



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS  
PROFESSOR MILTON SANTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES  
SOBRE A UNIVERSIDADE**

**IVANA CARVALHO MARINS**

**AVALIAÇÃO DO DOCENTE PELO DISCENTE EM  
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS:  
UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA**

Salvador  
2019

**IVANA CARVALHO MARINS**

**AVALIAÇÃO DO DOCENTE PELO DISCENTE EM  
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS:  
UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA E CONSIDERAÇÕES  
SOBRE A ADD**

Trabalho final de curso, vinculado à Linha de Pesquisa Gestão, Formação e Universidade do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU), apresentado à Banca de Defesa de Dissertação de Mestrado.

**ORIENTADOR:** Prof. Dr. Marcelo Nunes Dourado Rocha

Salvador  
2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pela autora.

MARINS, Ivana Carvalho  
AVALIAÇÃO DO DOCENTE PELO DISCENTE EM INSTITUIÇÕES  
DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA  
DA LITERATURA E CONSIDERAÇÕES SOBRE A ADD/Ivana Carvalho  
MARINS.  
Salvador, 2019.  
76 f. : il

Orientador: Marcelo Nunes Dourado Rocha.  
Dissertação (Mestrado - Estudos Interdisciplinares sobre a  
Universidade) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto de  
Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, 2019.

1. Revisão Integrativa da Literatura. 2. Avaliação do Professor pelo  
aluno. 3. Avaliação docente pelo discente. 4. Avaliação da efetividade do  
ensino. 5. Ensino Superior. I. Dourado Rocha, Marcelo Nunes. II. Título.

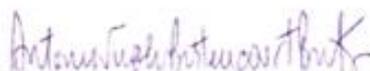
IVANA CARVALHO MARINS

**AVALIAÇÃO DO DOCENTE PELO DISCENTE EM INSTITUIÇÕES DE  
ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA  
DE LITERATURA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em 03 de julho de 2019.

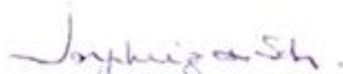
**Banca examinadora**



Prof. Dr. Antonio Virgilio Bittencourt Bastos (UFBA)



Prof. Dr. Robert Evan Verhine (UFBA)



Prof. Dr. Jorge Luiz Lordêlo de Sales Ribeiro (UFBA)

## AGRADECIMENTOS

Na lista de pessoas a quem sou grata, está você

*Amiga/Amigo*  
*Colega*  
*Familiar*  
*Professora/Professor*  
...

Eu agradeço, eu agradeço

Você ter me virado do avesso

E ensinado a viver

Eu reconheço que não tem preço

Gente que gosta de gente assim feito você.

Vinicius de Moraes e Edu Lobo (1976)

*Renda-se, como eu me rendi.  
Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei.  
Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento.*

Clarice Lispector (1943)

MARINS, Ivana Carvalho. Avaliação do docente pelo discente em instituições de ensino superior brasileiras: uma revisão integrativa da literatura. 2019. Orientador: Marcelo Nunes Dourado Rocha. 77 f. il. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, 2019.

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo caracterizar a produção científica nacional relacionada à temática Avaliação Docente pelo Discente (ADD) com ênfase no ensino superior brasileiro. A metodologia incluiu revisão bibliográfica de artigos científicos utilizando sete descritores para busca e seleção de artigos indexados nas bases de dados do Portal de Periódicos Capes, do Google Acadêmico e do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). A pesquisa explorou a literatura do período de 1993 a 2017. Realizou-se a leitura na íntegra de 25 trabalhos selecionados, com o intuito de obter informações acerca do ano de publicação, tipo de estudo, temas abordados e periódicos em que foram publicados. A análise dos dados permitiu a identificação de cinco temas: Propósitos (para que se avalia?); Dimensões (o que se avalia?); Instrumentos (como se avalia?) e Visões (de professores e alunos - qual a visão/percepção desses atores sobre o processo?). Os resultados apontam a presença de artigos do tipo empírico, todos versando sobre cursos de graduação e indica uma tendência crescente do número de trabalhos publicados a partir de 2008. A revisão de literatura fornece um panorama das principais questões relacionadas à temática da ADD e discute as principais implicações para a sua implementação na prática universitária.

**Palavras-chave:** Avaliação docente pelo discente, Avaliação do Professor pelo aluno, Revisão Integrativa da Literatura, Ensino Superior, IES Brasileira.

MARINS, Ivana Carvalho. Teacher evaluation by students in Brazilian higher education institutions: an integrative literature review and some considerations about SET. 2019. Thesis advisor: Marcelo Nunes Dourado Rocha. 77 f. yl. Dissertation (Master in Interdisciplinary Studies on the University) - Institute of Humanities, Arts and Sciences Professor Milton Santos, Federal University of Bahia, 2019.

## ABSTRACT

The present study aims to characterize the national scientific production related to the subject Student evaluation of teaching (SET) with emphasis on Brazilian higher education. The methodology included a bibliographic review of scientific articles using seven descriptors for search and selection of articles indexed in the databases of Portal de Periódicos Capes, Google Scholar and Scientific Electronic Library Online (SciELO). The research explored the literature from 1993 to 2017. A total of 25 selected papers were read in order to obtain information about the year of publication, type of study, topics covered and journals in which they were published. The analysis of the data allowed the identification of five themes: Purposes (what for is evaluated?); Dimensions (what is evaluated?); Instruments (how do you rate it?) and Visions (of teachers and students - what is the view/perception of these actors about the process?). The results point to the presence of articles of the empirical type, all of which deal with undergraduate courses and indicate an increasing trend in the number of papers published since 2008. The literature review provides an overview of the main issues related to the subject of TES and discusses the main implications for its implementation in university practice.

**Keywords:** Student evaluation of teaching, Teacher evaluation by the student, Integrative Literature Review, Higher education, Brazilian HEI.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b>	Categorias de ensino efetivo de Feldman e Fatores de SEEQ de Marsh	19
<b>Quadro 2</b>	Fatores SEEQ e Propósitos SETE	20
<b>Figura 1</b>	Descrição das etapas de busca e seleção dos estudos	27
<b>Quadro 3</b>	Código, autor(es), ano, título, nome e local do periódico de publicação	30
<b>Gráfico 1</b>	Evolução temporal das publicações selecionadas no eixo 1993-2017	32
<b>Quadro 4</b>	Distribuição de estudos, cursos investigados e região em que a pesquisa foi desenvolvida	33
<b>Figura 2</b>	Mapa da distribuição dos estudos de acordo com a região de origem das IES dos primeiros autores	34
<b>Quadro 5</b>	Itens do eixo 'Características do Professor' do instrumento de Pinent, Silveira e Moraes (1993)	38
<b>Quadro 6</b>	Relação de Itens avaliados em Silveira e Moreira (1999) por 'Tipo de Aula'	39
<b>Quadro 7</b>	Eixos de Características, Procedimentos e Recursos do professor e aspectos/atributos correspondentes em Strassburg e Moreira (2012)	40
<b>Quadro 8</b>	Itens do eixo 'Características do Professor' do instrumento de Boclin (2004)	41
<b>Quadro 9</b>	Itens do Instrumento 'Prática Pedagógica' (Peres dos Santos e Laros, 2007)	42
<b>Quadro 10</b>	Relação de Dimensões avaliadas os Itens que as compõem em Andriola e Andriola (2012)	44
<b>Quadro 11</b>	Categorias gerais e respostas dos alunos em Assis e colaboradores (2012)	44
<b>Quadro 12</b>	Dimensões e itens em Andriola e colaboradores (2016)	48

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	11
<b>2 ELEMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS</b>	14
2.1 PROPÓSITOS PARA REALIZAÇÃO DA ADD: AVALIAÇÃO SOMATIVA X AVALIAÇÃO FORMATIVA	14
2.2 DIMENSÕES DA ADD	16
2.3 QUESTÕES RELACIONADAS A CONFIABILIDADE, VALIDADE, EFICIÊNCIA, EFICÁCIA E EFETIVIDADE NA ADD	20
<b>3 MÉTODO</b>	23
3.1 ELABORAÇÃO DAS PERGUNTAS NORTEADORAS	23
3.2 BUSCA OU AMOSTRAGEM DA LITERATURA NAS BASES DE DADOS CIENTÍFICAS	24
3.3 PRODUÇÃO DE DADOS	26
3.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	27
3.5 CATEGORIAS TEMÁTICAS	27
<b>4 RESULTADOS</b>	29
4.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO UNIVERSO DE ESTUDO	29
<b>4.1.1 Evolução temporal</b>	31
<b>4.1.2 Distribuição dos estudos de acordo com as regiões do País em que foram realizados e de origem das IES dos primeiros autores</b>	32
4.1.2.1 Distribuição dos estudos de acordo com as regiões do País em que foram realizados	32
4.1.2.2 Distribuição dos estudos de acordo com a região de origem das IES dos primeiros autores	33
<b>4.1.3 Cursos investigados</b>	34
<b>4.1.4 População e nível de ensino</b>	35
<b>4.1.5 Tipos de estudo</b>	35
4.2 CATEGORIAS TEMÁTICAS	35
<b>4.2.1 Propósitos da ADD</b>	36
<b>4.2.2 Dimensões e/ou Itens avaliados na ADD</b>	36
<b>4.2.3 Instrumentos</b>	48
4.2.3.1 Uso prevalente da Escala de <i>Likert</i>	49
4.2.3.2 Avaliação online x avaliação impressa no papel	49
4.2.3.3 Período de realização da ADD	50

