



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS POLÍTICAS E JURÍDICAS
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO CORPO
DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR
E DA PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NO PROCESSO AVALIATIVO

LAURA CARDOSO MANDARINI

RIO DE JANEIRO
2021/2º Semestre

LAURA CARDOSO MANDARINI

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO CORPO DOCENTE
NO ENSINO SUPERIOR
E DA PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NO PROCESSO AVALIATIVO

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Escola de Administração Pública da
Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro como requisito parcial para obtenção do
grau de Bacharel em Administração Pública.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Espindola Halpern

Rio de Janeiro

2021

LAURA CARDOSO MANADRINI

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO CORPO DOCENTE
NO ENSINO SUPERIOR
E DA PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NO PROCESSO AVALIATIVO

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Escola de Administração Pública da
Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro como requisito parcial para obtenção do
grau de Bacharel em Administração Pública.

Aprovada em: ____ de _____ de 2021

Banca examinadora:

Prof. Dr. Eduardo Espindola Halpern (Orientador)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Prof. Dr. Luis Fernando Filard Ferreira
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Prof. Dr. Artur Luiz Santana Moreira
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

AGRADECIMENTOS

Penso que existem três coisas que são realmente imprescindíveis na vida de qualquer pessoa: a saúde, a família e os amigos.

Acredito, piamente, que vida de quem quer que seja, sem qualquer uma dessas bênçãos de Deus, decerto não permite felicidade plena.

Gostaria, então, de aproveitar esse momento tão importante da minha vida para agradecer, porque vivo a plenitude da felicidade, porquanto tenho uma linda família, boa saúde e muitos amigos.

Começo, assim, agradecendo a Deus, por me conceder a benção de perceber e apreender os ensinamentos oferecidos pela vida e por nossos valorosos professores.

Agradeço aos meus pais, pelo seu eterno amor e por sua incansável determinação em me oferecer, sempre, o melhor de tudo na vida e agradeço aos demais parentes, nos quais reconheço o apoio e o incentivo para seguir sempre em frente.

Finalmente, agradeço aos meus amigos queridos, por sua amizade sincera e sua marcante presença em minha vida.

Sou, decerto, uma pessoa feliz, porque gozo de todas as preciosidades que penso serem imprescindíveis na vida.

RESUMO

Nos dias de hoje, a importância da avaliação de desempenho do corpo docente no ensino superior, assim como a participação do aluno no processo avaliativo aparentam ser mais que uma necessidade, uma autêntica e urgente demanda do universo acadêmico. Com efeito, estudos realizados por pesquisadores como Gusso (2013), Henklain (2017), Henklain, Carmo, & Haydu (2018), Junges e Behrens (2015), Oliveira e Silva (2012), Albuquerque (2010), Ramos e Moraes (2000), Ribeiro (2011 e 2012), Moita (2002), Cassetari (2014), Henklain, Júnior, Lira e Garcia (2020), Devory, Ingole e Muday (2019), Avrichir e Dewes (2006) e outros estudiosos do assunto apresentam clara convergência com a necessidade e importância da avaliação, mas também com a participação do aluno no processo avaliativo.

Por meio de um questionário online e utilizando os métodos survey, de regressão linear, análise de sentimentos e análise de cluster, é possível concluir que a população graduada e graduanda no ensino superior da cidade do Rio de Janeiro concorda com a necessidade e importância da avaliação do corpo docente universitário e, ainda, com a participação dos discentes no processo avaliativo.

Palavras-chave: avaliação docente, discente, do professor, do aluno, relação professor-aluno, processo de ensino-aprendizagem.

Sumário

1. Introdução	07
2. Revisão de Literatura	08
2.1 Formação pedagógica dos professores no ensino superior	08
2.2 Professor eficaz	09
2.3. Avaliação de desempenho dos docentes no ensino superior	13
2.4. Participação dos alunos no processo avaliativo	17
2.5. Importância do <i>feedback</i> dos alunos	20
3. Metodologia	21
3.1. Descrição	21
3.2 Universo da amostra	23
4. Análise de Dados	25
4.1. Perfil dos respondentes	25
4.2. Análise descritiva	26
4.3 Análise de regressões	29
4.4. Análise qualitativa	34
5. Considerações finais	35
6. Referências	38
7. Apêndice “A” - Questionário eletrônico	41
8. Apêndice “B” - Dicionário de variáveis	44

1. INTRODUÇÃO

A escolha do tema desse trabalho foi motivada por minha experiência pessoal como graduanda na Escola de Administração Pública da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Ao longo de cinco anos do Curso de Graduação em Administração, desde julho de 2015 até julho de 2021, nenhuma das turmas que integrei realizou qualquer tipo de avaliação de performance de docentes, assim como não participei de nenhum tipo de processo de feedback sobre o sentimento dos alunos para com os professores.

Embora a ideia de observar o professor, possa ser acidentalmente relacionada com algum resquício de fiscalização ou controle, na verdade, o sentido que se busca conferir, com essa pesquisa de avaliação do desempenho docente, não tem essa conotação ou pretensão. De fato, muito pelo contrário, esse trabalho de final de curso busca, apenas, evidenciar a importância de se trazer o tema à discussão, a fim de oportunizar aos professores e alunos a construção de uma percepção mais aprofundada, qualificada e equilibrada da relação que ambos estabelecem na sala de aula. Na medida em que se busca fortalecer a relação professor-aluno, torna-se mais fácil estabelecer mútuas e conscientes modificações que tendem a lapidar um ambiente de ensino e aprendizado mais eficiente, com recíproco aperfeiçoamento, docente e discente.

Por outro lado, o advento da pandemia da Covid-19 enfatizou a necessidade de se vislumbrar novos métodos e metodologias, assim como técnicas e tecnologias aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a relação entre professores e alunos sofreu uma grande mudança, por conta da necessidade de afastamento social, e o ensino à distância aprofundou a demanda por maior interação entre professores e alunos, a fim de compensar a falta de aulas presenciais. Esse novo cenário passou a exigir mais dos professores, muitos dos quais não se adaptaram a essa nova realidade. Nessa nova perspectiva, a avaliação de professores, pelos alunos, aparenta ser uma consequência natural, razão pela qual a discussão de sua participação no processo avaliativo não se afigura mais como adiável, porém, imprescindível.

Assim sendo, essa pesquisa tem como objetivo principal demonstrar a importância da avaliação como ferramenta de evolução da relação professor-aluno e do processo ensino-aprendizagem, incluindo no próprio processo de avaliação, entretanto, a participação do aluno.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Formação pedagógica dos professores no ensino superior

Segundo Gusso (2013), a qualidade da educação no nível superior é impactada por uma pluralidade de fatores, desde políticas públicas até o comportamento dos alunos e professores. Para Henklain (2017) o funcionamento social das agências educacionais só ocorre com a presença de operadores especialmente capacitados, sendo eles Gestores Públicos, Administradores das Instituições e os Professores. O operador com maior destaque nas agências educacionais é o professor, já que se trata do único que mantém contato direto com os alunos; se o professor falhar, todo o ensino também falhará (Moroz e Luna, 2013). Os docentes, portanto, operadores que mantêm contato direto com os alunos, são os autênticos responsáveis pelo trabalho imprescindível para proporcionar e facilitar o aprendizado, assim como assegurar que os alunos desenvolvam comportamentos essenciais para a sua atuação nos diversos segmentos fundamentais da sociedade (Henklain, Carmo, & Haydu, 2018).

No que respeita à formação dos professores universitários, há uma grande diversidade de graduação, especialização, mestrado, doutorado, entre outros (Henklain, 2017). Não obstante, apesar dessa variedade de capacitações, Gusso (2013) defende que há uma evidente falta de formação específica para professor universitário, como Magistério ou Curso de Pedagogia singulares, voltados para o ensino superior. Esse óbice termina sendo bastante agravado, vez que o ensino universitário vai muito além dos conhecimentos sobre as áreas de formação dos professores, porque é mister saber ensinar e convém que esse saber seja desenvolvido a partir de uma formação pedagógica peculiar, que vá além do que é desenvolvido apenas pela formação da pós-graduação (Junges e Behrens, 2015). Por meio de sua pesquisa, Junges e Behrens (2015) demonstram que os professores não tinham entendimento sobre o que é ser professor universitário. Para os docentes, o papel do professor se diminuía, apenas, a “repassar” o conhecimento, mediante boa oratória. Em outras palavras, o profissional não tinha entendimento do processo de ensino e aprendizagem; para ele, seu papel era repassar o conhecimento e cabia exclusivamente ao aluno a “obrigação” de aprender. Por fim, a pesquisa mostrou que, via de encontros de formação continuada, com o intuito de ensinar ao professor as práticas pedagógicas, houve entendimento de que as percepções dos professores sobre o ensino influenciam diretamente na maneira

como eles agem. As pesquisadoras constataram que o professor não possui dificuldades no que tange à especialidade de sua formação e à atuação no mercado de trabalho, porém, prescinde de uma formação pedagógica que prepare, ensine e desenvolva como deve atuar em sala de aula, uma vez que o professor se encontra em um novo campo de atuação, para o qual não foi devidamente capacitado no decorrer de sua própria formação. Assim, a partir de uma formação pedagógica voltada para o ensino superior, o professor se qualifica para desenvolver sua prática pedagógica, tornando-se mais apto para promover mudanças e inovações na sua carreira docente.

Uma das possíveis causas para essa situação singular é o Artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Conforme teor desse artigo, *cabe aos programas de pós-graduação desenvolver, ensinar e preparar o aluno para o exercício do magistério em nível superior*. Entretanto, segundo Oliveira e Silva (2012), os cursos de pós-graduação e mestrado não possuem foco na capacitação do profissional para o exercício do magistério, mas sim na formação de cientistas e pesquisadores. Além disso, há uma priorização maior, por parte dos docentes do ensino superior, na pesquisa e não no ensino. Em suma, Junges e Behrens (2015) concluíram que alguns conhecimentos e práticas são substanciais na formação pedagógica do professor do ensino superior, extrapolando a ciência ensinada, uma vez que são comuns e se aplicam ao ensino de qualquer área ou curso, indo além da competência da especialidade científica. Henklain (2017) enxerga a pluralidade de formação e a ausência de um curso específico de formação pedagógica no ensino superior como um dos pontos principais que caracterizam os professores que lecionam no ensino superior.

2.2. Professor eficaz

Henklain (2017) acredita que o trabalho do professor não se limita, apenas, ao ensino ou àquilo que o professor faz na sala de aula. Para ele o fato de o docente estar em sala de aula, aplicando provas ou discursando na frente do quadro não assegura que esteja bem desempenhando o trabalho de um professor. No ponto de vista do pesquisador, o que realmente caracteriza o trabalho do docente é o comportamento do professor estar sob controle do comportamento do discente. Para Gusso (2013), é estritamente necessário ter entendimento sobre o que a sociedade quer construir e o que é necessário para chegar a essa construção. Acredita que,

sem esse entendimento, a educação ficará subutilizada, servindo apenas aos propósitos de recreação, institucionalização e manutenção do status quo atual. Henklain (2017) enfatiza que o ponto de partida do trabalho do docente é reconhecer e detalhar situações-problemas, nas quais os alunos precisam ou precisarão enfrentar e aferir, em seguida, se é possível solucionar ou minimizar. O pesquisador avalia que é papel do docente definir objetivos de ensino para conseguir alcançar os desejos da sociedade:

“O papel do professor está, portanto, vinculado à definição de objetivos do que deve ser aprendido, de que condições serão arranjadas para que essa aprendizagem ocorra e a produção de aprendizagem. Como essa aprendizagem ocorreu e quem se beneficiou com o que foi aprendido é o que ajuda a delimitar o nível de eficácia do professor”
(Sheppard, 1974, apud Henklain, 2017).

