos processos adotados. O roteiro para estas entrevistas é reproduzido em Anexo.

Finalmente, é feita em conjunto a discussão e análise dos cadernos de campo. As observações são compartilhadas no sentido de que o olhar de cada observador seja ampliado pelos olhares dos demais. Como sugere Vianna (2003), diversas pessoas, a partir de suas experiências

individuais, podem ver o mesmo objeto de formas diferentes. O objeto é sempre o mesmo, o que muda é a organização mental de quem observa. Os mestrandos constataam a diversidade dos olhares possíveis sobre uma realidade aparentemente idêntica e recebem uma retroação sobre a observação desenvolvida, assim como pistas para aprofundar a sua pesquisa.

Na segunda etapa do trabalho, o fulcro é a realização de entrevistas aos estudantes das IES. Os mestrandos começam por trabalhar o guia de entrevista e analisar o seu papel como entrevistadores. Na preparação prévia à realização das entrevistas, são debatidas questões tais como a importância de assegurar a confidencialidade das respostas, dando essa garantia aos entrevistados. Ao apresentar-se, o entrevistador tem que esclarecer o propósito do estudo, indicar a instituição a que se vincula e garantir o sigilo das informações recolhidas: as formas de fazer esta apresentação são ensaiadas pelo grupo.

As entrevistas são semiestruturadas, deixando ao entrevistador a possibilidade de respeitar a lógica do discurso do entrevistado, sem deixar de abordar os temas previstos no roteiro e tampouco fugir da sua formulação. Ao estudante entrevistador cabe estar “atento aos objetivos da pesquisa ou da avaliação e colocar-se intensamente à escuta do que é dito, [...] refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado” (Brandão, 2000, p. 8) não sugerindo ou induzindo respostas e não transmitindo juízos de valor, nem mesmo por expressão visualmente perceptível.

Temos constatado que o fato do entrevistador ser uma pessoa fora do círculo de relações do informante e externa à ins-

tuição tem facilitado uma maior abertura por parte do entrevistado. A garantia de que o pesquisador “entra, mas sai” cria situação de menor compromisso do que aquela existente com pessoas mais próximas [...] (SALEM, 1978) o que tem resultado em grande franqueza dos entrevistados.

Finalmente, os mestrandos tratam os dados, quer escritos (transcrições de entrevistas e documentos), quer as imagens e, como produto final da formação, cada um redige um relatório que contém duas partes essenciais: a primeira diz respeito à IES estudada e ao seu processo de Avaliação Institucional, à forma como os estudantes da instituição participam nesse processo e à cultura de avaliação existente na instituição. A segunda parte é relativa ao processo de trabalho e de aprendizagem seguido na disciplina, detalhando o percurso formativo, as dificuldades encontradas, metodológicas ou outras e os momentos altos em que o estudante atingiu uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados.

### **III O PROJETO DE PESQUISA “AS AVALIAÇÕES DO ENSINO PELOS ESTUDANTES: SIGNIFICADOS E EFEITOS NA VIDA UNIVERSITÁRIA”**

#### **A. O DESENHO DO PROJETO**

As avaliações do ensino, pelos estudantes (AEE), são um importante instrumento de regulação dos sistemas de ensino superior, no contexto das práticas gestionárias da Nova Gestão Pública (NGP). Elas têm uma utilização crescente nos processos de avaliação das instituições de ensino superior (IES) e visam

a instauração de um controle de tipo pos-burocrático, conjugando o autocontrole institucional com a avaliação pelos resultados (FINGER, 1997). As AEE são utilizadas por universidades e IES em todo o mundo e, em alguns países, também pelos governos centrais (caso, por exemplo, do Reino Unido e dos Países Baixos).

As AEE têm impacto social e são utilizados com propósitos e finalidades muito diversificados, desde o desenvolvimento curricular e a melhoria do ensino, passando pela gestão das carreiras docentes, até à construção de sistemas de garantia da qualidade, à elaboração de rankings, à informação de potenciais públicos e ao *marketing* institucional. Os seus resultados têm sido tratados como reflexos da realidade e os efeitos sociais e institucionais produzidos pelas AEE têm sido pouco pesquisados.