4.2.3.4 Confiabilidade e validade	50
<b>4.2.4 Visões</b>	51
<b>5 DISCUSSÃO</b>	53
<b>5.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO UNIVERSO DE ESTUDO</b>	53
<b>5.1.1 Evolução temporal</b>	53
<b>5.1.2 Distribuição dos Estudos por Regiões do País</b>	55
<b>5.1.3 Cursos Investigados</b>	55
<b>5.1.4 População e Nível de Ensino</b>	56
<b>5.1.5 Tipos de Estudo</b>	56
<b>5.2 CATEGORIAS TEMÁTICAS</b>	56
<b>5.2.1 Propósitos</b>	57
<b>5.2.2 Dimensões e/ou Itens avaliados</b>	57
<b>5.2.3 Instrumentos</b>	60
<b>5.2.4 Visões</b>	62
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	64
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	66
<b>REFERÊNCIAS DE LEGISLAÇÃO</b>	71
<b>REFERÊNCIAS DOS 25 ARTIGOS SELECIONADOS</b> (em ordem cronológica de publicação)	72

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo se debruça sobre o tema da avaliação docente na perspectiva do discente no ensino superior brasileiro. Avaliar o desempenho dos docentes se coloca como uma importante estratégia para o levantamento de dados e informações, que, analisados e refletidos podem indicar caminhos para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Quando pensada como uma experiência pautada em um processo de produção de sentidos e de construção do pensamento crítico pode beneficiar discentes, docentes e as Instituições de Ensino Superior (IES) de modo global (SCRIVEN, 2007). Hoffmann (2003) defende que a interação entre professores e alunos pode fornecer condições para capacitá-los a avaliarem a si mesmos, ao conteúdo em questão e para subsidiar tomada de decisões.

Esse tema vem sendo pesquisado na literatura internacional há mais de 80 anos - embora muitos docentes ainda questionem a validade e o uso apropriado das escalas utilizadas nos processos avaliativos dessa modalidade (ALEAMONI, 1999; ARREOLA, 2007; BERAN; ROKOSH, 2009; BALAM; SHANNON, 2010). Desde a década de 1970, estudos como os de Gage (1972), Miron (1981), Cohen (1981), Centra (1993) e Mckeachie e Kaplan (1996), sugerem que a avaliação de docentes por discentes de IES pode contribuir significativamente para a melhoria dos seus processos de ensino-aprendizagem.

Admite-se que o tema seja paradoxal, pois Scriven (1967), além de diversos outros estudiosos, defende a avaliação do professor pelo aluno, pois este último se encontra em uma posição privilegiada de observação de aspectos da atuação do professor como estilo de ensino, relação de conteúdo cobrado e ensinado, tarefas extraclasse, qualidade dos textos apresentados, pontualidade, assiduidade, seu próprio aprendizado etc. Para o autor, o julgamento dos estudantes representa uma participação no processo democrático de tomada de decisão, apesar de, constantemente, esses instrumentos avaliativos conterem questões muito amplas.

Contudo, ao mesmo tempo, há uma tensão quando se desloca o eixo para a ambiência do poder. Falar em avaliar o mestre, na visão do aprendiz, é falar de relações de poder, a partir de uma visão foucaultiana, na qual, todo poder pressupõe resistência. Nas palavras do próprio Foucault, “onde há poder há resistência e, no

entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 2001, p. 91).

Assim, o tema da avaliação do docente pelo discente implica tratar - em menor ou maior grau de explicitação- de relações de poder e, por conseguinte de pontos de resistência, sendo esses, contudo, não identificados apenas nas circunstâncias em que os alunos expressam suas opiniões sobre o desempenho ou a atuação docente. A resistência no espaço educacional, como em qualquer ambiente de convivência social, está presente em todos os lugares através de micropráticas pulverizadas, como a palavra ou o silêncio, o gesto/a ação ou a imobilidade/a inércia. Desse modo, ‘resistência’ no contexto da Avaliação do Docente pelo Discente (ADD) pode sugerir a ausência de participação de alunos nos processos de avaliação de seus professores ou de docentes se oporem a serem avaliados por seus educandos.

De acordo com Zabaleta (2007), o *feedback* dos alunos sobre as avaliações de cursos e de docentes tem sido, historicamente, essencial para a prestação de contas no ensino superior. Ao longo da década de 1970, investigações sobre o tema defendiam a validade das escalas de avaliação do ensino por estudantes (GREENWALD; GILLMORE, 1997), contudo, atualmente, na academia ainda pairam indagações sem resposta sobre sua validade e utilidade (KOZUB, 2008). Para Ackerman, Gross e Vigneron (2009) e Barth (2008), os docentes mantêm a preocupação com o papel da ADD na aferição de seu desempenho no ensino.

De qualquer modo, os instrumentos de avaliação dos alunos podem fornecer aos professores e gestores de cursos no ensino superior elementos que favoreçam uma visão geral sobre o currículo, projeto pedagógico e da atuação do corpo docente em sala aula, além de outros tantos aspectos de interesse das instituições de educação superior, pois, instrumentos avaliativos adequados podem contribuir com a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e do ensino como um todo. Conforme asseveram Peres-dos-Santos e Laros (2007), a avaliação do professor pelo aluno, quando bem planejada, construída e administrada opera como um elemento importante para a melhoria da qualidade do ensino. Já Scriven (1995), como vimos, defende que os alunos são atores capazes de realizar a avaliação e devem, portanto, ser considerados os melhores juízes para a aferição do ensino que recebem.

Dentre as finalidades dessas avaliações, também é possível utilizar seus resultados para subsidiar tomada de decisões sobre contratação, promoção e mérito de professores (BERAN; ROKOSH, 2009; EMERSON; RECORDS, 2007; SPRINKLE, 2008).

No Brasil, a avaliação das IES segue as orientações e recomendações voltadas para processos avaliativos dispostos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004). O Sinaes estrutura a avaliação em três dimensões: instituições, estudantes e cursos. Como atribuições, esse Sistema deve propor e avaliar as dinâmicas, os procedimentos e os mecanismos da avaliação institucional, de desempenho dos estudantes e de cursos de graduação, cujos aspectos avaliados são relativos às condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial, às instalações físicas, à organização didático-pedagógica e ao perfil do corpo docente (BRASIL, 2004).

A reflexão em torno da ADD é, portanto, de grande utilidade no contexto brasileiro dada sua crescente utilização no ensino superior, seja como mecanismo de regulação das IES, como um subcomponente da avaliação institucional e de cursos ou mesmo como instrumento para a gestão de recursos humanos. Os resultados das avaliações do ensino realizadas por estudantes podem contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, influenciar a escolha de alunos na seleção de cursos, subsidiar questões relacionadas à progressão funcional dos docentes e orientar a regulação e supervisão das IES.

Desse modo, este estudo tem como objetivo realizar uma revisão integrativa da literatura, cuja base é a produção científica nacional acerca da Avaliação Docente pelo Discente (ADD) no ensino superior brasileiro. Busca-se obter informações acerca das características gerais da produção, tais como: evolução temporal, periódicos em que foram publicados, tipos de estudo e temas abordados. Além disso, trata de fornecer um panorama das principais questões metodológicas relacionadas à temática da ADD e discute as principais implicações para a sua implementação na prática universitária.

## 2 ELEMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS

A utilização do termo avaliação docente pelo discente (ADD) é ambígua na literatura sobre o tema. Para os propósitos deste estudo, definiremos discente como qualquer aluno matriculado em instituição de ensino superior em qualquer modalidade de curso e docente como professores que desempenham atividades acadêmicas em instituições de ensino superior. A avaliação docente pelo discente se refere, então, a determinação do valor do ensino em um curso de educação superior por alguém que está matriculado no curso. A seguir apresentaremos alguns elementos teórico-conceituais acerca dos propósitos para sua realização, as dimensões envolvidas na ADD, questões relacionadas a confiabilidade e validade na ADD.