No contexto de ensino-aprendizagem, ser um docente eficaz não é uma tarefa exclusiva do professor. Para Henklain (2017), políticas educacionais e administradores de instituições de ensino precisam estabelecer condições apropriadas para elaborar um repertório de conhecimentos a serem ensinados e assumir um compromisso com esse tipo de ensino, como se fora um valor ético. Além disso, o pesquisador acredita que cabe aos próprios agentes e fatores educacionais assumir compromisso com o ensino, como um valor que também vai além do técnico, como um mesmo valor ético. Oliveira e Silva (2012) sugerem que:

“Os docentes de Ensino Superior e da Educação Profissional necessitam ter clareza de que seu conhecimento deve estar em constante ressignificação, desenvolvendo uma postura de professor transformador que reflete sobre sua prática, questionando, pensando, criticando, buscando soluções, refazendo conceitos”.
(Oliveira e Silva, 2012)

Para Henklain (2017) um professor eficaz pode ser definido como:

“Aquele que possui um repertório culturalmente eficaz para ensinar, isto é, dentre as alterações ambientais que produz, predominam aquelas que potencializam a probabilidade geral de ocorrer reforço.”
(Henklain, 2017)

Em outras palavras, um professor eficaz é aquele que, apesar das inúmeras mudanças na aprendizagem e no prazer de aprender do aluno, é capaz de proporcionar um aprendizado relevante para o professor, para os alunos e para a sociedade.

Moriconi (2012) acredita na existência de um debate a respeito da eficácia dos professores, relacionando essa eficácia com a sua capacidade de gerar resultados

acerca da aprendizagem dos alunos e quais condições poderiam interferir na tal eficácia. Albuquerque (2010) resume a função do professor como um facilitador da atividade mental dos alunos, incentivando a construção de novos conhecimentos em função da reconstrução e reorganização dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos. Assim, no ponto de vista de Oliveira e Silva (2012), além dos conhecimentos técnicos, os docentes do ensino superior deveriam possuir outros 5 conhecimentos principais:

- *Conhecimento dos fins sociais e educativos da instituição em que está vinculado;*
- *Inteligência interpessoal, na qual estão incluídas as habilidades nos relacionamentos interpessoais;*
- *inteligência relacional, como capacidade dos professores serem competentes na interação com o outro nos contextos em que estão inseridos;*
- *Conhecimento pedagógico, via teorias e práticas que auxiliam no desenvolvimento da ação docente;*
- *Conhecimento do contexto, quem são seus alunos e em que espaço se desenvolve o ato educativo.*

(Oliveira e Silva, 2012)

Albuquerque (2010) demonstra a mudança na concepção do que é um professor eficaz ao longo dos anos. A pesquisadora começa com as décadas de 60 e 70, listando o que chama de *Conjunto de Oito Princípios da Ação Pedagógica*, sendo eles:

- *Intencionalidade;*
- *Transparência;*
- *Coerência;*
- *Relevância;*
- *Reflexividade;*
- *Democrática;*
- *Autodireção;*
- *Criatividade e inovação.*

(Albuquerque, 2010)

Ao concluir sua pesquisa em 2008, Albuquerque (2010) organizou as seguintes categorias, que configurariam um bom professor, um professor eficaz:

- *Conhecimento específico*
- *Comunicação e linguagem;*
- *Relacionamento;*
- *Exigência;*
- *Motivação;*
- *Valores pessoais;*
- *Cordialidade;*
- *Recursos didáticos;*
- *Avaliação da aprendizagem.*

(Albuquerque, 2010)

Um relatório elaborado por equipes técnicas do MEC/Inep, denominado “Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente”, que se trata de um documento para consulta pública, lista 20 fatores que compõem o perfil de um *bom professor*. Esse Documento foi elaborado com base em padrões docentes de diversos países, como Austrália, Canadá, Cingapura, Chile, Cuba, Estados Unidos e Inglaterra:

- *Domina os conteúdos curriculares das disciplinas que leciona, o que inclui a compreensão de seus princípios e conceitos;*
- *Conhece as características de desenvolvimento dos alunos, suas experiências e contexto em que vivem, e como esses fatores afetam sua aprendizagem;*
- *Domina a didática das disciplinas que ensina, incluindo diversas estratégias e atividades de ensino;*
- *Domina o currículo ou as diretrizes curriculares das disciplinas que leciona;*
- *Organiza os objetivos e conteúdos de maneira coerente com o currículo, os momentos de desenvolvimento dos alunos e seu nível de aprendizagem;*
- *Seleciona recursos de aprendizagem de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos;*
- *Seleciona estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem, a disciplina que ensina e o currículo, permitindo com que todos os alunos demonstrem o que aprenderam;*
- *Estabelece um clima favorável para a aprendizagem, baseado em relações de respeito, equidade, confiança, cooperação e entusiasmo;*
- *Manifesta altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os seus alunos;*
- *Estabelece e mantém normas de convivência em sala de aula, de modo que os alunos aprendam a ter responsabilidade pela sua aprendizagem e a dos colegas.*
- *Demonstra valores, atitudes e comportamentos positivos e promovem o desenvolvimento deles pelos alunos;*
- *Comunica-se efetivamente com os pais de alunos, atualizando-os e buscando estimular o seu comprometimento com o processo de ensino aprendizagem dos alunos;*
- *Aplica estratégias de ensino desafiantes e coerentes com os objetivos de aprendizagem e com os diferentes níveis de aprendizado dos alunos;*
- *Utiliza métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento e da busca independente do conhecimento;*
- *Otimiza o tempo disponível para o ensino, garantindo o máximo de aprendizagem de cada aluno durante toda a duração da aula;*
- *Avalia e monitora o processo de compreensão e apropriação dos conteúdos por parte dos estudantes;*
- *Busca aprimorar seu trabalho constantemente a partir de diversas práticas, tais como: a reflexão sistemática de sua atuação, a autoavaliação em relação ao progresso dos alunos, as descobertas de pesquisas recentes sobre sua área de atuação, e as recomendações de supervisores, tutores e colegas;*
- *Trabalha em equipe com os demais profissionais para tomar decisões em relação à construção e/ou implementação do currículo e de outras políticas escolares;*
- *Possui informação atualizada sobre as responsabilidades de sua profissão, incluindo aquelas relativas à aprendizagem e ao bem-estar dos alunos;*
- *Conhece o sistema educacional e as políticas vigentes.*

- *(Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente: Documento para Consulta Pública)*

Observando os pontos destacados por Oliveira e Silva (2012), Moriconi (2012), Albuquerque (2010) e pelo próprio levantamento realizado pela equipe técnica do MEC/Inep, percebe-se que os pesquisadores consideram de suma importância, além do conhecimento técnico do docente, principalmente, noções didático-pedagógicas e uma boa relação professor-aluno. Ramos e Moraes (2000) reafirmam a importância do conhecimento do contexto de trabalho e de como esse conhecimento pode expressar o entendimento dos sentimentos e necessidades dos alunos para, assim, se obter compreensão mais incorporada do curso. Entretanto, para Heinklain (2017), não se pode retirar a responsabilidade do aluno no que respeita à aprendizagem. O docente não é o único responsável pela aprendizagem, porquanto são necessários limites para que o professor não esvazie a responsabilidade do próprio aprendiz no processo de aprendizagem. O pesquisador conclui que professores e alunos afetam os comportamentos uns dos outros.

2.3. Avaliação de desempenho dos docentes no ensino superior

Ribeiro (2011) explica que a avaliação está à serviço do processo de ensino-aprendizagem, a partir da busca da compreensão dos problemas e obstáculos que se interpõem, com a finalidade de regular o processo, vislumbrando um caminho mais pertinente a ser seguido. Brazil (2017) afirma que, de acordo com a legislação brasileira, a educação superior deve ser sujeita de forma periódica à avaliação, com o propósito de apreciar a qualidade de seus cursos.

Em sua pesquisa, Ribeiro (2012) estuda a relação da macroeconomia com as políticas de avaliação da educação, desde o governo FHC até o fim do governo Lula. Segundo o pesquisador, foi com as políticas neoliberais de FHC que teve início as reformas educacionais. No caso do ensino superior, houve um momento de constantes publicações de diversas normas, consideradas abusivas pelo pesquisador, tais como leis, medidas provisórias, decretos, medidas administrativas e políticas. Assim, as políticas públicas da educação mostraram que o estado brasileiro estava caminhando para se tornar um Estado Avaliador, ou seja, gestão pública voltada para resultados. Dessa forma, o grande objetivo da gestão pública deixava de ser o processo e passava a ser os resultados; substituiu-se o controle formal pelo controle de resultados, por intermédio de avaliações finalísticas. Nesse

cenário, foi implementado um discurso no qual a defesa da avaliação teria como objetivo provocar maior competitividade entre as instituições de ensino, em um momento em que as agências supranacionais indicavam a avaliação como condutor de melhorias na qualidade da educação, para os países subdesenvolvidos. Foi seguindo essa linha, voltada exclusivamente para resultados que, segundo Ribeiro (2012), foram implementadas a Lei n. 9.131/954, de criação do Exame Nacional de Curso (ENC), conhecido popularmente por Provão, o Censo de Educação Superior e a Avaliação das Condições de Ensino (ACE). Para o autor da pesquisa, FHC deixou o governo com uma educação superior delimitada em uma visão mercantil e pragmatista, proporcionando apenas o crescimento da educação superior privada. Com o início do governo Lula, houve uma grade revisão das políticas de regulação do ensino superior. Assim sendo, houve a institucionalização da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), cujo principal objetivo era a discussão da criação de um novo sistema de avaliação do ensino superior. Com a criação do CEA, o governo Lula se afasta do caráter produtivo de resultados e, seguindo essa premissa, implementa via Lei nº 10.861 a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O objetivo de tal Sistema foi a avaliação dos fatores ligados ao ensino, à pesquisa, à extensão, mas também à responsabilidade social, ao desempenho dos alunos e aspectos da gestão da instituição, do corpo docente e das instalações, sendo elaborado a partir do perfil e desempenho dos professores em sala de aula. Com a criação do SINAES, o governo esclareceu a estrutura das ações do estado na educação de nível superior:

“a separação entre avaliação e regulação; a definição da avaliação institucional como foco; a instauração de um processo de avaliação formativo; a interface que deve ser estabelecida entre avaliação e regulação”.

(Ribeiro, 2012)

Em 2008, durante o 2º mandato do Presidente Lula, o governo Federal fez algumas mudanças no SINAES, sendo a principal delas a implementação de dois novos indicadores, a saber, o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC), os quais passaram a ser os novos reguladores da avaliação da educação superior. Ao fazer isso, o governo teria minimizado três pontos importantes do SINAES:

- A avaliação institucional e a avaliação de cursos pela utilização do IGC;
- A indução do ranqueamento das Instituições, levando em conta os

resultados desse índice

- *O sobredimensionamento dos resultados do exame ENADE para compor esses índices*

(ROTHEN; BARREYRO, 2009, p.745, apud Ribeiro, 2012)

Em suma, Ribeiro (2012) conclui que, durante o governo FHC, o processo avaliativo esteve associado ao Estado Avaliador, focado no curso e não na instituição. Já no primeiro mandato do ex-Presidente Lula, a avaliação do ensino superior esteve muito presente em sua agenda governamental, com a intenção de eliminar o viés de ranking que o processo avaliativo ganhou durante o governo anterior e implementar um processo mais voltado para a avaliação institucional e para o núcleo operacional. Porém, no seu segundo mandato, a implementação dos índices CPC e IGC como reguladores, demonstrou uma certa contradição em relação ao seu mandato anterior.