Dada a relevância de seus efeitos, a validade dos instrumentos de AEE tem despertado o interesse de numerosos cientistas sociais (MARSH, 2007; SPOOREN et al, 2012). A pesquisa sobre os instrumentos de AEE tem-se focalizado, sobretudo, na sua representatividade, validade e fidelidade como instrumentos de avaliação.

As pesquisas têm evidenciado que as AEE são válidas enquanto medidas de qualidade do ensino, em muitos dos seus aspectos, tendo-se verificado elevada correlação entre avaliações realizadas por meio de questionários diferentes e mesmo entre avaliações feitas por estudantes e por colegas professores (Romainville, 2004). Alguns estudos têm também mostrado que quanto melhor é a avaliação do ensino feita pelos estudantes, melhores são os resultados que eles obtêm nos tes-

tes finais (D'Appolonia e Abrami, 1997), ou seja, que um “bom” ensino, na ótica dos estudantes, favorece a aprendizagem.

Os autores têm ressaltado a necessidade de triangular os resultados das AEE com outros indicadores (taxas de sucesso, avaliação externa dos programas, empregabilidade dos diplomados, avaliação pelos diplomados), pois só uma abordagem multi facetada permite avaliar a qualidade das formações e do ensino universitário que visam outros objetivos para além da satisfação dos estudantes (Abernot, Y et al, 2013).

Existem algumas pesquisas sobre as relações entre as AEE e a aprendizagem dos estudantes (GALBRAITH et al, 2011, RICHARDSON, 2012) e também sobre o seu potencial na melhoria do ensino (PENNY e COE, 2004);

Contudo, até agora, o significado das narrativas a que se reportam as respostas estudantis tem sido pouco questionado pela literatura. A presente pesquisa propõe tratar as AEE como objetos políticos em si mesmos e, como tal, com potencial para transformar a realidade e as representações dos estudantes e do público em geral sobre o ensino superior. Um dos aspectos que nos interessa particularmente é a forma de apropriação das AEE pelas instituições e seus efeitos na mudança das culturas avaliativas das instituições (BETTENCOURT, 2005a e 2005b).

No contexto brasileiro, tal como em muitos países, a realização de AEE não é uma prática generalizada a todas as IES e é grande a diversidade nas modalidades escolhidas e na utilização dos resultados. Como é sabido, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Su-

perior (Sinaes), as IES realizam autoavaliações institucionais e de cursos prévias à avaliação externa. Uma enorme massa de informação é recolhida nos questionários respondidos por estudantes (e também por professores e funcionários) e são milhares as horas empregues no tratamento desses dados. É esperado que deste trabalho resulte uma autoregulação interna das instituições, bem como o desenvolvimento de uma cultura de avaliação que leve as IES a planejar o futuro em função dos resultados obtidos.

Daí decorre que é importante compreender as condições em que os estudantes respondem aos questionários, as circunstâncias diversas que condicionam as suas respostas, a importância que eles lhes atribuem e o que pensam sobre os efeitos da AEE.

Das questões a que a pesquisa em curso pretende responder, destacamos as seguintes, por serem as que são o foco do trabalho dos estudantes na disciplina de PAO:

1. ¿Quais as premissas e as finalidades que presidem à concepção dos questionários dirigidos aos estudantes e elaborados nas IES estudadas?
2. ¿Que condicionantes influenciam as respostas dos estudantes e quais os seus significados, nestas IES?
3. ¿Como é que as AEE são localmente apropriadas e como influenciam a vida institucional e a cultura das IES?

A escolha de uma abordagem qualitativa decorre da própria natureza da pesquisa, em que se pretende conhecer o como e o porquê das ações das pessoas envolvidas no processo de AEE.

A metodologia adotada é a do estudo de caso instrumental e múltiplo. Adoptando a perspectiva de Stake (1995), consideramos este estudo de caso como instrumental, pois o caso desempenha o papel de suporte para o estudo em profundidade de um outro fenómeno, neste caso, as AEEs, suas condicionantes políticas e institucionais e seus efeitos. Trata-se também de um estudo de caso múltiplo (Yin, 1984), pois os locais estudados são vários, não porque se pretenda generalizar os resultados, mas sim para que a análise incida sobre realidades diferenciadas que, pela sua variedade, permitam compreender melhor o fenómeno estudado. Cada local é estudado separadamente e, numa fase final, é feita uma comparação e o cruzamento de dados.