### 2.1 PROPÓSITOS PARA REALIZAÇÃO DA ADD: AVALIAÇÃO SOMATIVA X AVALIAÇÃO FORMATIVA

No amplo campo da avaliação educacional é possível identificar duas perspectivas universalmente conhecidas e tradicionalmente utilizadas: a avaliação somativa e a avaliação formativa. Segundo Stufflebeam e Shinkfield (2007), essas são concepções chave para se entender o sentido pedagógico da avaliação e modalidades necessárias para o desenvolvimento de um produto, serviço ou pessoa, seja na aferição de critérios exigidos para que se cumpra uma certificação, aquisição ou promoção (somativa), seja contribuindo com a ampliação de potencialidades (formativa). Esses autores apontam que entre os principais defensores da abordagem somativa (avaliação baseada em objetivos) estão Tyler, Metfessel, Michael, Bloom, Hammond, Popham e Steinmetz. Para esses pesquisadores, as vantagens seriam fácil utilização, aceitabilidade e foco nos resultados. Contudo, as principais críticas de Stufflebeam e Shinkfield a essa abordagem é que ela se concentra exclusivamente nos resultados, implicando certo reducionismo e linearidade.

Já Scriven (1967), apesar de inicialmente ter revelado uma preferência pela avaliação somativa (em razão de sua dedicação a estudos sobre avaliação curricular), reconheceu a importância de trabalhos de colegas como Lee J. Cronbach, que defendiam os méritos da avaliação formativa no processo de desenvolvimento

curricular. Para ele, distinguir os papéis formativo e somativo da avaliação foi um passo importante no campo educacional.

Trazendo uma contribuição para essa discussão acerca das perspectivas somativa e formativa da educação, Dias Sobrinho (2003) defende que a avaliação de professores por alunos deve ser multidimensional, pois considera a docência uma atividade complexa. O autor também indica que uma avaliação dinâmica incorpora noção de mudança e desenvolvimento do aluno em seu percurso formativo, possibilitando que o processo (de ensino-aprendizagem) suplante o resultado final isolado (DIAS SOBRINHO, 2010). Assim, para esse autor, a avaliação com abordagem formativa teria como objetivos conhecer os avanços, superar as dificuldades e atribuir sentidos ao processo educativo.

Para Marsh (2007), são cinco os principais objetivos dirigidos à ADD:

- a) feedback de diagnóstico ao corpo docente para melhorar o ensino;
- b) uma medida da eficácia do ensino para decisões de pessoal;
- c) informações para os alunos para a seleção de cursos e instrutores;
- d) um componente em pesquisas<sup>1</sup> nacionais e internacionais de garantia da qualidade, projetados para monitorar a qualidade do ensino e da aprendizagem;
- e) um resultado ou uma descrição de processo para pesquisa em ensino (por exemplo, estudos projetados para melhorar a eficácia do ensino e os resultados dos alunos, efeitos associados a diferentes estilos de ensino, perspectivas de ex-alunos) (MARSH, 2007, p. 320).

Conforme assevera Dias Sobrinho (2003, p. 168), a avaliação somativa é “[...] mais tradicional e amplamente utilizada, dirigida aos indivíduos e produtos, consiste em medir o desempenho dos professores e busca identificar os resultados do seu trabalho”. Segundo ele, é uma avaliação

[...] burocrática, de prestação de contas e responsabilização. Segue a lógica do controle e objetiva colher informações que sirvam de suporte às decisões relacionadas à gestão eficientista, especialmente no que se refere às questões contratuais do professor, às promoções e pagamentos por mérito e produtividade. [...] A avaliação somativa dos docentes muitas vezes está associada aos objetivos de controle administrativo – contratar, despedir, promover, dar estabilidade, reduzir tempos, flexibilizar contratos etc. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 168).

---

<sup>1</sup>Marsh (2007) utiliza o termo *exercise* cuja tradução literal seria exercício.

Diferentemente, a avaliação formativa:

[...] não é o enfoque dominante, embora seja considerado pelos professores como o que tem mais potencialidades para contribuir para os processos de profissionalização, isto é, para qualificação contínua dos professores. Seu objetivo não é selecionar, classificar e responsabilizar. Ao contrário, preocupa-se com a melhoria da docência – uma das estruturas axiais da formação – e com a profissionalização do magistério – condição imprescindível para elevação contínua da qualidade. [...] está associada aos questionamentos a respeito dos programas, objetivos educacionais, conteúdos programáticos, procedimentos pedagógicos, enfim, está intencionalmente orientada para a formação, o desenvolvimento profissional e a realização de uma filosofia educativa. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 168-169).

Trata-se, no primeiro caso, de valorizar os aspectos normativo-gerenciais com aferição do alcance de resultados previamente definidos sem a necessária participação do trabalhador. Já os processos avaliativos formativos contam com participação ativa dos professores com valorização das experiências intersubjetivas entre professores, colegas e alunos. Possuem uma intencionalidade e compromisso que opera no sentido de melhoria, aprimoramento e profissionalização da docência, com vistas à elevação da qualidade de forma contínua. De acordo com Pennington e Young,

Cada uma dessas perspectivas sobre avaliação de professores implica na utilização de diferentes tipos de requisitos, padrões de desempenho e mecanismos de avaliação. O desenvolvimento de um sistema de avaliação do corpo docente que seja eficaz em um contexto particular, portanto, requer um exame dos métodos de avaliação disponíveis e sua adequação para avaliar esses diferentes aspectos do ensino, tanto de maneira formativa quanto somativa (PENNINGTON; YOUNG, 1989, p. 621).

## 2.2 DIMENSÕES DA ADD

O que se busca com a avaliação docente? Quais são as finalidades da avaliação? Quais e quantas dimensões do ensino devem ser objeto de avaliação por parte dos estudantes? Isto é, que características do professor estão associadas a uma maior eficácia no ensino? É possível avaliar mais de uma dimensão ao mesmo tempo? Ao contrário do que se imagina, tais questões não são triviais e indicam a diferença de perspectivas em torno da avaliação. Na prática, os instrumentos para ADD diferem

na qualidade dos itens, na forma como o construto de eficácia de ensino é operacionalizado e nas dimensões específicas que são incluídas. A validade e a utilidade das informações produzidas dependem do conteúdo e da cobertura dos itens e dos fatores da ADD que eles refletem. Itens mal redigidos ou inadequados não fornecerão informações úteis, enquanto as pontuações médias em um conjunto mal definido de itens não oferecem base para saber o que está sendo medido. Na prática, a maioria dos instrumentos é baseada em uma mistura de considerações lógicas e pragmáticas, ocasionalmente incluindo algumas evidências psicométricas, como confiabilidade ou análise fatorial (MARSH; DUNKIN, 1997).

Marsh (2007) adverte que embora a existência de um instrumento bem elaborado não seja suficiente para garantir, por si só, a utilidade de um programa de ADD, deve-se dar especial atenção a sua elaboração, uma vez que funciona como ponto de partida.

O estudo de Marsh e Dunkin (1997) identificou três abordagens sobrepostas para a identificação, construção e avaliação de instrumentos multidimensionais para ADD: (1) abordagens empíricas, como análise fatorial e “*multitrait-multimethod*” (MTMM); (2) análises lógicas do conteúdo do ensino efetivo e as finalidades que as classificações pretendem servir, complementadas por revisões de pesquisas anteriores e feedback de alunos e instrutores; e (3) uma teoria do ensino e aprendizagem. Os autores reportaram, ainda, que, na prática, a maioria dos instrumentos é baseada em uma das duas primeiras abordagens - particularmente a segunda.

Marsh (1987) é o criador de um dos mais importantes instrumentos avaliativos da efetividade do ensino, o *Students' Evaluations of Educational Quality* (SEEQ)<sup>2</sup>, que foi desenvolvido no final da década de 1970, na *University of Western Sydney* e inspirado nas categorias de ‘ensino efetivo’ propostas por Feldman (1976), conforme se vê no Quadro 1.