Henklain, Júnior, Lira e Garcia (2020) consideram a avaliação de desempenho um processo vital para a evolução do profissional. Segundo os pesquisadores, as avaliações no ensino superior devem ocorrer sempre e possuem embasamento legal para que sejam realizadas. Ramos e Moraes (2000) acreditam que a expressão “avaliação de desempenho docente” sugere uma visão de professor visto de fora, com uma conotação controladora e fiscalizadora. Entretanto, os pesquisadores acreditam que a avaliação de desempenho docente deve proporcionar aos professores a construção de uma percepção aguda do trabalho que realizam, de forma transparente e aberta. Para os pesquisadores, é fato que o processo de avaliação pode contribuir para a implementação de mudanças ligadas à melhoria do ensino, à qualificação e ao desenvolvimento profissional dos docentes.

Entretanto, uma avaliação de desempenho docente só tem fundamento se conseguir promover aos professores compreensões claras de sua prática, tomada de percepção das suas ações e do alcance disso na vida dos alunos e na sociedade, promover mudanças de atitudes relacionadas à prática docente, à qualificação técnica e política (Ramos e Moraes 2000).

Em seu estudo sobre a avaliação de performance na área da educação, Fidler (1989) identificou os sete principais desafios na implementação de modelos de avaliação em instituições de ensino:

- *Dificuldade em se gerenciar pessoal profissional, conhecido por sua independência;*
- *Falta de clareza quanto aos objetivos institucionais;*
- *Incerteza quanto a recompensas;*

- *Dificuldade de se avaliar ensino, já que pesquisadores, professores e alunos não concordam quanto aos critérios indicativos de um 'bom ensino';*
- *Muitos níveis de supervisão;*
- *Falta de tempo;*
- *Falta de infraestrutura organizacional.*

Segundo Moita (2002), as formas para avaliar o professor universitário, no Brasil e encontradas na literatura, tem como base a opinião dos alunos em relação ao desempenho do docente, análises realizadas por outros docentes e a avaliação do CNPq, elaboradas pelos comitês assessores.

Cassettari (2014), entretanto, classifica as avaliações de desempenho dos professores em dois tipos básicos: Formativa e Somativa. A avaliação formativa promove uma função fundamental de ajudar os docentes a aprimorar seu desempenho, sem impactar na sua função, cargo ou salário. Nesse tipo de avaliação, há um senso comum de que todos os professores podem desenvolver novos conhecimentos que os auxiliem na sua prática profissional. Já a avaliação somativa tem como objetivo orientar a tomada de decisão organizacional, como contratação, demissão, promoção, aumento de salário, redução de salário, certificação, entre outras. Ainda para Cassettari (2014), a maior crítica dessa modelagem de avaliação é em relação à dificuldade do estabelecimento de processos justos, que sirvam de diretrizes para a tomada de decisão. Assim, para a pesquisadora, há riscos de as avaliações punirem ou premiarem os docentes por resultados que estão além do seu gerenciamento. Entretanto, esse problema no sistema de avaliação somativo demonstra a necessidade de melhoria das leis federais, assim como de as instituições de ensino aplicarem avaliações formativas. Por conseguinte, enquanto a avaliação somativa conjectura a vontade de crescer profissionalmente ou o medo de punição e demissão, como incentivo para o desenvolvimento profissional, a avaliação formativa tem como principal objetivo identificar e, em seguida, resolver possíveis limitações dos professores, que, por medo de serem prejudicados, não externalizariam essas limitações e dificuldades. (Duke; Stiggins, 1990; Popham, 1988, apud Cassettari, 2014).

Ribeiro (2012) ressalta o fato de que, atualmente, a avaliação somativa é a mais utilizada entre professores do nível superior. Assim como Cassettari (2014), também acredita que os professores não se beneficiam ou se beneficiam pouco dos resultados das avaliações somativas, muito aplicadas no ensino superior brasileiro, uma vez que tais avaliações não têm como objetivo principal o desenvolvimento e

aprimoramento dos professores.

A partir de um estudo de multisseccção com uma grande amostra, Uttl, White, & Gonzalez (2017) percebem que não existe uma correlação significativa entre o desempenho dos alunos e as notas da avaliação SET, que se trata de uma avaliação do ensino do aluno utilizada para apreciar a eficácia do ensino do corpo docente e que vai ao encontro das críticas acerca das avaliações somativas. Para Henklain, Júnior, Lira e Garcia (2020), é uma falha o uso da avaliação somativa, como base de decisão sobre a qualidade da atuação profissional do professor, a qual resulta agravada caso seja o único fator decisivo. Isto é, os pesquisadores já consideram um erro o uso da avaliação somativa, mas enfatizam que utilizar apenas esse tipo de avaliação, como base de decisão, torna a avaliação docente ainda mais falha. Henklain, Júnior, Lira e Garcia (2020) acreditam que é necessária mais de uma fonte de avaliação para definir a qualidade da atuação profissional do docente no ensino.

2.4. Participação dos alunos no processo avaliativo

Devory, Ingole e Muday (2019) afirmam que a avaliação do ensino, pelo aluno, é considerada um dos recursos mais importantes e baratos para sustentar o desenvolvimento profissional no ensino, sendo um dos melhores métodos de avaliação de professores para preservar o desenvolvimento geral do corpo docente e a garantia de qualidade na educação.

Avrichir e Dewes (2006) alegam que a avaliação docente por parte dos alunos foi objeto de muitos estudos, sendo um dos temas mais frequentes nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem. Em sua pesquisa, pontuaram mais de treze estudos que dissertam a respeito da participação dos alunos na avaliação docente, dentre eles o de Mckeachie e Kaplan (1996), que afirmaram a existência de mais de dois mil artigos publicados à época, e Centra (1993) que confirmou a existência de mais de mil e quinhentos artigos publicados sobre o tema, na base de dados do Ministério de Educação dos norte-americanos (ERIC). Berk (2005) expõe a existência de uma pesquisa realizada pelo Departamento de Educação dos EUA, em 1991, com quarenta mil presidentes de departamentos, a qual indicou que 97% usaram "avaliações dos alunos" para apreciar o desempenho docente. Avrichir e Dewes (2006) afirmam que a maior parte desses estudos são voltados para desenvolver critérios e formas de avaliação e uma menor parcela para o questionamento e reflexão dos problemas e possíveis benefícios.

Assim sendo, o objetivo principal da aferição de desempenho do professor, pelos alunos, aparenta ser ajudar o corpo docente a identificar os pontos fortes e fracos de seus próprios métodos de ensino e avaliação (Devory, Ingole e Muday, 2019). Para Peres-Dossantos e Laros (2007), não há dúvidas sobre a necessidade, a capacidade e importância da participação dos alunos no processo avaliativo dos docentes. Os pesquisadores concluem que a avaliação pelos alunos é de importância fundamental para o aperfeiçoamento da prática e, sendo assim, acreditam que os alunos não devem ser participantes mudos na evolução e melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Paixão e Almeida (2016) defendem que, tal qual como o professor tem direito e obrigação de avaliar o aluno, este também tem direito e obrigação de avaliar o professor, processo que os pesquisadores chamaram de retroalimentação da prática pedagógica em sala de aula. Dessa forma, resulta evidente uma relação de compromisso entre os dois agentes, o docente e o discente, sobressaindo a importância do envolvimento e opinião dos participantes do processo avaliativo (Paixão e Almeida, 2016). Ribeiro (2011) também defende o envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, caracterizando-o como indispensável e decisivo. O pesquisador acredita que esse envolvimento gera interesse no estudo por parte do aluno, impactando no seu próprio aprendizado. Além disso, acredita que a participação do estudante no processo não minimizaria a função do docente. Paixão e Almeida admitem que, no ambiente acadêmico, de fato existe um mito de que o aluno não possui maturidade para avaliar o professor, de que essa maturidade só seria obtida após a conclusão da formação e de sua inserção no mercado de trabalho. Contudo, defendem que, durante a formação, o aluno é coeso ao expressar opinião em relação ao desempenho dos seus docentes, no que se refere à pontualidade, dedicação, motivação, excelência didática e relacionamento, características que exercem bastante influência na qualidade do ensino. Para Keane e Labhrainn (2005), uma das questões-chave nas avaliações dos alunos é a que trata de quão competentes os alunos são para fazer julgamentos sobre o ensino e a qualidade do curso. Em sua pesquisa, é ressaltado que os alunos não são competentes para avaliar funções de ensino, como as que envolvem a concepção do curso (objetivos, conteúdo, métodos e avaliação), métodos de entrega ou práticas de classificação em avaliação. O próprio docente, seus colegas, especialistas em design de currículo e chefes de departamento estão em melhor posição para fornecer

feedback sobre tais aspectos. Mesmo assim, defendem que as avaliações dos alunos sobre o ensino são geralmente bastante confiáveis e válidas.

Henklain (2017) afirma a existência de uma certa tendência de os alunos avaliarem de forma mais positiva do que negativa e mesmo professores com as piores avaliações não chegam a atingir a menor pontuação possível. Além disso, defendem que as avaliações estimulariam os professores a melhorarem seus resultados (Henklain, 2017; Henklain, Júnior, Lira, Garcia, 2020). Em sua pesquisa, Devory, Ingole e Muday, (2019) se aprofundam na percepção dos professores em relação a avaliação realizada pelos discentes. Os resultados mostraram que os professores concordam fortemente com a participação dos alunos no processo de avaliação e que esse tipo de sistema de avaliação potencializará o desenvolvimento geral do corpo docente e a garantia de qualidade na educação. No estudo, também foram questionadas sugestões de outros métodos avaliativos e 30% dos professores acreditam que a avaliação pelos pares e a observação do administrador seriam as melhores opções, junto, porém, com a avaliação dos discentes. No entanto, a avaliação por pares, autoavaliação e observação do administrador têm confiabilidade questionável, devido ao número de avaliadores ser normalmente pequeno.

Berk (2005) disserta acerca da conveniência de múltiplos avaliadores da eficácia docente, porque considera necessário utilizar mais de uma fonte de avaliação a fim de que se tenha uma base precisa e confiável para as decisões formativas e somativas. O pesquisador recomenda múltiplos avaliadores, baseado na noção de triangulação, derivada do modelo de compensação, uma vez que múltiplas fontes se baseiam nos pontos fortes de todas as fontes, enquanto compensam as fraquezas em qualquer fonte única, fornecendo uma forma mais precisa, confiável e abrangente. Assim sendo, listou doze potenciais avaliadores de performances:

- *Avaliações de alunos;*
- *Avaliações de colegas;*
- *Autoavaliação;*
- *Vídeos;*
- *Entrevistas de alunos;*
- *Ex-alunos classificações;*
- *Classificações do empregador;*
- *Classificações do administrador;*
- *Bolsa de estudos;*
- *Prêmios de ensino;*
- *Medidas de resultados de aprendizagem;*
- *Portfólios de ensino.*

(Berk, 2005)

Para Cassettari (2014), não existe uma combinação de critérios considerada ideal, vez que são incontáveis possibilidades para todas as circunstâncias e, portanto, a definição das características de uma avaliação depende de uma série de decisões influenciadas por distintos princípios, como:

- *Concepções e os valores dos envolvidos no processo de tomada de decisões*
- *Correlação de forças entre os programas e a realidade em que estão inseridos (legislação vigente, grau de organização*
- *Realidade em que estão inseridos (legislação vigente, grau de organização e mobilizações das associações de professores, recursos disponíveis etc.).*

(Cassettari, 2014)

As avaliações dos alunos são uma fonte necessária de evidências de eficácia de ensino, tanto para Berk (2005) quanto para Cassettari (2014), mas não constituem uma fonte suficiente para ambos pesquisadores. Considerando todas as polêmicas sobre seu valor, a participação do aluno em um sistema de avaliação ainda configura um aspecto essencial da qualificação de qualquer corpo docente (Berk, 2005).