Cabe registrar que não se pretende constituir uma amostra representativa das IES brasileiras, mas sim reunir um conjunto variado e equilibrado de instituições que permitam analisar o objeto de estudo na sua complexidade. Assim, para nós, o estudo de caso é, fundamentalmente, uma estratégia de pesquisa que se socorre de outros métodos, como a observação de campo, a análise documental e a entrevista. A entrevista é o instrumento privilegiado desta pesquisa e os estudantes que responderam ao questionário institucional (QuI) são os seus informantes fulcrais.

Com base no questionário institucional, o estudante entrevistador elabora um roteiro destinado a saber como o entrevistado respondeu às questões do QuI, como as compreendeu e se repetiria a resposta. Também se pede a sua opinião sobre a importância destes questionários institucionais e quais os efeitos deles, quer os esperados, quer os observados.

## B. CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO DOS MESTRANDOS PARA O PROJETO DE PESQUISA

Depois de trabalhadas, por cada estudante, no âmbito de seus relatórios finais, as falas dos entrevistados têm permitido compreender os cenários diversificados em que se desenrola a AEE nas instituições brasileiras e os papéis que os estudantes assumem no processo. Em termos de tratamento de dados, adotamos a classificação de Younès (2015) relativa às diferentes formas possíveis de intervenção dos estudantes na avaliação do ensino. A perspectiva da autora é a de distinguir as AEE segundo a sua eficácia na melhoria do processo de ensino.

Neste sentido, a AEE é vista como uma regulação individual e coletiva que se alimenta de diferentes formas de partilha, em momentos em que os variados atores da IES constroem sentidos conjuntos: “A partilha do sensível fixa, simultaneamente, o comum partilhado e as partes exclusivas (...) e requer a constituição de espaços de falas contraditórias, onde cada um participa de maneira igual, mesmo aquele que é minoritário” (Younès, 2015, p. 80). Ao longo do processo de AEE, a autora identifica diferentes formas de partilha, que estão de acordo com as culturas locais:

- i. Partilha de responsabilidades na realização de todo o processo;
- ii. Partilha *ex-ante* na construção dos critérios de qualidade do ensino;
- iii. Partilha *ex-ante* na elaboração do questionário;
- iv. Partilha *ex-post* dos pontos de vista de professores e estudantes;

v. Partilha *ex-post* na análise dos resultados das AEE e na preparação de decisões subsequentes.

Nas oito IES da cidade do Rio de Janeiro em que, até agora, se realizou o estudo - duas públicas e seis privadas - encontramos diferentes formas de participação dos estudantes no processo. Aproxima-se da *partilha de responsabilidades na realização de todo o processo* o caso de uma IES em que alguns estudantes (alunos da disciplina de Métodos de Pesquisa) participam em todas as fases do processo de AEE, ainda que não tenham sido ouvidos na elaboração do questionário. Estes estudantes recolhem os questionários, trabalham os dados e elaboram os relatórios.

Não encontramos nenhuma situação em que os alunos fossem chamados a partilhar com outros atores os momentos de construção dos critérios de qualidade do ensino ou de elaboração dos questionários. A elaboração dos questionários é, conforme os casos, da responsabilidade da direção, das coordenações dos cursos ou da CPA.

Na maioria das IES, a participação dos estudantes limita-se ao preenchimento do questionário. Este pode ser obrigatório (caso de duas IES) ou facultativo. Nas duas IES em que o preenchimento dos questionários pelos estudantes é obrigatório, as taxas de resposta atingem os 100%. Estas taxas podem ser atingidas porque o acesso do aluno ao sistema fica dependente do envio do questionário *on-line*.