---

<sup>2</sup> Avaliação da Qualidade Educacional pelos Estudantes

**Quadro 1** – Categorias de ensino efetivo de Feldman e Fatores de SEEQ de Marsh

<b>Categorias de Feldman ('ensino efetivo')</b>	<b>Fatores de SEEQ</b>
A estimulação do interesse (I)	Entusiasmo do professor ( <i>Instrutor dinâmico/energético na condução do curso</i> )
Entusiasmo (I)	
Conhecimento do assunto (I)	Grau de conhecimento/domínio do conteúdo/assunto/tema ( <i>Apresentação de antecedentes/origem de ideias/conceitos</i> )
Expansividade intelectual (I)	
Preparação e organização (I)	Organização/Clareza da disciplina/conteúdo ( <i>Material do curso bem preparado/cuidadosamente explicado</i> )
Clareza e compreensão (I)	
Clareza dos objetivos (III)	
Valor dado aos materiais do curso (III)	Leituras/tarefas/atividades ( <i>Contribuição das Leituras/atividades de casa na apreciação e compreensão do assunto</i> )
Materiais suplementares (III)	
Resultado percebido/impacto (III)	Valor atribuído ao aprendizado ( <i>O aluno considera o curso intelectualmente desafiador/estimulante</i> )
Desafio intelectual (II)	
Equidade, imparcialidade (III)	Avaliações/Exames/Classificação ( <i>Valorização em fornecer feedback de avaliações/exames/atividades</i> )
Feedback para estudantes (III)	
Discussão em classe (II)	Interação em grupo ( <i>Alunos incentivados a participar de discussões em sala de aula</i> )
Respeito pelos estudantes (II)	Empatia ( <i>rapport</i> ) ( <i>Professor amigável com os alunos individualmente</i> )
Disponibilidade/utilidade (II)	
Dificuldade/carga de trabalho (III)	Carga de trabalho/sobrecarga/dificuldade ( <i>Dificuldade relativa do curso/disciplina - muito fácil; razoável; muito difícil</i> )
Habilidades de elocução (I)	Nenhum
Sensibilidade ao progresso da classe (I/II)	Nenhum
Gestão da sala de aula (III)	Nenhum

Fonte: Marsh (2007)

O SEEQ é estruturado de modo a avaliar nove dimensões: 1) aprendizagem/valor do aprendido; 2) entusiasmo do professor; 3) organização; 4) relação satisfatória; 5) interação do grupo; 6) cobertura do curso; 7) exames/avaliação; 8) tarefas/leituras; 9) carga de trabalho/dificuldade.

A partir deste instrumento, Marsh e Hocevar (1991), elaboraram uma metodologia de avaliação da efetividade do ensino, composta por sete dimensões, a *Students' Evaluation of Teaching Effectiveness* (SETE) que se propõe a avaliar a efetividade do ensino a partir da percepção de estudantes sobre a atuação de seus professores. Similarmente ao SEEQ, o SETE também é largamente utilizado em todo o mundo (ver Quadro 2).

**Quadro 2 – Fatores SEEQ e Propósitos SETE**

SEEQ	SETE
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprendizado/Valor</li> <li>▪ Entusiasmo do instrutor</li> <li>▪ Organização</li> <li>▪ <i>Rapport</i>/Empatia individual</li> <li>▪ Interação em Grupo</li> <li>▪ Grau de conhecimento/domínio do conteúdo/assunto/tema</li> <li>▪ Exames/Avaliações</li> <li>▪ Tarefas/Leituras</li> <li>▪ Carga de Trabalho/Sobrecarga/Dificuldade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Feedback</i> de diagnóstico ao corpo docente para melhorar o ensino;</li> <li>▪ Medida da eficácia do ensino para decisões de pessoal;</li> <li>▪ Informações para os alunos para a seleção de cursos e instrutores;</li> <li>▪ Componente na garantia de qualidade nacional e internacional;</li> <li>▪ Exercícios, destinados a monitorar a qualidade do ensino e aprendizado;</li> <li>▪ Resultado ou uma descrição de processo para pesquisa em ensino (por exemplo, estudos destinados a melhorar a eficácia do ensino;</li> <li>▪ Resultados dos alunos, efeitos associados a diferentes estilos de ensino, perspectivas de ex-alunos).</li> </ul>

*Dados Extraídos e traduzidos de Marsh e Hocevar (1991); quadro elaborado pela autora.*

Geralmente, dimensões pedagógicas recomendadas incluem clareza, planejamento e organização do curso, realização dos objetivos estabelecidos, benefícios da aprendizagem e progresso acadêmico dos alunos, capacidade de motivação e adequação da avaliação (GARCIA GARDUÑO, 2000: 48).

Refletindo acerca dessas dimensões, Dias Sobrinho (2003) faz a seguinte crítica:

De uma forma ou de outra, todas essas dimensões a serem avaliadas se referem a atributos de professor como profissional capaz de produzir nos alunos um conjunto de resultados pretendidos. Entretanto, elas carecem do essencial: falta-lhes clareza acerca dos pressupostos do ensino, da aprendizagem e até mesmo dos produtos esperados. Prevalece certa concepção mecanicista, de papéis e espaços claramente demarcados: o professor é o especialista, conhecedor de uma matéria que deve ser repassada aos estudantes com clareza, organização, sistematização, capacidade de comunicação, domínio da matéria, disciplina; por sua vez, os alunos devem realizar corretamente suas tarefas, aprender o que lhes foi ensinado, interessar-se pelas atividades de sala de aula, poder demonstrar que são capazes de bom desempenho em termos de supostas aprendizagens...(DIAS SOBRINHO, 2003, p. 171).

Desse modo, afirma que as dimensões pessoais do professor (afetivas, psicossociais, políticas, visões de mundo, estruturas valorativas, concepções de educação e sociedade, aspirações, projetos), seriam desprezadas no processo avaliativo realizado através de instrumentos estruturados nessas dimensões. Não se contemplar os aspectos subjetivos da aprendizagem e do ensino, implicaria destituir

a avaliação do papel de processo de comunicação, diálogo e produção coletiva de sentidos e não se questiona a filosofia educativa da instituição. Discussões a respeito da missão, concepções, aspirações e projetos fundamentais, da instituição como um todo e do coletivo docente, em senso estrito, contribuiriam para que as avaliações atuassem para além da função controladora e certificadora, pois, sem produzir questionamentos e propor reflexões críticas, sem incrementar diálogos e discussões, não há fomento para novos sentidos e não se constrói uma comunidade educativa (DIAS SOBRINHO, 2003).

Dias Sobrinho (2003) revela, sobre eventuais discordâncias a respeito da intencionalidade da avaliação de docentes, que a questão dos métodos aplicados não é menos polêmica, pois estão em jogo aspectos do instrumento como fidelidade, generalização e validade além da presença de itens com perspectivas unidimensionais para avaliar competências, desempenho ou eficácia, que podem não ser competentes em captar informação suficiente sobre os atributos do ensino.

### 2.3 QUESTÕES RELACIONADAS A CONFIABILIDADE, VALIDADE, EFICIÊNCIA, EFICÁCIA E EFETIVIDADE NA ADD

A confiabilidade de um instrumento de aferição, coleta de dados ou teste é fundamentada na coerência e na constância dos resultados. Esse instrumento ou medida deve suscitar segurança ao ser utilizado. Em virtude de sua relativa estabilidade, instrumentos de aferição de fenômenos do mundo físico oferecem, em geral, um grau elevado de confiança. No entanto, em relação a fenômenos de ordem social, a instabilidade ou inconstância produzida pelas contínuas modificações do ambiente podem dificultar até mesmo a construção de instrumentos de mensuração, gerando dificuldades para se alcançar um expressivo grau de confiabilidade (MARTINS, 2006).

Malhotra (2001) define a confiabilidade como o grau de produção de resultados consistentes ao se mensurar repetidamente as características em análise. De modo complementar, Cozby (2003) e Selltiz, Wrightsman e Cook (1987) asseguram que a confiabilidade de um instrumento de medição advém do maior grau possível de produção de resultados iguais quando aplicado repetidas vezes (ao mesmo sujeito ou

objeto), ou seja, a confiabilidade se estabelece a partir da consistência ou estabilidade de uma medida.

Enquanto a confiabilidade se fundamenta na constância dos resultados, a validade se respalda na certeza com que um instrumento mede uma variável ou conceito. Um instrumento é considerado válido se realmente mede a variável ou objeto que se propôs a medir (DE BEM, 2011).

Para Gressler (1989) a questão fundamental para admissão da validade de um instrumento de aferição tem de responder à pergunta “Será que se está medindo o que se crê que deve ser medido? Se a resposta é sim, sua medida é válida, se não, não é”. Para Ramos (1987) um instrumento de medida é válido na medida da consistência interna dos indicadores unidimensionais da escala; devem medir as dimensões que foram designadas para medir. Por fim, de acordo com Martins (2006), a validade de uma medida é sempre relativa e nunca absoluta, portanto, um instrumento de mensuração será válido para determinado objetivo, pois não há validade em generalizações.