2.5. Importância do *feedback* dos alunos

O *feedback* (devolução) pode ser interpretado como uma incitação verbal gerada pelo avaliador (ou seja, mediante uma provocação), por meio da qual os fundamentos do *feedback* se diversificam, em decorrência da resposta manifestada pela pessoa avaliada à pergunta. Essa incitação deve ter funcionamento duplo, para assinalar à pessoa avaliada de que maneira sua conduta se aproximou ou se afastou do ideal do avaliador e amplificar as possibilidades do avaliado reduzir a distância entre o considerado ideal e a sua própria conduta. No caso de a conduta avaliada ser em linha com a conduta ideal, o *feedback* deve ter o encargo de proporcionar a perpetuação da conduta já considerada como ideal (Mangiapanello e Hemmes, 2015).

Para Surujlal (2014) dependendo do modelo, turmas grandes podem impedir a tentativa de um professor obter *feedback* dos alunos. Não só o processo para obter *feedback* será demorado, mas a captura das respostas, a análise e a interpretação do *feedback* também podem ser demoradas. Também o nível de dificuldade da disciplina, bem como seu conteúdo podem influenciar o tipo e a qualidade do *feedback* recebido. Em sua pesquisa Surujlal (2014) conclui, ainda, que o *feedback* obrigatório pode ter sua qualidade comprometida, uma vez que deveria ser

voluntário. Além disso, o pesquisador afirma que pode haver uma tendência de *feedback* positivo, quando o aluno possui boas notas, e negativo, quando as notas são baixas.

Surujlal (2014) acredita que os benefícios do *feedback* dos alunos para o corpo docente são abundantes. Aumenta o autoconhecimento de como o professor contribui para o sucesso de seus alunos, permite comunicação mais clara, que torna o acadêmico mais consciente das expectativas dos alunos. Cria oportunidades para novas ideias e melhores métodos de ensino, assim como conscientiza sobre como melhorar ou se desenvolver para atingir melhores níveis de desempenho. Os benefícios incluem conhecer, com mais profundidade, as expectativas dos alunos, obter mais informações sobre como pensam em relação ao seu docente e identificar oportunidades de melhoria. O *feedback* dos alunos também oferece a oportunidade para os próprios discentes avaliarem a eficácia do ensino. A informação contida nesse *feedback* fornece *insights* úteis sobre os pontos fortes e fracos percebidos pelos alunos. Essa devolução dos alunos de muitas instituições, sobre o ensino e o currículo, constitui um componente importante do processo de qualidade, de melhoria e de garantia de qualidade, recompensa e reconhecimento da qualidade do ensino (Surujlal, 2014). Como resultado de sua pesquisa, Devory, Ingole e Muday, (2019) concluem que os professores concordaram que o *feedback* dos alunos os tornou mais conscientes das necessidades discentes e os ajudou a melhorar suas fraquezas

3. METODOLOGIA

3.1. Descrição

Essa pesquisa pode ser classificada como descritiva, bibliográfica e de campo. Para o estudo, foi escolhido um questionário online para fazer coleta de opinião. Para Faleiros *et al* (2016), os questionários online possuem grandes vantagens, como rapidez, economia e bom aproveitamento de respostas. Os pesquisadores acreditam que a internet, como um recurso auxiliar de troca e disseminação da informação, possibilita melhorar e tornar mais ágil o processo de pesquisa. Nesse trabalho foi utilizada uma pesquisa Survey interseccional, vez que realizada em um único intervalo de tempo, entre junho e agosto de 2021.

Para Buzin e Parreira (2020) a aplicação de *survey online* é uma alternativa de baixo custo que contribui para a realização de pesquisas científicas mediante

aplicação de questionários. O emprego dessa metodologia via Internet é, atualmente, favorecido pelo aumento exponencial do número de pessoas que têm acesso à internet. Um survey deve receber tratamento estatístico para obter informações valiosas, a partir de questões bem elaboradas e aplicadas de forma adequada. O valor das informações obtidas está relacionado com o seu uso, isto é, para quem estas informações são importantes e quais ações podem ser desencadeadas com base no seu conhecimento.

Os dados agregados obtidos podem ser tratados e sua utilização, segundo Babbie (1999), tem a grande vantagem da economia, porque o pesquisador não arca com custos de amostragem, entrevistas, codificações e recrutamentos. Por outro lado, as duas principais desvantagens são:

- A imposição do emprego dos dados coletados, mesmo que não representem adequadamente as variáveis que interessam à pesquisa;
- *Falácia ecológica*, que o autor define como sendo a dificuldade de manter a correlação entre as variáveis do nível amostral no nível individual.

A pesquisa empregou o Modelo de Regressão para projetar comportamentos dos respondentes, com base na associação entre duas ou mais variáveis correlacionadas entre si. Segundo Filho (2002), a análise de regressão objetiva descrever as relações entre variáveis, a partir de “n” observações e de um modelo matemático. Ainda segundo Filho, as regressões visam a:

- Estimar valores de uma variável (dependente), com base em valores conhecidos das outras variáveis (independentes);
- Explicar os valores de uma variável dependente em termos de outras variáveis independentes (relação de causa e efeito);
- Projetar valores futuros de uma variável dependente, ou seja, com base em uma ou mais variáveis, explicar o potencial futuro de outra.

A pesquisa foi realizada por meio de um questionário com doze perguntas, a serem respondidas online, o que delimitou a amostra à pessoas com acesso à internet. Onze das doze perguntas, foram do tipo múltipla escolha, sendo apenas uma para resposta discursiva, a fim de permitir análise qualitativa.

As perguntas de múltipla escolha foram formuladas de maneira estimulada, com o intuito de tornar o questionário mais fácil e rápido de ser respondido, visando a maior aderência por parte dos que se dispuseram a responder. Essa escolha teve como motivadores a facilitação da difusão do formulário com as perguntas e do

acesso ao público-alvo, uma vez que a pesquisa foi conduzida em um cenário com falta de recursos e de tempo, escassez de dados disponíveis, fragilização dos círculos de convivência e certo abalo do estado psicológico dos respondentes por conta da pandemia da Covid-19.

A análise qualitativa foi realizada a partir de duas etapas, sendo a primeira de categorização de análise sentimentos (positivos e negativos). Para Yue *et al* (2019) essa análise tem como objetivo apreciar os sentimentos ou opiniões das pessoas em relação a aspectos diversos e seus atributos. Os pesquisadores pontuam que a análise de sentimento ainda está em seu estágio inicial e, portanto, sujeita a mudanças.

Na sequência, as respostas foram categorizadas mediante análise de Cluster, a qual tem como principal objetivo a percepção de características semelhantes de um determinado conjunto de dados. Esse tipo de análise possibilita agrupamentos a partir de características semelhantes. Segundo Ventura e Cavalieri (2021), para que seja executado um Cluster, é preciso que as observações de um mesmo grupo sejam semelhantes entre si e, ao mesmo tempo, diferentes das observações em outro Cluster, sem necessidade de hipóteses prévias.

O questionário foi elaborado no Google Forms e os dados obtidos exportados para o programa Excel 2016, com as ferramentas de Análise de Dados habilitadas. O suplemento Xrealstats foi utilizado para os ensaios estatísticos e o software livre GRETL 2016c (GNU Regression, Econometric Time-series Library) rodando sob MS Windows – x86_64 foi empregado para refetuar o cálculo das regressões.

3.2. Universo da amostra

Segundo dados do censo do IBGE em 2010, o número de graduados no estado do Rio de Janeiro totalizava cerca de 1.517.000 indivíduos e esse universo relevante, influenciou a escolha inicial do volume mínimo da amostra a ser analisada, que seria de 400 respondentes, considerado a margem de erro de 5%, conforme é demonstrado na tabela abaixo:

Margem de erro desejada				
População	1%	3%	5%	10%
< 1.000			222	83
1.000			286	91
3.000		1.364	353	97
4.000		1.538	364	98
5.000		1667	370	98
7.000	5.000	1842	378	99
10.000	6.667	2000	383	99
20.000	8.333	2.222	392	100
50.000	90.091	2381	397	100
100.000	10.000	2439	398	100
> 100.000		2500	400	100

Fonte: Arkim, H & Clton, R. R. (1971), Tables for Statistician and Noble

Tabela 1

Não foi necessário utilizar o fator de correção populacional $\gamma = \sqrt{\frac{N-n}{N-1}}$, porque “n” << 0,05, vez que o universo da amostra para populações muito grandes e/ou completamente desconhecidas pode ser estimado por “n” = z². p. (1 – p) / e², onde “z” é o score, obtido da Distribuição Normal de Probabilidades, cujos valores usuais são:

- “z” = 1,65 → significância de 10%, o que implica num nível de confiança de 90%.
- “z” = 1,96 → significância de 5%, o que implica num nível de confiança de 95%.
- “z” = 2,33 → significância de 1%, o que implica num nível de confiança de 99%.
- “p” = desvio padrão, isto é, variação esperada entre as respostas e a margem de erro máximo que se pretende admitir.

Sem perda de generalidade e invocando o *Teorema Central do Limite*, pode-se afirmar que, à medida que o tamanho da amostra aumenta (na prática, valores superiores a 120), qualquer distribuição tende a se normalizar, fato que pode ser comprovado pela comparação entre as tabelas das distribuições “t” (*student – teste de hipótese*) e “z” (*distribuição normal*).

Como a priori é bastante difícil determinar um valor apropriado para o parâmetro “p” (*desvio padrão*), a maioria dos pesquisadores costuma não hesitar em escolher 0,50. Esse valor contempla o pior caso, pois maximiza o tamanho da

amostra, já que corresponde ao intervalo mais amplo possível, normalmente utilizado quando não há um parâmetro sobre as características populacionais. Utilizá-lo garante a suficiência do tamanho amostral, fundamental para uma boa representação populacional, levando-se em conta o binômio “*margem de erro e nível de confiança estabelecidos*”. Para populações relativamente homogêneas, é procedente supor “ p ” < 0,30, ou ainda, “ p ” = 0,20 ou p = 0,10.

Nessa pesquisa, o valor adotado para o parâmetro “ p ” foi de 0,10, porquanto permite uma amostra de aproximadamente 384 indivíduos, para contemplar um nível de confiança de 95% e uma margem de erro de 3 pp (pontos percentuais). Essa escolha se justifica a partir da consideração dos aspectos *falta de recursos e de tempo, escassez de dados, fragilização dos círculos de convivência e estado psicológico dos respondentes*. Estudo *post-hoc*, demonstrou o acerto da opção adotada em relação à dinâmica da população alvo e às suas características.

Após a eliminação das respostas inconsistentes e o tratamento adequado dos *outliers*, obteve-se número de 417 respondentes necessários, cerca de 8,6% a mais do que inicialmente pretendido.

4. ANÁLISE DE DADOS

4.1. Perfil dos respondentes

O público-alvo dessa pesquisa são pessoas que estão em formação ou já se formaram no ensino superior na cidade do Rio de Janeiro. A partir da análise gráfica, percebe-se que 52,76% do público respondente foi feminino enquanto 47,24% masculino. No que respeita à idade, 66,43% dos respondentes possuem até 30 anos, enquanto 33,57% são maiores de 30 anos.