Nestes casos, o aluno desconfia que a sua resposta pode ser identificada e, nas duas IES, existem diferenças acentuadas entre as respostas dadas pelos estudantes quando inquiridos pelas instituições e aquilo que, posteriormente, expressaram

na entrevista. As diferenças traduzem-se numa apreciação mais positiva na resposta ao questionário institucional. As causas apontadas pelos entrevistados para essas divergências são variadas: receio de represálias, falta de confiança no caráter confidencial das respostas, não querer penalizar a instituição, não querer que o *ranking* da instituição e do curso o venha a penalizar. Num caso, o entrevistado dá um exemplo em que se soube que o anonimato não foi respeitado, pois uma aluna teria sido ameaçada pelo professor por causa da sua avaliação negativa.

A divergência entre a avaliação realizada pelos estudantes nos questionários de AEE e nas entrevistas não é a mesma em todo o tipo de questões: ela é praticamente inexistente no que diz respeito às condições materiais de trabalho (instalações, equipamentos, meios de ensino/aprendizagem) e é elevada na apreciação da formação, de alguns professores, da organização e gestão do curso e das formas de atendimento administrativo.

Nas IES em que o preenchimento do questionário é facultativo, as taxas de resposta se encontram no patamar de menos de 20%, existindo mesmo um caso (uma grande IES) em que ela é de 1%.

Assim, em algumas instituições foi difícil encontrar estudantes passíveis de serem entrevistados pois, de acordo com o desenho da pesquisa, os entrevistados têm que ser alunos que responderam ao QuI. Quando os questionários lhes eram mostrados, muitos estudantes diziam não os conhecer e, por vezes, manifestavam o seu interesse em saber do processo de AEE. Os estudantes que responderam ao QuI referem diferentes motivações para a sua participação, desde a crença na força

da avaliação para a instituição, até ao seu uso para “punir um professor”.

A divulgação de que a AEE está em curso, ou vai ter lugar em breve, é feita, geralmente, no site da instituição ou por mensagem electrónica. Mesmo quando existem lugares próprios para afixar notícias da CPA, eles não são utilizados e verifica-se que o empenho na divulgação do processo é reduzido.

Se a partilha e a construção conjunta de sentidos são importantes na fase preparatória da AEE, a fase que se segue, de divulgação e análise dos resultados, requereria ainda mais espaços de diálogo que possibilitassem a compreensão mútua dos atores e o apontar de melhorias, de forma concertada. Como refere Younès: “As condições para o comprometimento de estudantes e professores em um processo de diálogo e de formalização da avaliação são determinantes para a produtividade das AEE” (2013, p. 80). Ora, o que se constata, nesta fase do processo, é que os resultados da avaliação, mesmo quando divulgados, não são debatidos. Só uma das Universidade estudadas realiza sessões de apresentação nos campi, registando um número de presenças diminuto.

A situação que encontramos mais frequentemente é a de inclusão no *site* institucional de alguns resultados escolhidos. Em dois casos, os (bons) resultados da AEE são utilizados pelas IES no seu *marketing*, apresentando, por vezes, resultados que suscitam alguma desconfiança: 100% de notação *Bom*, em diversos itens, numa escala de cinco níveis e com 50 respondentes. Quanto aos estudantes entrevistados, eles são quase unânimes em declarar que não conhecem os resultados das AEE.

Finalmente, relativamente à introdução de melhorias no ensino em função das avaliações dos estudantes, a maioria das direções refere ter realizado melhorias nas instalações e nos equipamentos. Não foram, até agora, explicitamente sinalizadas situações de utilização das AEEs para efeitos de melhoria das atividades de ensino e aprendizagem. No entendimento dos alunos, as suas avaliações não têm efeitos significativos. Contudo, como a divulgação dos resultados das AEEs é muito insuficiente, eles começam por não os conhecer e não podem ajuizar se as mudanças porventura ocorridas têm ou não relação com as avaliações. Os membros das CPA, por sua vez, referem que, com base neles, elaboraram sugestões à direção e estas mencionam que procederam a melhorias em aspetos considerados menos bons pelos estudantes. Contudo, para os alunos, os efeitos das avaliações em termos de mudança não são perceptíveis.

#### IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relativamente à disciplina de “Prática de Avaliação Organizacional”, em andamento desde 2013, podemos considerar que a metodologia adotada está alcançando os objetivos previstos, no que respeita ao nível dos trabalhos de pesquisa realizados pelos mestrandos, à pertinência dos seus percursos formativos e à reflexão conjunta a que tem dado origem.

Em relação à pesquisa, as conclusões que agora apresentamos são provisórias, pois a investigação abrangerá mais instituições. Em termos globais, verificamos que o contexto nacional de utilização das AEE na avaliação externa e nos *rankings*

acaba influenciando os respondentes aos questionários de AEE, com impacto nos seus resultados. A consolidação dos processos de avaliação das IES seria facilitada se a essa avaliação não estivessem associados aspectos classificatórios, com repercussões penalizadoras.

No contexto institucional, tem incidência na fiabilidade do processo a considerável falta de confiança dos estudantes na confidencialidade das AEEs.

Outro aspecto importante da pesquisa, em desenvolvimento, é o da identificação e descrição das culturas de avaliação presentes nas IES. A realização de AEE de forma rotineira, sem que delas resulte melhorias no ensino, é, de longe, o tipo predominante no processo de avaliação institucional. Trata-se de um tipo de cultura de avaliação em que são usados instrumentos e processos de avaliação, porque assim está determinado, mas não existe a intenção de avaliar e de auto regular a IES a partir dos seus resultados. Daí o pouco empenho dos dirigentes em promover a participação no processo ou em divulgar os resultados.

Um outro tipo de cultura de avaliação identificado utiliza os seus resultados para punir, como o caso do estudante que só utiliza a avaliação porque quer penalizar um professor, ou o da direção que só intervém ou só se socorre das AEE quando detecta erros. Em nosso entender, a institucionalização de uma cultura de avaliação formativa deveria ser uma prioridade das políticas institucionais e também das políticas nacionais de ensino superior.

Ainda que o processo de AEE possa ter tido alguns efeitos em termos de regulação interna, nas IES estudadas, são pou-

cos os sinais até agora detectados de utilização da avaliação para uma melhoria da qualidade do ensino. Em nosso entender, essa falta de rentabilidade pedagógica das AEE deve-se a não se terem criado os espaços colaborativos entre professores, responsáveis das IES, estudantes e outros

atores externos às IES (antigos alunos, empregadores, líderes culturais e sociais) destinados à reflexão (seguida de decisão) sobre os fins do ensino, a eficiência dos percursos formativos e aquilo que, segundo os contextos, melhora ou dificulta a aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERNOT, Y.; GANGLOFF-ZIEGLER, C. E WEISSER, M. (2012). Contribution à l'épistémologie de l'évaluation des enseignements par les étudiants. *Éducation et socialisation* [Em linha], 32| 2012, publicado a 01 setembro 2013, consultado a 06 maio 2015. URL : <http://edso.revues.org/361>
- BETTENCOURT, B. (2005a). Les établissements d'enseignement face à l'évaluation: appropriation ou acculturation? *Les dossiers des Sciences de l'Éducation - Revue Internationale des Sciences de l'Éducation*, XIII, 81-94.
- BETTENCOURT, B. (2005b). *L'évaluation des établissements en tant que mode de régulation. Une étude de cas en enseignement collégial*. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, opção Administração da Educação. Montréal: Université de Montréal.
- BRANDÃO, Z.. (2000). Entre questionários e entrevistas. In: Nogueira, M.L.; Romanelli, G.; Zago, N. (Org.) (2000). *Família e escola*. Rio de Janeiro: Vozes.,171-183.
- COSBY, P. (1989). *Methods of behavioral research*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing.
- D'APPOLONIA S. & ABRAMI P. (1997). Navigating student ratings of instruction, *American psychologist*, 52 (11), 1198-1208.
- FINGER, M. (1997). Le New Public Management: État, administration et politique. Finger, M. e Ruchat, B. (dir.) (1997). *Pour une nouvelle approche du management public. Réflexions autour de Michel Crozier*. Paris : Seli Arslan.
- GALBRAITH, C; MERRILL, G; KLINE, D. (2011). Are Student Evaluations of Teaching Effectiveness Valid for Measuring Student Learning Outcomes in Business Related Classes? A Neural Network and Bayesian Analyses. *Research in Higher Education*,1-22.
- GUBA, W. G. (1978). *Towards a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*. Los Angeles: Center for Study in Evaluation, University of California.
- MALINOWSKI, B. (1976). Objeto, método e alcance desta pesquisa. In: *Argonautas do pacífico ocidental*. Coleção: Os pensadores. São Paulo: Editora Abril.
- MARSH, J. (2007). Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. In R. P. Perry e J C. Smart (Ed.) (2007). *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*. New York: Springer (pp. 319-384).
- PENNY, A.R.; COE, R. (2004). Effectiveness of Consultation on Student Ratings Feedback: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, vol. 74 (2): 215-253,.
- RICHERDSON, J. T. E., SLATER, J. ET AL. (2007). The National Student Survey: Development, findings and implications. *Studies in Higher Education*, 32(5): 557-580.
- ROMAINVILLE, M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. Disponível em: <http://www.det.fundp.ac.be/spu/> Consultado em 2/10/2015.
- SÁ EARP, M.L. (2012). Observação. In: Elliot, L. (2012). *Instrumentos de Avaliação e Pesquisa*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