A Eficiência é um critério econômico e representa a capacidade administrativa de maximizar resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo. Eficácia, um critério institucional, é a capacidade administrativa para se alcançar metas ou resultados propostos. No caso da Educação, é um critério de dimensão instrumental, que visa atingir os objetivos intrínsecos, vinculados, especificamente, aos seus aspectos pedagógicos. A Efetividade é critério político e se pauta na capacidade administrativa para atender às demandas requeridas pela comunidade externa (ex.: clientes). Diferentemente da eficácia, no que tange a esfera educacional, a efetividade é um critério substantivo extrínseco, de cunho “sensitivo” e requer aptidão para responder às preocupações, exigências e necessidades da sociedade (SANDER, 1995).

Marsh (2007) argumenta que a confiabilidade e a validade das dimensões da qualidade do ensino medidas pelo instrumento de avaliação podem estar pautadas na resposta média da classe de alunos (unidade de análise). Dado um número suficiente de alunos, a confiabilidade da ADD compara favoravelmente com os melhores testes objetivos. No entanto, mesmo para classes pequenas, pode-se obter boa confiabilidade pela média dos resultados de várias classes (MARSH, 2007).

Do ponto de vista de Calças e Domingos (2006), na ADD - como em qualquer outra modalidade de avaliação - a confiabilidade significa consistência. Já a eficácia implica o fornecimento de resultados úteis oriundos da avaliação. Para os autores, a eficiência é resultante da economia de tempo e de custos.

Silveira e Rocha (2016) consideram a validação de um instrumento de avaliação um importante dispositivo que aponta se as respostas podem ser válidas. Ainda de acordo com os autores Silva e Vasconcelos (2017), um instrumento validado mede o que se propõe a medir e busca responder se avalia aquilo a que se propõe avaliar.

### 3 MÉTODO

Realizou-se uma revisão da literatura científica sobre Avaliação do Docente pelo Discente nas instituições brasileiras de ensino superior. Adotou-se como estratégia metodológica a revisão integrativa da literatura estruturada em seis passos, tal como proposto por Souza, Silva e Carvalho (2010), a saber: a) elaboração da(s) pergunta(s) norteadora(s); b) busca ou amostragem da literatura nas bases de dados científicas; c) coleta de dados; d) análise crítica dos resultados incluídos; e) discussão dos resultados; f) apresentação da revisão integrativa.

Uma revisão integrativa de literatura cumpre a função de ser uma rigorosa síntese de pesquisas publicadas que são relacionadas a uma questão específica, de determinada área do conhecimento, selecionadas a partir de critérios estabelecidos para a busca, identificação e seleção. No caso deste trabalho, optou-se por esse tipo de revisão pelo intuito de conhecer o que os pesquisadores da área especificamente abordam dentro do tema da avaliação do desempenho docente pelo discente e, ainda, verificar quais lacunas estão presentes nas produções selecionadas e quais contribuições elas apresentam.

#### 3.1 ELABORAÇÃO DAS PERGUNTAS NORTEADORAS

Os objetivos da pesquisa foram desdobrados em um conjunto de questões que orientaram a produção dos dados. Com relação às características gerais da produção científica acerca da ADD e sobre aspectos metodológicos, buscou-se responder as seguintes perguntas sobre os estudos selecionados:

- Os cursos avaliados são de que áreas do conhecimento? Existem diferenças entre os cursos analisados?
- Qual o principal tipo de estudo utilizado para pesquisa em ADD?
- Qual a evolução temporal das publicações?
- Em quais momentos ou etapas dos cursos as ADD são aplicadas? No início, no meio ou no final? De maneira contínua ou pontual?

- Qual(is) a(s) área(s) de conhecimento que mais se preocupam com ADD?

### 3.2 BUSCA OU AMOSTRAGEM DA LITERATURA NAS BASES DE DADOS CIENTÍFICAS

Na fase preliminar, realizou-se um estudo de caráter exploratório, entre os meses de fevereiro de 2017 e julho de 2018, com a utilização do método de busca integrado na ferramenta de busca avançada visando o dimensionamento do número de trabalhos indexados em diferentes bases de dados por descritor com dois objetivos, definir o conjunto de descritores e selecionar as fontes de informação.

De início, elegeu-se os termos “Avaliação docente” e “Avaliação do professor”, como ponto de partida para a investigação de outros descritores que pudessem ser utilizados na identificação do maior número possível de referências. A seleção dos descritores partiu da consulta a artigos já mapeados sobre o tema, buscando-se identificar as palavras-chave de uso corrente na literatura da área.

A produção dos dados foi realizada entre setembro e dezembro de 2017, utilizando como fonte de informação artigos científicos indexados nas bases de dados Portal de Periódicos Capes (PPC), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Google Acadêmico. A busca utilizou descritores apenas em língua portuguesa, quais sejam: “Avaliação docente pelo discente”, “Avaliação do professor pelo aluno”, “Avaliação do professor pelo estudante”, “Avaliação do professor pelo discente”, “Avaliação de docentes por alunos”, “Avaliação de docentes por estudantes”, “Avaliação de docentes por discentes”. Foram aplicados isoladamente e combinados com o operador booleano AND as expressões “no ensino superior”, “na educação superior”. A revisão explorou todo o período disponível nas bases de dados até o ano limite de 2017.

Desse modo, a partir das perguntas norteadoras “Como se apresenta a produção de artigos científicos acerca da avaliação docente pelo discente no ensino superior brasileiro?” e “Quais aspectos metodológicos são apontados?”, procedeu-se à coleta de artigos científicos sobre o tema da ADD.

Os critérios de inclusão consideraram a) artigos científicos publicados em periódicos revisados por pares; b) publicados em português; c) ano de publicação até 2017, e d) explicitação da metodologia e dos resultados da pesquisa.

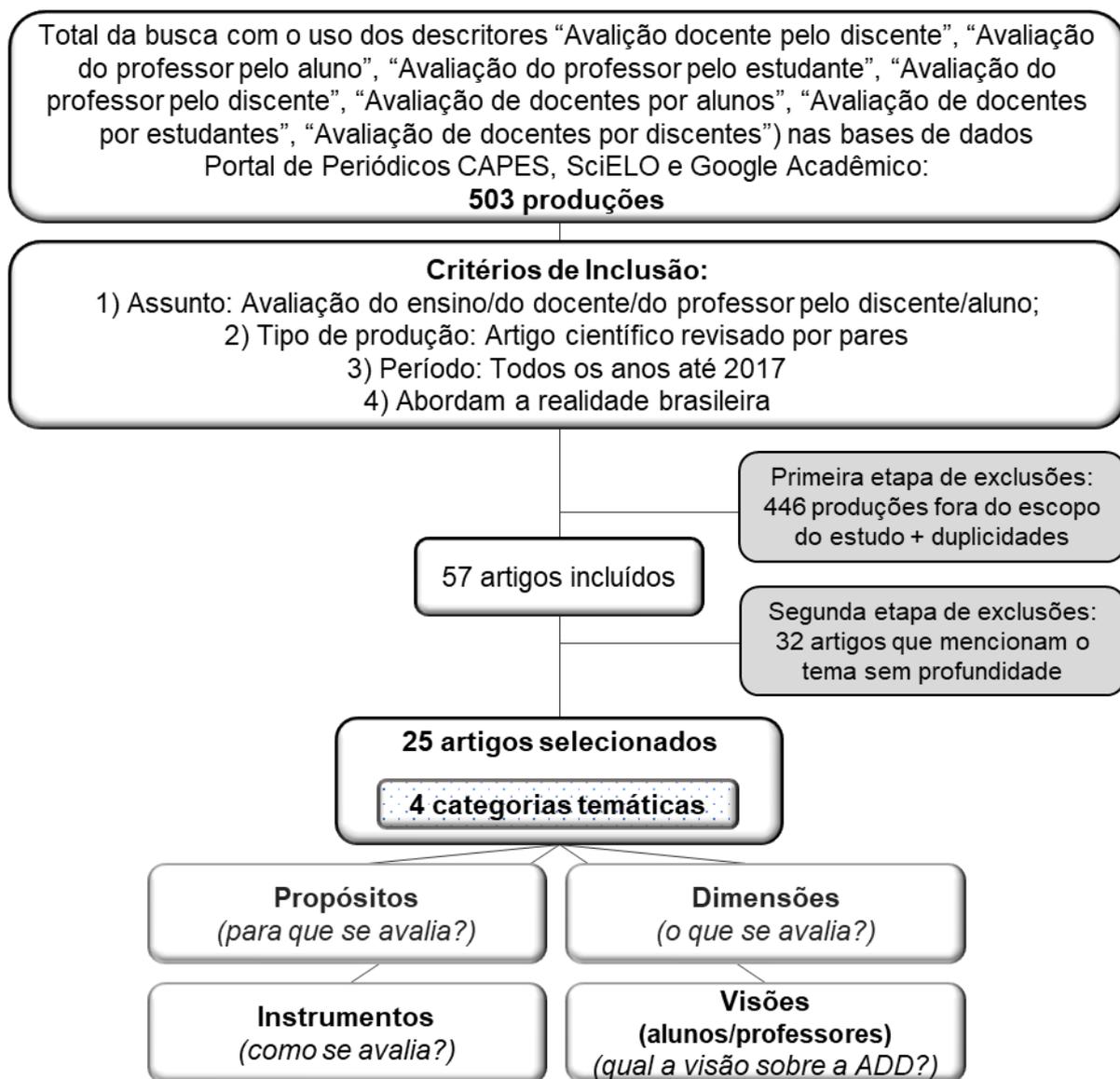
A descrição das etapas referentes ao levantamento bibliográfico está representada na Figura 1. No total foram identificados 503 registros, sendo 295 no PPC, 56 no *SciELO* e 152 no Google Acadêmico, respectivamente. Todos os títulos e resumos foram lidos para proceder à identificação dos trabalhos que atendessem aos critérios de seleção estabelecidos.