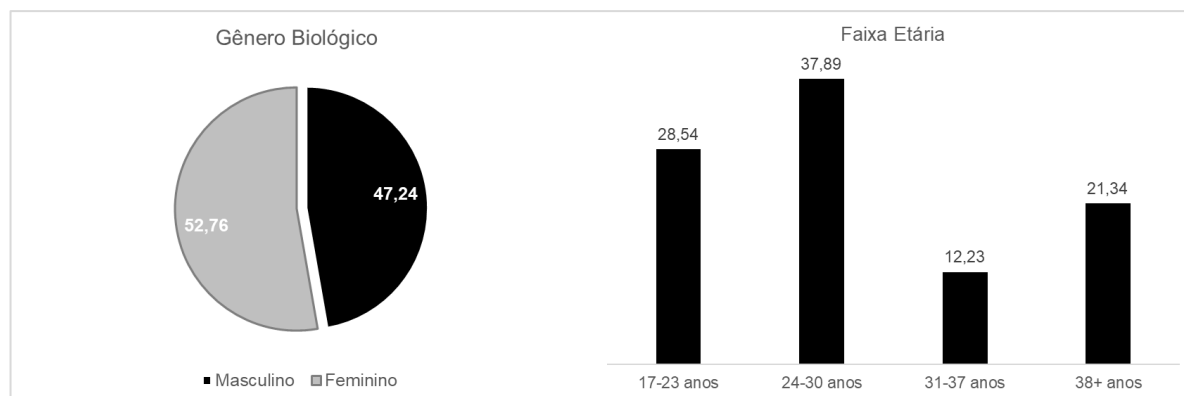


Gráfico 1 (fonte a própria autora)

Em relação ao *status* de formação, 74,82% dos respondentes já são formados no ensino superior enquanto que 25,18% ainda estão cursando em faculdades. Quanto ao ano de formatura, há uma concentração maior entre pessoas que se formaram a partir de 2017 e pessoas com previsão de formatura até 2026.

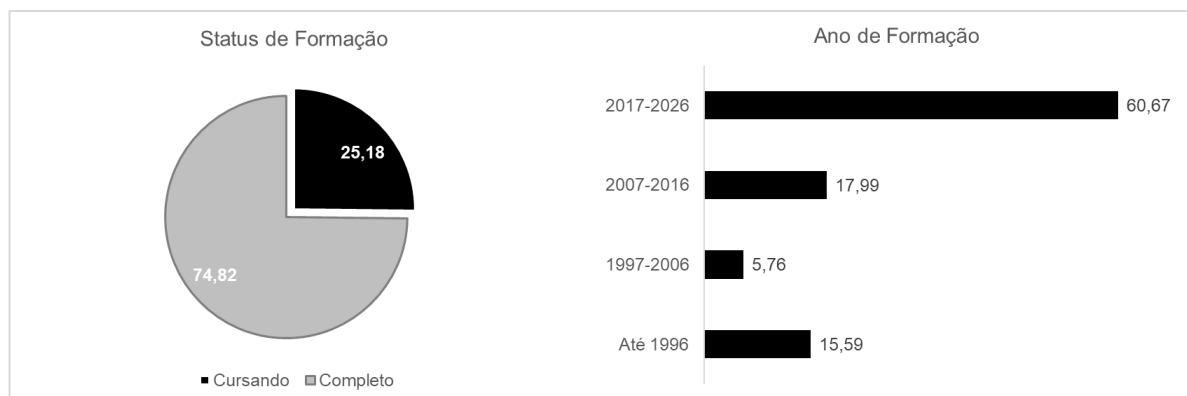


Gráfico 2 (fonte a própria autora)

Sobre o tipo de universidade, percebemos um equilíbrio entre os respondentes, com 50,60% de universidade pública e 49,64% de universidades particulares. Por fim, 45,08% dos respondentes se formaram na área de humanas e 20,14% na área tecnológica.

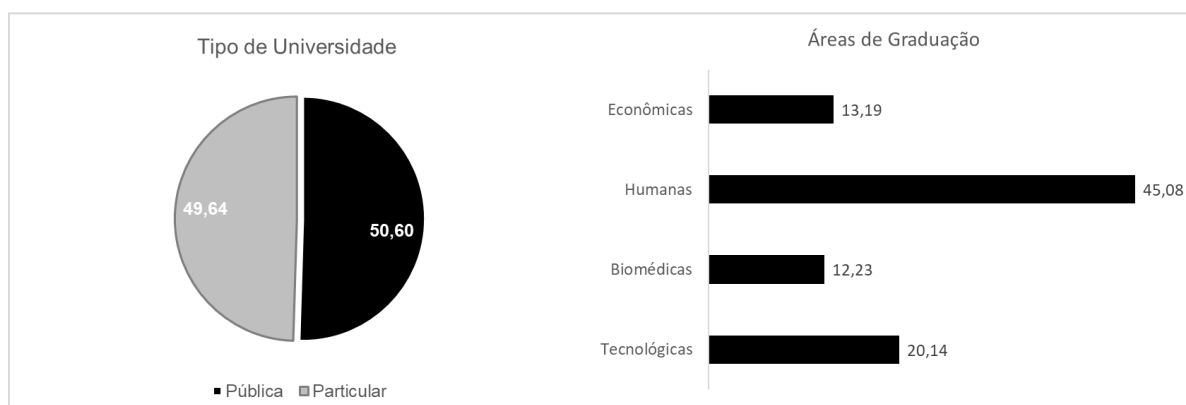


Gráfico 3 (fonte a própria autora)

4.2. Análise descritiva

No questionário, foram realizadas 5 perguntas acerca de experiência pessoal com a avaliação dos docentes, sobre o que faz um professor ser considerado eficaz, se o feedback poderia gerar mudanças comportamentais, se pode haver falhas na avaliação, quais falhas poderiam acontecer, quem deveria contribuir para a avaliação do docente e, por fim, qual a opinião pessoal no que respeita à avaliação de performance dos docentes.

Apesar da obrigatoriedade legislativa da análise de desempenho docente, não

há imposição da participação dos alunos (Ribeiro 2011 e 2012). Esse fato fica claro, a partir do gráfico abaixo, no qual quase 60% dos respondentes afirmaram que nunca fizeram a avaliação de desempenho dos seus professores, durante o período universitário.

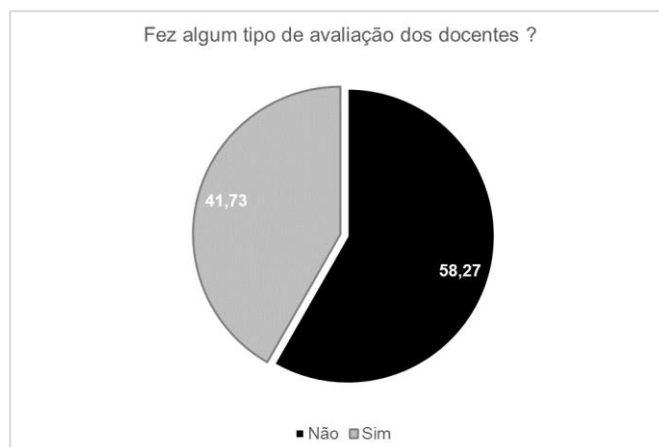


Gráfico 4 (fonte a própria autora)

No que se refere ao que tornaria um professor eficaz, 27,81% acreditam que é o quanto o aluno aprende e não quão altas são suas notas, indo em linha com a pesquisa realizada por Uttl, White, & Gonzalez (2017). Outros pontos que os respondentes julgaram importante, para considerar um professor eficaz, foi seu conhecimento sobre a matéria ensinada, capacidade de inovação, criatividade, sensibilidade para entender os sentimentos e motivações dos alunos, assim como clareza na fala, tudo em linha com os levantamentos de eficácia tomados por Henklain (2017), Oliveira e Silva (2012), Albuquerque (2010) e com o relatório do MEC/Inep “Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente”.

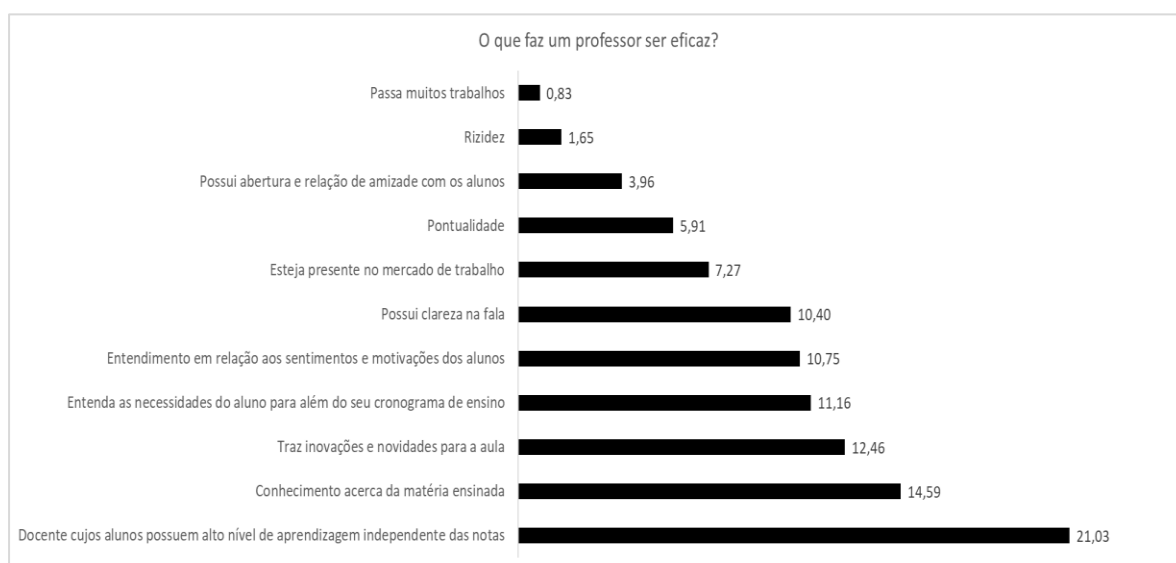


Gráfico 5 (fonte a própria autora)

91,13% dos respondentes acreditam que a avaliação e o feedback podem gerar melhora e mudanças no comportamento e no modo de ensinar dos docentes, como indicado no gráfico abaixo:

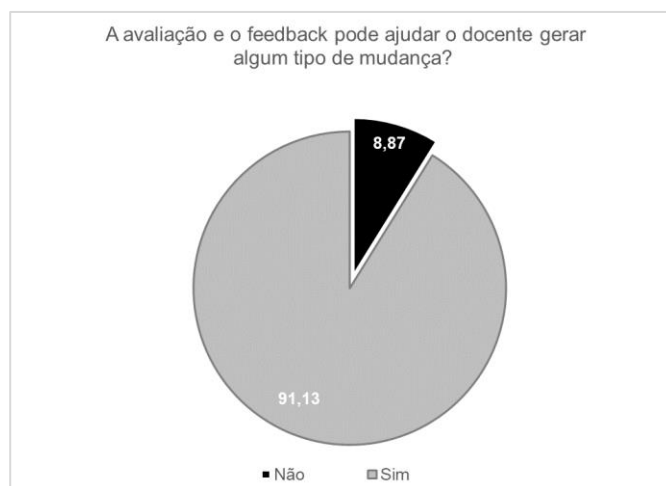


Gráfico 6 (fonte a própria autora)

A respeito dos contribuintes da avaliação docente, 90% acreditam que deve ter mais de um, assim como Berk (2005). 94,72% defendem a participação do aluno no processo avaliativo, em conformidade com as dissertações de Paixão e Almeida (2016), Ribeiro (2011), Henklain (2017), Henklain, Júnior, Lira, Garcia (2020) e Devory, Ingole e Muday (2019). Em linha com a lista de doze potenciais avaliadores de performance feita por Berk (2005), os respondentes concordaram com a contribuição da autoavaliação (56,59%) e com a participação de outros professores (38,61%).