- SALEM, T. (1978). Entrevistando famílias: notas sobre o trabalho de campo. In: Nunes, E. de O. (Org.) (1978). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar.
- SPOOREN, P.; MORTELMANS, D.; THUSSEN, P. (2012). 'Content' versus 'style': acquiescence in student evaluation of teaching? *British Educational Research Journal*, 38 (1): 3-21.
- STAKE, ROBERT E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California : SAGE Publications, Inc.
- VELHO, G., Observando o familiar. In: Nunes, E. de O. (Org) (1978). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 36-46.
- VIANNA, H. (2003). *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano.
- WHORTHEN, B. R. AND SANDERS, J. R. (1973). *Educational Evaluation: Theory and Practice*, University of Louisiana: Wadsworth Publishing Company.
- YIN, ROBERT K. (1984). *Case study research. Design and methods*. Beverly Hills, California: SAGE Publications, Inc.
- YOUNÈS, N. (2015). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : le tournant du partage. *Evaluer. Journal International de Recherche en Education et Formation*, 1(1), 79-90.

## ANEXO

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Coordenadores pedagógicos/membros da Direção/membros da CPA

*Introdução:* Apresentação do entrevistador e do projeto de pesquisa

- 1- Tem acompanhado as AIs? Como? Desde quando?
- 2- Sabe como foi iniciada a AI na Univ/polo? Pode descrever esse processo?
- 3- Como foi constituída a CPA? Quais são as atribuições da CPA?
- 4- Como é que acompanha os trabalhos de AI?
- 5- Quando foram realizados os questionários aos estudantes? Quem os elaborou? Fale um pouco sobre esse processo.
- 6- Como são feitas as atualizações dos questionários? Com que base?
- 7- Em que momento os estudantes respondem ao questionário?
- 8- Como são preenchidos os questionários: *on-line* ou em papel?
- 9- As respostas podem ser identificadas pela instituição? Como seria essa identificação?
- 10- Como é que a instituição garante aos alunos a confidencialidade das respostas?
- 11- Acha que os estudantes respondem de forma sincera aos questionários? Fale sobre isso.
- 12- Acha que as respostas dos alunos são importantes? Por quê?
- 13- Lembra-se de algum caso em que estas respostas corroborassem percepções suas? E lembra-se de casos em que elas foram contrárias à sua percepção?
- 14- A direção utiliza os resultados das avaliações dos alunos? Para que finalidade?
- 15- Como são divulgados os resultados dos questionários?
- 16- Lembra-se de algum aspeto do funcionamento da instituição que a direção tenha alterado em função das avaliações dos alunos? Qual ou quais?
- 17- Como encara a avaliação institucional?
- 18- Que aspectos da AI considera positivos? E negativos? Pode relatar alguns casos concretos?
- 19- Como vê os efeitos da AI? Pensa que os efeitos positivos justificam os custos do processo?