Excluiu-se trabalhos cuja natureza fosse distinta de artigo científico publicado em periódico revisado por pares (75), estudos que não abordavam a realidade brasileira (8), artigos em duplicidade (20), estudos sem pertinência temática<sup>3</sup> (343) e estudos que apenas citassem a temática, sem maior aprofundamento (32).

---

<sup>3</sup> Em sua grande maioria produções que continham o termo 'ensino superior' e que abordavam algum aspecto deste nível de ensino, mas que não abordavam a ADD, ou, ainda, estudos que tratavam da avaliação do professor pelo aluno, contudo, em níveis educacionais distintos do superior

**Figura 1** - Descrição das etapas de busca e seleção dos estudos



Fonte: Elaborada pela autora

### 3.3 PRODUÇÃO DE DADOS

Com o intuito de organizar e sumarizar as informações extraídas, formou-se um banco de dados utilizando o *software* Microsoft Excel para reunir e sintetizar as informações-chave, que abrangeram:

- Título, autor/es e ano da produção selecionada
- Objetivo do estudo (o que se avalia);
- Justificativa (por quê se avalia);

- Metodologia empregada (como se avalia);
- IES pública ou privada (onde se avalia);
- Cursos/disciplinas avaliados/as;
- Visão/percepção dos alunos e;
- Visão/percepção dos professores.

### 3.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os trabalhos selecionados foram classificados quanto às características gerais da produção científica, considerando distribuição dos estudos por regiões do País, Cursos investigados, População e nível de ensino e Tipos de estudo. Além disso, os artigos foram classificados em Categorias Temáticas adaptadas a partir das categorias presentes nos trabalhos de Annan e colaboradores (2013) e Hammonds e colaboradores (2016).

### 3.5 CATEGORIAS TEMÁTICAS

Foram constituídas quatro categorias de análise abordando temas que emergiram a partir da leitura, na íntegra, dos artigos selecionados. As quatro categorias temáticas sobre a avaliação do professor pelo aluno tratam: dos 'Propósitos' (para que se avalia?), das 'Dimensões' (o que se avalia?), dos 'Instrumentos' (como se avalia?), e das 'Visões' (de professores e alunos - qual a visão/percepção desses atores sobre o processo?).

**Propósitos da ADD:** Nesta categoria foram analisados os motivos que conduziram a aplicação das ADD e de que modo pretende ser utilizada, procurando distinguir aquelas voltadas para melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem daquelas relacionadas a mecanismos de controle como, por exemplo, promoção do professor ou como forma de orientar a regulação e supervisão das IES.

**Dimensões da ADD:** Esta categoria contempla a análise acerca das dimensões e características/atributos/aspectos do docente/da docência avaliados nos

estudos em face das representações dos alunos, incluindo aqueles percebidos como necessários para a indicação do professor considerado referência, seja no que toca a atuação no processo de ensino-aprendizagem, seja sobre questões referentes ao relacionamento interpessoal professor-aluno.

**Instrumentos para realização da ADD:** Nesta categoria se discute planejamento, desenvolvimento e validação de novos instrumentos de avaliação do desempenho do discente pelo docente. Aspectos relacionados à aplicação *online* ou impressa (em papel) dos instrumentos avaliativos sobre o desempenho do professor. Tipo de instrumento utilizado na produção de dados, seja a partir da realização de entrevistas, aplicação de questionários ou outros. A utilização ou não de alguma modalidade de análise estatística empregada

**Visão de professores e alunos acerca da ADD:** Esta categoria se dedica a discutir as percepções dos docentes sobre a ADD, bem como a visão dos alunos dos distintos cursos investigados acerca do processo de avaliação docente pelo discente e seu impacto no que se refere à qualidade do *feedback* dos alunos.

## 4 RESULTADOS

Os resultados apresentados a seguir serão descritos de acordo com as características gerais do universo de estudo considerando a evolução temporal, periódicos de publicação (nome e local), distribuição dos estudos por regiões do país, nível de ensino, cursos investigados e tipos de estudo. Em seguida, descreve-se o resultado das quatro categorias temáticas sobre a avaliação do professor pelo aluno, quais sejam, Propósitos, Dimensões, Instrumentos e Visões (de professores e alunos).

### 4.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO UNIVERSO DE ESTUDO

Esta seção apresenta os resultados obtidos a partir da produção de dados oriunda da leitura dos 25 artigos e se referem às características mais gerais, sendo elas: autor/ano, título, periódico de publicação (nome e local), distribuição dos estudos por regiões do País, cursos investigados, população e nível de ensino e tipos de estudo.

O Quadro 3 oferece uma síntese das informações e agrega um código de referência para cada um dos artigos que é utilizado para indicar as produções ao longo do texto.

**Quadro 3** – Código, autor(es), ano, título, nome e local do periódico de publicação

Cód.	Autor/Ano	Título	Periódico de Publicação	Local
1	PINENT, C. E. C; SILVEIRA, F. L.; MORAES, R. (1993)	Avaliação do professor pelo aluno: questionário avaliativo e testes de validação.	Estudos em Avaliação Educativa (FCC)	São Paulo (SP)
2	SILVEIRA, F. L; MOREIRA, M. A. (1999)	Estudo da validade de um questionário de avaliação do desempenho do professor de Física Geral pelo aluno.	Ensaio (UFRGS)	Porto Alegre (RS)
3	PAULA, M. T. D.; SILVA, S. R. P.; SANTANA, S. S. (2001)	Avaliação do professor em cursos de licenciatura: o aluno como parceiro.	Educação (UFSM)	Santa Maria (RS)
4	STRASSBURG, U; MOREIRA, D. A. (2002)	Avaliação de Desempenho de Professores pelo Aluno: uma experiência desenvolvida junto a um curso superior de Contabilidade.	Ciências Sociais em Perspectiva (UNIOESTE)	Cascavel (PR)
5	BOCLIN, R. (2004)	Avaliação de docentes do ensino superior: um estudo de caso.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Rio de Janeiro (RJ)