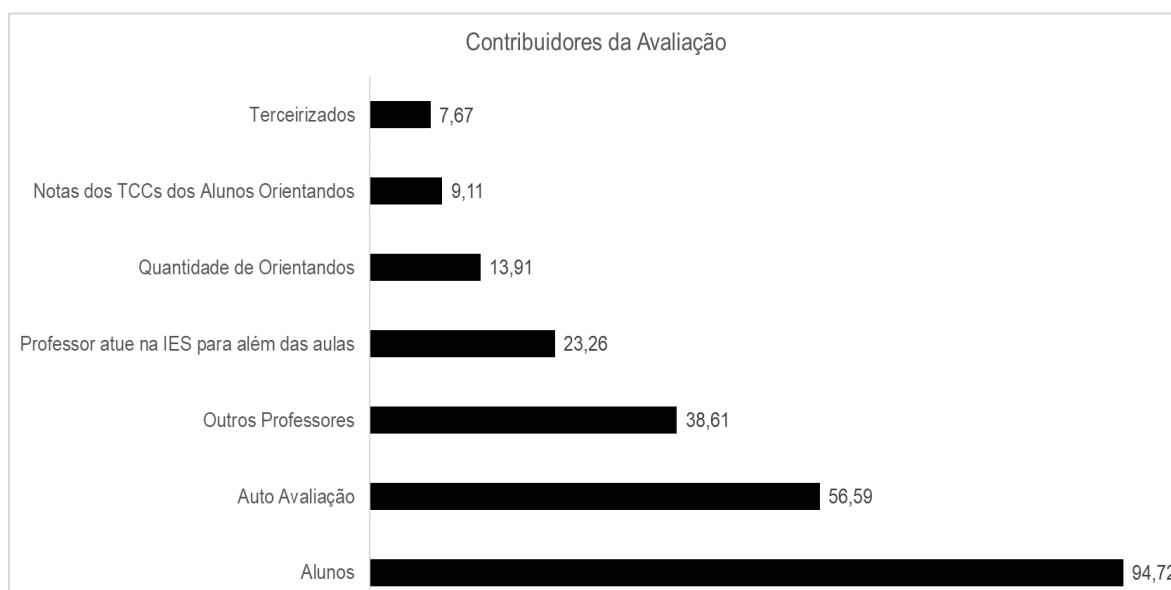


Gráfico 7 (fonte a própria autora)

Aproximadamente 91% dos respondentes acreditam na eventualidade de alguma falha na avaliação, que possa prejudicar o docente. Diferentemente dos gráficos já abordados, não houve unanimidade sobre a possibilidade de apenas um fator de falha no processo. Foram pontuados três causadores de falha, a saber, Alunos, Professores e a construção do questionário. Quanto aos Alunos, 45,80% dos respondentes acreditam que podem ser um dos motivos da falha, sendo 27,81% os entendem como falha do aluno deixar de responder ao questionário; 18% também entendem como falha do aluno a má intenção ou vontade de prejudicar o docente. Em relação ao professor, 35,29% do público entende como possível falha o próprio docente, sendo que 19,72% acreditam que uma das possíveis falhas dos docentes é a falta de mudança de comportamento e da dinâmica em sala, mesmo após os resultados do processo e feedback. 15,57%, por outro lado, entendem como falha a falta de compreensão dos professores acerca dos resultados e feedback. Por fim, 18,91% acreditam que pode haver falha na construção do questionário

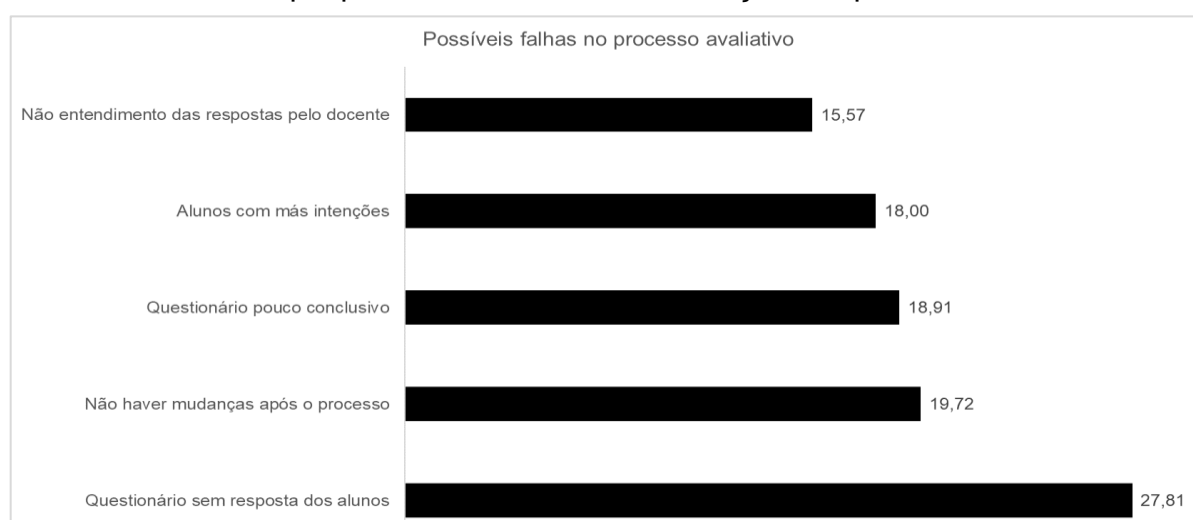


Gráfico 8 (fonte a própria autora)

4.3. Análise de regressões

Antes da análise das regressões, foi elaborada uma tabela para demonstrar a correlação entre as variáveis da pesquisa. Como não é sabido se a relação entre as variáveis é linear e levando em conta que entre elas existem *variáveis dummies* (*binárias*), convém fazer uso do *coeficiente de correlação não-paramétrico de Spearman* (*avalia a intensidade da relação entre duas variáveis*). Testes preliminares comprovaram que não existem diferenças significativas entre o *coeficiente de Spearman* e o *coeficiente de correlação de Pearson* (*avalia a relação entre duas variáveis contínuas*). Ambos coeficientes de correlação medem a força do

relacionamento entre duas variáveis, oscilando entre -1,00 (efeito inverso) a 1,00 (efeito direto), conforme demonstra a matriz de correlação de Pearson abaixo:

MATRIZ DE CORRELAÇÃO									
	FXET	GNBL	FORM	ANFT	GRAD	TPUN	AVAL	OPOV	EFPM
FXET	...	- 0,0177	0,6007	- 0,8633	- 0,0192	0,0995	- 0,3114	- 0,0841	- 0,0283
GNBL		...	0,0154	0,0683	0,0748	- 0,0665	0,0409	0,0466	- 0,0080
FORM			...	- 0,3987	0,0438	0,1649	- 0,2262	- 0,0738	0,0238
ANFT				...	0,0869	- 0,0477	0,3054	0,0571	0,0374
GRAD					...	0,0299	0,0655	- 0,0674	- 0,0015
TPUN						...	0,0232	- 0,0289	- 0,0339
AVAL							...	0,1616	- 0,0577
OPOV								...	- 0,1251
EFPM									...
LEGENDA									
$r > 0,9$		$0,7 < r \leq 0,9$		$0,5 < r \leq 0,7$		$0,3 < r \leq 0,5$		$0,0 \leq r \leq 0,3$	
Muito Forte		Forte		Moderada		Fraca		Muito fraca	

Tabela 1

Numa primeira etapa, foram analisadas 8 regressões e, em todas elas, a variável dependente (*resposta*) foi a variável AVAL (se já fez alguma avaliação) e as variáveis independentes (*repressores*) foram as restantes GNBL (gênero biológico), GRAD (área de graduação), TPUN (universidade pública ou particular), EFPM (o que faz um professor eficaz), FORM (formação completa ou não), FXET (faixa etária), ANFT (ano de formatura) e OPOV (importância da opinião). Nessa etapa, todas as regressões foram do tipo *linear simples (comparação de duas variáveis)*, sendo usado para estimativa dos coeficientes o *Método dos MQO* (Mínimos Quadrados Ordinários), que tem o objetivo minimizar a soma dos quadrados dos resíduos ($Y - \hat{Y}$), a fim de encontrar o melhor ajuste para o conjunto de dados analisados. Adotando um nível mínimo de *significância (a partir de quando um resultado passa a ter alguma relevância)* de 5%, percebe-se que:

- Regressão 1: Não existe correlação significativa entre AVAL e GNBL (*pvalue* ~ 40%).
- Regressão 5: Não existe correlação significativa entre AVAL e GRAD (*pvalue* ~ 18%).
- Regressão 6: Não existe correlação significativa entre AVAL e TPUN (*pvalue* ~ 64%).
- Regressão 8: Não existe correlação significativa entre AVAL e EFPM (*pvalue* ~ 39%).

No que respeita às demais regressões:

- Regressão 2: $AVAL_i = 0,6095 - 0,2570 FORM_i$, o fato do aluno ter concluído o curso

(form = 1), diminui em cerca de 25,70% a probabilidade dele ter feito algum tipo de avaliação dos docentes:

Modelo 2: MQO, usando as observações 1-417
Variável dependente: AVAL

	coeficiente	erro padrão	razão-t	p-valor	
const	-0,336564	0,122889	-2,739	0,0064	***
ANFT	0,132049	0,0205891	6,414	3,89e-010	***
OPOV	0,341914	0,109561	3,121	0,0019	***
Média var. dependente	0,417266	D.P. var. dependente	0,493700		
Soma resid. quadrados	89,82434	E.P. da regressão	0,465797		
R-quadrado	0,114121	R-quadrado ajustado	0,109841		
F(2, 414)	26,66614	P-valor (F)	1,28e-11		
Log da verossimilhança	-271,6019	Critério de Akaike	549,2037		
Critério de Schwarz	561,3030	Critério Hannan-Quinn	553,9873		

Regressão 2

- Regressão 3: $AVAL_i = 0,7357 - 0,1406 FXET_i$, cada mudança de faixa etária diminui em cerca de 14,06% a probabilidade de o aluno ter feito algum tipo de avaliação de docentes. Para a 1ª faixa (17 – 23 anos), a probabilidade é de cerca de 59,51%; para a 2ª faixa (24 – 30 anos) é de 45,45%; para a 3ª faixa (31 – 37 anos) é de 31,39% e para a última faixa (maiores de 38 anos) é de 17,33%. Corrobora e reforça os resultados da regressão anterior:

Modelo 3: MQO, usando as observações 1-417
Variável dependente: AVAL

	coeficiente	erro padrão	razão-t	p-valor	
const	0,735662	0,0529552	13,89	2,67e-036	***
FXET	-0,140647	0,0210702	-6,675	7,93e-011	***
Média var. dependente	0,417266	D.P. var. dependente	0,493700		
Soma resid. quadrados	91,56455	E.P. da regressão	0,469721		
R-quadrado	0,096958	R-quadrado ajustado	0,094782		
F(1, 415)	44,55787	P-valor (F)	7,93e-11		
Log da verossimilhança	-275,6026	Critério de Akaike	555,2052		
Critério de Schwarz	563,2714	Critério Hannan-Quinn	558,3942		

Regressão 3

- Regressão 4: $AVAL_i = -0,0221 + 0,1357 ANFT_i$, formação mais recente (menos anos de formatura), impacta positivamente o fato de o aluno ter feito algum tipo de avaliação dos docentes. Para a 1ª faixa (formandos antes de 1997), a probabilidade é de cerca de 11,36%; para a 2ª faixa (1997 – 2006) é de 24,93%; para a 3ª faixa (2007 – 2016) é de 38,50% e para a última faixa (2017 – 2026) é de 52,07%. Em

linha com os cálculos das duas regressões anteriores:

Modelo 4: MQO, usando as observações 1-417
Variável dependente: AVAL

	coeficiente	erro padrão	razão-t	p-valor
const	-0,0221083	0,0710842	-0,3110	0,7559
ANFT	0,135718	0,0207708	6,534	1,88e-010 ***
Média var. dependente	0,417266	D.P. var. dependente	0,493700	
Soma resid. quadrados	91,93742	E.P. da regressão	0,470676	
R-quadrado	0,093281	R-quadrado ajustado	0,091096	
F(1, 415)	42,69405	P-valor(F)	1,88e-10	
Log da verossimilhança	-276,4499	Critério de Akaike	556,8999	
Critério de Schwarz	564,9660	Critério Hannan-Quinn	560,0889	

Regressão 4

- Regressão 7: $AVAL_i = 0,0526 + 0,3820 OPOV_i$, o fato de o aluno achar importante ter sua opinião ouvida ($opov = 1$), aumenta em cerca de 38,20% a probabilidade de ter feito algum tipo de avaliação dos docentes:

Modelo 9: MQO, usando as observações 1-417
Variável dependente: AVAL

	coeficiente	erro padrão	razão-t	p-valor
const	0,0526316	0,111909	0,4703	0,6384
OPOV	0,382042	0,114549	3,335	0,0009 ***
Média var. dependente	0,417266	D.P. var. dependente	0,493700	
Soma resid. quadrados	98,74888	E.P. da regressão	0,487800	
R-quadrado	0,026104	R-quadrado ajustado	0,023757	
F(1, 415)	11,12342	P-valor(F)	0,000929	
Log da verossimilhança	-291,3518	Critério de Akaike	586,7037	
Critério de Schwarz	594,7698	Critério Hannan-Quinn	589,8927	

Regressão 7

- Regressão 9: $AVAL_i = -0,0186 + 0,0870 ANFT_i + 0,3245 OPOV_i$, os coeficientes estimados para as variáveis FORM e FXET não são significantes (5%), logo, não se pode rejeitar a hipótese nula de que eles sejam diferentes de zero. Estimando a regressão sem as variáveis não significativas temos:

Modelo 1: MQO, usando as observações 1-417
Variável dependente: AVAL

	coeficiente	erro padrão	razão-t	p-valor	
const	-0,0185665	0,251439	-0,07384	0,9412	
FORM	-0,105646	0,0685506	-1,541	0,1241	
FXET	-0,0338259	0,0495677	-0,6824	0,4954	
ANFT	0,0870333	0,0424758	2,049	0,0411	**
OPOV	0,324473	0,109352	2,967	0,0032	***
Média var. dependente	0,417266	D.P. var. dependente	0,493700		
Soma resid. quadrados	88,58522	E.P. da regressão	0,463695		
R-quadrado	0,126341	R-quadrado ajustado	0,117859		
F(4, 412)	14,89501	P-valor(F)	2,23e-11		
Log da verossimilhança	-268,7056	Critério de Akaike	547,4112		
Critério de Schwarz	567,5766	Critério Hannan-Quinn	555,3838		

Regressão 9

- Regressão 10: $AVAL_i = -0,3366 + 0,1320 ANTF_i + 0,3419 OPOV_i$, Convém reparar que, caso o respondente não tenha sua opinião ouvida e esteja situado nas faixas etárias 1 ou 2, a probabilidade de ter feito algum tipo de avaliação é negativa. Tal fato ocorre devido a algumas características “indesejáveis” do MPL (Modelo de Probabilidade Linear), principalmente no que respeita à heterocedasticidade, que faz com que os estimadores de MQO não sejam mais BLUE (Best Linear Unbiased Estimators).

Modelo 2: MQO, usando as observações 1-417
Variável dependente: AVAL

	coeficiente	erro padrão	razão-t	p-valor	
const	-0,336564	0,122889	-2,739	0,0064	***
ANFT	0,132049	0,0205891	6,414	3,89e-010	***
OPOV	0,341914	0,109561	3,121	0,0019	***
Média var. dependente	0,417266	D.P. var. dependente	0,493700		
Soma resid. quadrados	89,82434	E.P. da regressão	0,465797		
R-quadrado	0,114121	R-quadrado ajustado	0,109841		
F(2, 414)	26,66614	P-valor(F)	1,28e-11		
Log da verossimilhança	-271,6019	Critério de Akaike	549,2037		
Critério de Schwarz	561,3030	Critério Hannan-Quinn	553,9873		

Regressão 10

- Corrigindo a heterocedasticidade, o modelo de regressão fica na forma da Regressão 11: $AVAL_i = -0,1607 + 0,0878 ANTF_i + 0,2863 OPOV_i$, novo modelo no qual a única inconsistência ocorreria quando OPOV fosse 0 e FXET fosse igual a

1, o que resultaria em uma probabilidade de – 7,29%. Dos 19 indivíduos (4,52% do total) que responderam à variável OPOV com NÃO (OPOV = 0), apenas 1 (0,24% do total), está na faixa etária 1 (FXET = 1, de formandos antes de 1997), o que não invalida o modelo, pois pode-se considerar que, nesse caso, a probabilidade é zero (regressão censurada).

```

Modelo 1: Heteroscedasticidade-corrigida, usando as observações 1-417
Variável dependente: AVAL

-----
                coeficiente      erro padrão      razão-t      p-valor
-----
const          -0,162066          0,0445466      -3,638       0,0003      ***
ANFT           0,0877663          0,0143238       6,127       2,08e-09    ***
OPOV           0,286250           0,0397868       7,195       2,96e-012   ***

Estatísticas baseadas nos dados ponderados:

Soma resid. quadrados      628,7610      E.P. da regressão          1,232374
R-quadrado                 0,191254      R-quadrado ajustado        0,187347
F(2, 414)                  48,95173      P-valor(F)                  8,26e-20
Log da verossimilhança    -677,3210      Critério de Akaike         1360,642
Critério de Schwarz        1372,741      Critério Hannan-Quinn      1365,426

Estatísticas baseadas nos dados originais:

Média var. dependente     0,417266      D.P. var. dependente       0,493700
Soma resid. quadrados     91,11626      E.P. da regressão          0,469135

```

Regressão 11

4.4. Análise Qualitativa

Após exclusão das respostas pouco conclusivas, obteve-se 320 respostas descritivas acerca da opinião do respondente sobre a avaliação de performance docente. Na sequência, foi realizada uma categorização baseada na análise de sentimentos (positivos ou negativos) em relação à avaliação do desempenho dos docentes.

A partir da segmentação das respostas na análise de sentimentos, foi possível observar que 84,14% dos respondentes apresentaram sentimento positivo, considerando a avaliação importante / fundamental / necessária, enquanto que 15,86% expressaram sentimentos negativos, considerando a avaliação ineficaz ou falha.

A análise de sentimentos possibilitou, ainda, segregação das respostas em categorias mais detalhadas, conforme a seguir:



Gráfico 9 (fonte a própria autora)

Essa amostra, expressa de forma bastante clara que quase metade dos respondentes considera a avaliação do docente importante / fundamental / necessária. Demonstra que menos de um terço também concorda com a importância e necessidade da avaliação, uma vez que acreditam que ela pode induzir mudanças e melhorias no ensino superior. Expõe que apenas uma pequena parcela dos respondentes manifestou ressalvas à avaliação e que os sentimentos negativos representaram uma parcela pouco significativa dos respondentes.

Quanto às falhas, a amostra manifesta que também uma parcela pouco significativa dos respondentes as atribui ao docente, enquanto que outra parcela menor ainda, entende que são provocadas por conta de erros na construção das avaliações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como principal objetivo demonstrar a importância da avaliação de desempenho do corpo docente, no ensino superior, e da participação do aluno no processo avaliativo, a partir da opinião manifestada por um público alvo composto por graduados ou graduandos no terceiro grau, na cidade do Rio de Janeiro.

Levou em consideração amostras de pesquisadores e estudiosos sobre o tema, os quais, de certa forma, convergiram para importância e efetiva necessidade de haver algum tipo de avaliação, porém, não convergiram na forma de como deve ser realizada.

O estudo demonstrou clara falta de convergência sobre quem deve realizar a avaliação, o que também restou evidenciado na pesquisa realizada. Demonstrou, igualmente, que não houve convergência sobre as possíveis circunstâncias que podem influenciar os resultados, tendência também observada na pesquisa. Identicamente, não houve convergência sobre o que tende a tornar um professor eficaz. Cada pesquisador considerou características diferentes entre si como imprescindíveis e o conjunto de todas as características sugeridas tende a tornar a eficácia do docente um objetivo decerto difícil de ser pacificado. Coincidentemente, foi o quesito em que, de longe, mais se observou divergências entre os pesquisadores, entre operadores de ensino superior, inclusive, entre os próprios respondentes da pesquisa.

Além da importância da avaliação, houve clara convergência sobre a necessidade de participação do aluno no processo e sobre a conveniência de se adotar múltiplos critérios de avaliação.

Assim sendo, a partir da análise dos dados obtidos com as respostas dos respondentes e com as informações inferidas com fundamento no conteúdo e no resultado da pesquisa, ficou claro que não há consenso, nem entre pesquisadores, nem entre operadores do ensino universitário, tampouco entre os graduados ou entre os próprios graduandos, sobre a qualificação e atributos ideais de um professor eficaz. Ficou claro, também, que a população graduada ou graduanda no ensino superior da cidade do Rio de Janeiro tem consciência e concorda com a importância, assim como anseia por algum tipo de processo avaliativo dos docentes, no qual demonstram claro interesse em tomar parte.

Tais conclusões se robustecem, sobretudo por conta do perfil do cenário acadêmico atual, que restou delineado pelos resultados desse trabalho, o qual demonstrou que a maioria das pesquisas ora realizadas objetivam, apenas, a identificação de um melhor método de aplicação de algum tipo de avaliação, mas que, contraditoriamente, não consideram, nem refletem as aspirações e a opinião da população que frequenta ou já frequentou as Universidades locais.

Cabe, ainda, voltar às consequências da pandemia da Covid-19, que mudou consideravelmente o cenário acadêmico, introduzindo alterações profundas no processo de ensino-aprendizagem, e robustecendo a demanda por melhorias na relação professor-aluno, as quais, com toda certeza passam por avaliação da performance dos professores, sobretudo por parte dos alunos. Embora os impactos

da pandemia não tenham sido pontuados na pesquisa, a nova perspectiva de aulas não presenciais, que demandam emprego de técnicas e tecnologias, métodos e metodologias até então ignorados por parte da população docente, fortalece a tese da necessidade da avaliação sistemática e permanente dos professores, sobretudo pelos alunos.

Finalmente, com o firme propósito de contribuir com a discussão acadêmica do estimulante tema que motivou esse trabalho de final de curso, convido a comunidade universitária da cidade do Rio de Janeiro a apreciar a continuação da pesquisa ora iniciada. Novos critérios podem ser agregados, como redução do universo do público-alvo, focando no tipo de universidade (pública ou particular), na área de graduação dos respondentes, no tipo de ensino do curso (presencial, híbrido ou EAD), participação no mercado de trabalho e segmentos de atuação (serviço público ou privado), apenas como sugestões de outras abordagens que, decerto, enriquecerão a discussão do tema e trarão à luz um processo de avaliação mais justo, mais participativo e mais aderente ao nosso ambiente acadêmico regional e atual.

6. REFERÊNCIAS

Albuquerque, C., (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium*, 39: 55-71.

ANDERSON, SWEENEY y WILLIAMS. *Estadística para Administración y Economía*. 10ª Ed. - Cengage Learning – 2008.