6	AVRICHIR, I; DEWES, F. (2006)	Construção e validação de um instrumento de avaliação do desempenho docente.	Revista Eletrônica de Ciência Administrativa (RECADM).	Campo Largo (PR)
7	PERES- DOS-SANTOS, L. F. B.; LAROS, J. A. (2007)	Avaliação da prática pedagógica do professor de ensino superior.	Estudos em Avaliação Educacional (FCC)	São Paulo (SP)
8	GASPAR, E. R.; VOLPATO, G. (2008)	Representação e características dos docentes e da docência bem avaliada pelos alunos da educação superior.	Revista de Iniciação Científica da UNESC	Criciúma (SC)
9	GOMES, C. M. A.; BORGES, O. (2008)	Limite da validade de um instrumento de avaliação docente.	Avaliação Psicológica	Campinas (SP)
10	PALAZZO, J.; GOMES, C. A. (2009)	Plano de carreira e avaliação dos professores: encontros e desencontros.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Rio de Janeiro (RJ)
11	MARCHESAN, T. M.; SOUZA, A. M.; MENEZES, R. (2011)	Avaliação do processo de ensino: uma abordagem multivariada.	Produção (Associação Brasileira de Engenharia de Produção)	São Paulo (SP)
12	MIRANDA, E. S.; SILVA, J. M. (2011)	Auto-avaliação dos discentes do curso de Ciências Biológicas da Unemat, campus de Nova Xavantina: um modelo para avaliação das disciplinas curriculares, segundo a percepção do corpo discente e docente.	Meta: Avaliação	São Paulo (SP)
13	ROMANO, C. C.; ALVES, L. A.; SECCO, I. A. O.; RICZ, L. N. A.; ROBAZZI, M. L. C. C. (2011)	A expressividade do docente universitário durante sua atuação na sala de aula: análise dos recursos verbais utilizados e suas implicações para a enfermagem.	Revista Latino-Americana de Enfermagem	Ribeirão Preto (SP)
14	ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G. (2012)	Avaliação da Atuação dos Docentes de Instituições de Ensino Superior: o caso da Faculdade Cearense (FAC).	Meta: Avaliação	Rio de Janeiro (RJ)
15	ASSIS, T. R.; GIVIZIEZ, C. R.; SILVEIRA, G. P.; MARTINS, M. A.; BONILHA, M. R. (2012)	Percepção dos alunos quanto às questões abordadas na avaliação do docente em uma instituição de ensino superior.	Itinerarius Reflectionis	Jataí (GO)
16	MARQUES, V. A.; OLIVEIRA, M. C.; NASCIMENTO, E. M.; CUNHA, J. V. A. (2012)	Atributos de um bom professor: um estudo sobre a percepção dos alunos de Ciências Contábeis.	Revista Contabilidade e Controladoria [RC&C]	Curitiba (PR)
17	MAZZEI, A. J. F.; BASTOS, F. C. (2012)	Formação em Administração: o gap de competências entre alunos e professores.	Revista de Gestão (REGE)	São Paulo (SP)
18	MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. C. C.; CORNACCHIONE JUNIOR, E. B. (2012)	Os Saberes dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade.	Revista Contabilidade & Finanças (RC&F/USP)	São Paulo (SP)
19	NOGUEIRA, D. R.; CASA NOVA, S. P. C.; CARVALHO, R. C. O. (2012)	O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis.	Enfoque: Reflexão Contábil	Maringá (PR)
20	MATUICHUK, M.; SILVA, M. C. (2013)	Avaliação do docente pelo discente na melhoria do desempenho institucional: UTFPR/SIAMI.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Rio de Janeiro (RJ)
21	SILVA, R. M.; GOMES, G. R. R.; SHIMODA, E; RIOS, E. S. (2013)	Percepção discente a respeito do desempenho didático de docentes: influência de alguns itens através de comparações estatísticas e correlações.	Revista Eletrônica Produção & Engenharia	Juiz de Fora (MG)
22	GIROTTI JUNIOR, G.; FERNANDEZ, C. (2014)	Análise do conhecimento pedagógico do conteúdo a partir da perspectiva do educando.	Revista Tecné, Episteme y Didaxis	Bogotá (CO)

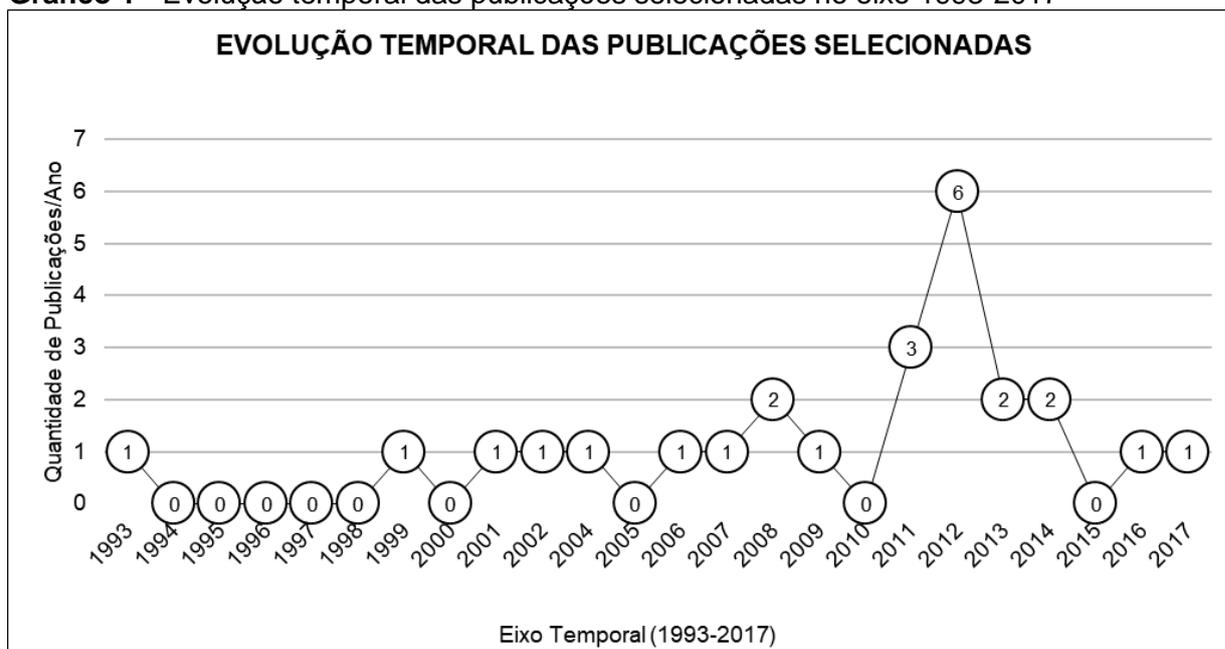
23	SILVA, U. B.; SANTOS, E. B.; CORDEIRO FILHO, J. B.; BRUNI, A. L. (2014)	Concepções pedagógicas e mudanças nas práticas contábeis: um estudo sobre o modelo educacional adotado em uma universidade pública e a formação crítico-reflexiva do contador.	Revista de Contabilidade e Controladoria	Curitiba (PR)
24	ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; LIMA, A. S.; SILVA, J. C. (2016)	Desenvolvimento de um protótipo de sistema informatizado para avaliação da atuação do docente universitário: apresentação de resultados parciais.	Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa	Madrid (ES)
25	SILVEIRA, J. T.; ROCHA, J. B. T. (2017)	Tradução e Ferramenta de Validação de Conteúdo de Avaliação do Ensino pelos Alunos.	Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa	Madrid (ES)

Fonte: Elaborado pela autora

#### 4.1.1 Evolução temporal

Conforme se verifica no Gráfico 1, as 25 produções selecionadas foram publicadas ao longo do período 1993-2017, com média de uma publicação por ano. Nota-se um pico no ano de 2012 com seis publicações. O ano de 2011 fica em segundo lugar no tocante ao número de publicações com três registros. Entre os artigos selecionados, os anos de 2008, 2013 e 2014 dispõem de duas publicações cada um, enquanto os anos de 1994 a 1998, 2000, 2005, 2010 e 2015 não aparecem na busca de seleção das produções publicadas na temática da ADD, a partir dos critérios delimitados nesta pesquisa.

**Gráfico 1** - Evolução temporal das publicações selecionadas no eixo 1993-2017



Fonte: compilada pela autora

#### 4.1.2 Distribuição dos estudos de acordo com as regiões do País em que foram realizados e de origem das IES dos primeiros autores

Os estudos podem ter sido realizados em regiões que não necessariamente contemplam os locais onde os periódicos são produzidos. Assim, esta seção apresenta um panorama acerca desses dois aspectos: região da realização do estudo e local em que o periódico é publicado.

##### 4.1.2.1 Distribuição dos estudos de acordo com as regiões do País em que foram realizados

A maioria dos estudos (n=15) foi realizada na região Sudeste e Sul, sendo que seis, exclusivamente na região Sudeste, sete, exclusivamente na região Sul e dois, em ambas (1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 13, 16, 17, 19, 20, 22 e 25). A região Centro-Oeste conta com quatro estudos (7, 10, 12 e 15). Por fim, a região Nordeste aparece em 3 trabalhos (14, 23 e 24). Não foi verificado qualquer trabalho com a presença da região Norte do País e três estudos não informaram a região em que os estudos foram realizados. A distribuição dos estudos está descrita no Quadro 4.