Avrichir, I.; Dewes, F. Construção e Validação de um Instrumento de Avaliação do Desempenho Docente. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, v. 5, n. 2, p. 1-16, jul./dez. 2006. -<http://revistas.facecla.com.br/index.php/recadm/index>

BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

Berk, R. A. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48-62.

Brazil, Karina Rodrigues Camargo. *Feedback Na Avaliação De Desempenho Docente: Uma Experiência Na Pós-Graduação Lato Sensu*. São Paulo 2017

Buzin, E, & Parreira, I (2020). ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE SURVEY. *Agrarian Academy*, 7(14). Recuperado de <https://conhecer.org.br/ojs/index.php/agrarian/article/view/4941>

Cassettari, N. (2014). Avaliação de professores: Uma questão de escolhas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(57), 166-197. doi: 10.18222/ea255720142829

Debroy A, Ingole A, Mudey A. Teachers' perceptions on student evaluation of teaching as a tool for faculty development and quality assurance in medical education. *J Educ Health Promot*. 2019;8:218. Published 2019 Nov 29. doi:10.4103/jehp.jehp_47_19A

Faleiros, Fabiana et al. Use Of Virtual Questionnaire And Dissemination As A Data Collection Strategy In Scientific Studies. *Texto & Contexto - Enfermagem* [online]. 2016, v. 25, n. 04 [Acessado 10 Setembro 2021] , e3880014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-07072016003880014>>. Epub 24 Out 2016. ISSN 1980-265X. <https://doi.org/10.1590/0104-07072016003880014>.

FIDLER, B. Staff appraisal: theory, concepts and experience in other organizations and problems of adaptation to education. In: RICHES, C.; MORGAN, C. (Ed.). *Human resource management in education*. Milton Keynes, UK: Open University Press, 1989

FILHO, M. L. D. O. A Utilização da Regressão Linear Como Ferramenta Estratégica Para a Projeção dos Custos Produção. *Anais Do Congresso Brasileiro De Custos - ABC*. Recuperado de <https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/view/2762>

Güntzel Ramos, Maurivan y Moraes, Roque (2002). 'Avaliação Do Desempenho De Professores Numa Perspectiva Qualitativa: Contribuições Para O Desenvolvimento Profissional De Professores Universitários'. *OEI – Revista Iberoamericana de Educaçión*

Gusso, H. L. (2013). Avaliação da eficiência de um procedimento de apresentação semanal de consequências informativas ao desempenho de alunos em nível superior (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis).

Henklain, M. H. (2017). Aplicações do Teacher Behavior Checklist à formação e avaliação de professores de nível superior: Contribuições analítico-comportamentais e psicométricas (Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos).

Henklain, M. H. O., Carmo, J. dos S., & Haydu, V. B. (2018). Contribuições analítico-comportamentais para descrever o repertório de professores universitários eficazes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 197-207. doi: 10.26707/1984-7270/2019v19n2p197

HENLKAIN, Marcelo Henrique Oliveira et al. Feedback fundamentado no Teacher Behavior Checklist para professores universitários: uma pesquisa exploratória. *Psicologia Argumento*, [S.l.], v. 38, n. 100, p. 222-246, jun. 2020. ISSN 1980-5942. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/26553>>. Acesso em: 22 ago. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum.38.100.AO02>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente: documento para consulta pública. 2010b. Disponível em: <http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021

Junges, Kelen dos Santos e Behrens (2015). Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. v. 33 n. 1 (2015): Professor alfabetizador: formação, ensino e aprendizagem

Keane, Elaine & Labhrainn, Iain. (2005). Obtaining Student Feedback on Teaching & Course Quality. 2.

- LEVIN, Jack. Estatística Aplicada a Ciências Humanas. 2ª Ed. – Editora Harbra – 1987

Mangiapanello, K. A., & Hemmes, N. S. (2015). An analysis of feedback from a behavior analytic perspective. *The Behavior Analyst*, 38(1), 51-75. doi: 10.1007/s40614-014-0026-x

MOITA, Márcia Helena Veleda. Um modelo para avaliação da eficiência técnica de professores universitários utilizando Análise de Envoltória de Dados: o caso dos professores da área de engenharias. Florianópolis, 2002. 169 f. (Doutorado em Engenharia de produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2002.

MORICONI, G. M (2012). Medindo a eficácia dos professores: o uso de modelos de valor agregado para estimar o efeito do professor sobre o desempenho dos alunos. 2012. Tese (Doutorado em Escola de Adm de Empresas) - Fundação Getúlio Vargas.

Moroz, M., & Luna, S. V. de. (2013). Professor – O profissional do ensino! Reflexões do ponto de vista behaviorista/comportamental. *Psicologia da Educação*, (36), 115-121.

Oliveira, V. S.; Silva, R. F.. Ser Bacharel E Professor: Dilemas Na Formação De Docentes Para A Educação Profissional E Ensino Superior. *Holos*, [S.L.], V. 2, p. 193-205, maio 2012. ISSN 1807-1600. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913>>. Acesso em: 24 ago. 2021. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2012.913>.

Paixao, R. B., & Almeida, B. C. d. (2016). Avaliação docente pelo discente: Análise das percepções de utilização ideal e efetiva. *Meta: Avaliação*, 8(22), .

Peres-dos-Santos, L. F. B., & Laros, J. A. (2007). Avaliação da prática pedagógica do professor de ensino superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, 18(36), 75-96. do: 10.18222/ea183620072101

Ramos, Maurivan G.; Moraes, Roque. 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

RIBEIRO, E. A. G. Avaliação formativa em foco: concepção e características no discurso discente. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011

Ribeiro, E. A. (2012). As atuais políticas públicas de avaliação para a educação superior e os impactos na configuração do trabalho docente. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(2), 299-316. doi: 10.1590/S1414-40772012000200002

STOCK, James & WATSON, Mark. *Introduction to Econometrics*. 3rd Ed. – Pearson Education – 2015.

SURUJLAL, Jhalukpreya. Improving Service Quality in Our Classrooms: Student Feedback as a Quality Mechanism for Teaching. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, [S.I.], v. 5, n. 13, p. 191, aug. 2014. ISSN 2039-2117. Available at: <<https://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/3565>>. Date accessed: 14 Sep. 2021.

Uttl, White, & Gonzalez (2017) / Uttl, B., White, C. A., & Gonzalez, D. W. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 22-42.

VENTURA,T. ; CAVALIERI, M. A. R. . Diferenciais de Salários dentro do Poder Executivo Brasileiro: Uma análise de clusters.. *RAP. Revista Brasileira de Administração Pública* , 2021.

Yue, L., Chen, W., Li, X. et al. Uma pesquisa de análise de sentimento nas mídias sociais. *Knowl Inf Syst* 60, 617–663 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10115-018-1236-4>

Apêndice “A” – Questionário

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aqueles que aqui respondem, declaram consentimento de que suas respostas serão utilizadas, de forma anônima, como base para a pesquisa sobre "A Importância da Avaliação de Desempenho do Corpo Docente no Ensino Superior e da Participação do Aluno no Processo Avaliativo", elaborada pela aluna Laura Cardoso Mandarinini, graduanda na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, cujo objetivo é demonstrar a opinião dos alunos graduandos ou já graduados acerca da Avaliação do corpo docente no Ensino Superior e a importância da participação do Aluno no processo avaliativo.

a) Idade dos respondentes:

- . 17-23 anos
- . 24-30 anos
- . 31-37 anos
- . 38 + anos

b) Gênero dos respondentes

- . Cis-Feminino
- . Cis-Masculino
- . Trans-Feminino
- . Trans-Masculino
- . Neutro
- . Prefiro não responder

c) Formação do ensino superior:

- . Cursando
- . Completo

d) Ano de Formação?

- . Até 1996
- . 1997 – 2006
- . 2007 – 2016
- . 2017 - 2026

e) Graduação em qual curso?

f) O ensino superior foi ou é cursado em universidade:

- . Particular
- . Federal
- . Estadual
- . Unirio
- . Dizer qual Faculdade

g) Durante o período universitário você fez algum tipo de avaliação das aulas e professores?

- . Sim
- . Não

h) Na sua opinião, o que é um professor eficaz? Ou o que faz um professor ser eficaz?

- . Professor cujo os alunos tem boas notas
- . Professor cujo os alunos possuem alto nível de aprendizagem, independente das notas
- . Clareza na fala
- . Conhecimento acadêmico do assunto
- . Presente no mercado de trabalho
- . Tenha entendimento de sentimento dos alunos, entenda a motivação da turma, o ambiente em que está
- . Entenda as necessidades dos alunos e não ensine apenas o que julga importante ou o que goste de lecionar
- . Tenta sempre inovar nas aulas, traz assuntos atuais
- . Pontualidade
- . Abertura e relação de amizade com os alunos
- . Professor que passa muitos trabalhos
- . Rigidez
- . Outros

i) Você acha importante o aluno ter sua opinião sobre as aulas ouvida?

- . Sim
- . Não

j) Você acha que o feedback pode ajudar o professor e a instituição a melhorar ou gerar algum tipo de mudança? *

- . Sim

- . Não
 - . Quem ou o que deveria contribuir com a avaliação do professor? *
 - . Alunos
 - . Outros Professores
 - . O Próprio professor (auto-avaliação)
 - . Terceirizados (guardas, trabalhadores da limpeza, etc)
 - . Quantidade de alunos orientandos e artigos acadêmicos publicados do professor avaliado
 - . Notas dos TCCs dos Alunos Orientandos
 - . Professor que participe e gerencie atividades acadêmicas (projeto de pesquisa, responsável pelas horas complementares, etc)
 - . Outros
- k) Você acha que a avaliação dos professores pode conter algum erro que prejudique o docente avaliado?
- . Sim
 - . Talvez
 - . Não
- l) Quais fatores podem contribuir como uma possível falha no método de avaliação?
- . Aluno com a intenção de prejudicar o professor
 - . O Aluno não responder a avaliação
 - . O Professor não entender o feedback
 - . O Professor não gerar nenhuma mudança mesmo depois do feedback dos alunos
 - . Questionário com perguntas pouco conclusivas
 - . outros
- m) Qual sua opinião sobre a avaliação de performance dos docentes?

Apêndice “B” - Dicionário de variáveis

Variável	Descrição	Tipo	Subtipo	Atributos
FXET	Faixa etária	Qualitativa	Nominal	1 = 17 - 23; 2 = 24 - 30; 3 = 31 - 37; 4 = 38 +
GNBL	Gênero biológico	Qualitativa	Dummy	0 = Masculino; 1 = Feminino
FORM	Status de formação	Qualitativa	Dummy	0 = cursando; 1 = Completo
ANFT	Ano de formatura	Qualitativa	Nominal	1 = Antes de 1997; 2 = 1997 - 2006; 3 = 2007 - 2016; 4 = 2017 - 2026
GRAD	Curso de graduação	Qualitativa	Nominal	1 = Tecnológicas; 2 = Biomédicas; 3 = Humanas; 4 = Econômicas; 5 = Outras
TPUN	Tipo de universidade	Qualitativa	Nominal	1 = UniRio; 2 = Federal / Estadual; 3 = Privada
AVAL	Fez algum tipo de avaliação dos docentes?	Qualitativa	Dummy	0 = Não; 1 = Sim
OPOV	Acha importante ter sua opinião ouvida?	Qualitativa	Dummy	0 = Não; 1 = Sim
EFPM	Eficiência do Professor Médio	Quantitativa	-----	Eficiência percentual [0,00 - 1,00] média dos professores ao longo do curso
PREF	O que é ou o que faz um prof. ser eficaz?	Qualitativa	Nominal	
CTAV	Quais os contribuintes para a avaliação do professor?	Qualitativa	Nominal	
CTFL	Quais os contribuintes para a falha da avaliação?	Qualitativa	Nominal	