**Quadro 4** - Distribuição de estudos, cursos investigados e região em que a pesquisa foi desenvolvida

Cód. Prod.	Curso/s	Região/IES
1	Centro de Ciências Exatas	Sul (UFRGS)
2	Física Geral	Sul (UFSM)
3	Letras, História e Pedagogia	Sul (FAMES, RS)
4	Ciências Contábeis	Sul (Univali, Unesc e Unisul)
5	Administração, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Serviço Social, Turismo e Sequenciais (Gestão Empresarial, Gestão Imobiliária, Gestão de Marketing Estratégico e de Técnicas de Propaganda e Marketing)	SUDESTE (ICSA/UVA)
6	Cursos de Humanas e de Exatas	Sul (UFRGS)
7	Administração, Ciências Contábeis, Direito, Economia e Pedagogia	Centro-Oeste (Unemat, MT)
8	Direito, Engenharia Civil e Medicina	Sudeste (SP)
9	Todos os cursos da IES	Sul (UTFPR, PR)
10	Administração, Comunicação Social, Sistemas de Informação, Direito, Turismo e Pedagogia	Sudeste (Ribeirão Preto, SP)
11	Todos os cursos da IES	-
12	Ciências Biológicas	-
13	Enfermagem	Centro-Oeste (Brasília)
14	Administração, Ciências Contábeis, Direito, Pedagogia, Publicidade e Propaganda, Serviço Social e Turismo.	Sudeste (SP)
15	Fisioterapia, Biomedicina, Enfermagem, Matemática, Física, Ciências Biológicas e Psicologia	Sudeste (SP e RJ) e Sul (RS)
16	Ciências Contábeis	Sudeste (MG)

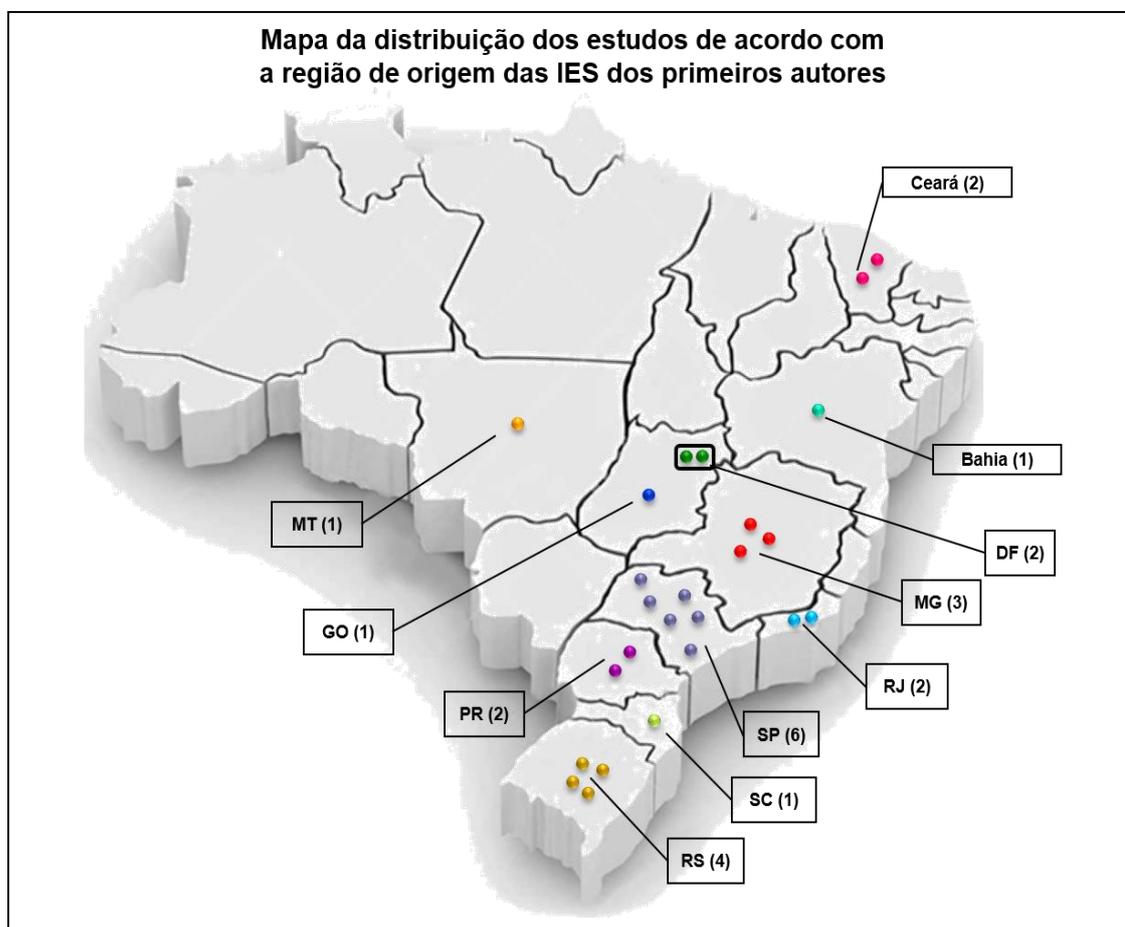
17	Administração	Nordeste (FAC, Ceará)
18	Ciências Contábeis	Centro-Oeste (DF)
19	Ciências Contábeis	Sudeste e Sul (1 - SP; 3 - Paraná)
20	Toda a IES	Nordeste (UFC, Ceará)
21	Engenharia de Produção	Sudeste (BH)
22	Ciência e Tecnologia	Centro-Oeste (Faculdade Projeção, DF)
23	Ciências Contábeis	Nordeste (Salvador, Ba)
24	Sistemas da Informação	Centro-Oeste (UFG)
25	Ciência e Tecnologia de Alimentos	Sul (UNIPAMPA)

Fonte: Elaborado pela autora

#### 4.1.2.2 Distribuição dos estudos de acordo com a região de origem das IES dos primeiros autores

A Figura 2 apresenta um mapa das regiões em que estão localizadas as instituições de ensino superior de origem dos primeiros autores dos 25 artigos selecionados.

**Figura 2** - Mapa da distribuição dos estudos de acordo com a região de origem das IES dos primeiros autores



Fonte: compilada pela autora com imagem em 3D do mapa do Brasil extraída de Google.com

### 4.1.3 Cursos investigados

A distribuição dos artigos selecionados em função dos cursos investigados também consta no Quadro 4. Os cursos que tiveram mais de uma ocorrência foram: Ciências Contábeis (8), Administração (5), Direito (4), Pedagogia (4), Turismo (3), Ciências Biológicas (2), Física (2), Enfermagem (2), Serviço Social (2), Sistemas da Informação (2) e Comunicação Social (2).

O curso mais analisado foi Ciências Contábeis, com oito registros (4, 5, 7, 14, 16, 18, 19 e 23). O estudo 7 analisou também o curso de Direito, que surge em mais três estudos, 10 e 14 e 8, sendo que esse último também investigou os cursos de Engenharia Civil e Medicina. Administração surge em cinco trabalhos (5, 7, 10, 14 e 17). Pedagogia está presente nos trabalhos 3, 7, 10 e 14.

O curso de Ciências Biológicas foi analisado nos artigos de número 12 e 15, cujo estudo também contempla os cursos de Fisioterapia, Biomedicina, Matemática, Física, Psicologia e Enfermagem, sendo este último curso também investigado na produção 13 (pertencem ao elenco de cursos ofertados na IES investigada pelos autores). Casos como esse, ocorrem nos trabalhos 5 (com os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Serviço Social, Turismo e Sequenciais de Gestão Empresarial, Gestão Imobiliária, Gestão de Marketing Estratégico e de Técnicas de Propaganda e Marketing), 3 (Letras, História e Pedagogia), 14 (Administração, Ciências Contábeis, Direito, Pedagogia, Publicidade e Propaganda, Serviço Social e Turismo), 15 (Fisioterapia, Biomedicina, Enfermagem, Matemática, Física, Ciências Biológicas e Psicologia), 7 (Administração, Ciências Contábeis, Direito, Economia e Pedagogia), 8 (Direito, Engenharia Civil e Medicina) e 10 (Administração, Comunicação Social, Sistemas de Informação, Direito, Turismo e Pedagogia).

O curso de Física Geral foi investigado em 2, Engenharia de Produção, em 21, Ciência e Tecnologia em 22 e Sistemas da Informação em 25. Os trabalhos 1, 2, 6, 9, 11, 14 e 20 não indicaram os cursos investigados.

Nos estudos 9, 11 e 20, foram investigados todos os cursos de uma mesma IES, contudo, não se identificou nem quantos nem quais cursos foram esses. Os estudos 1 e 6 se dedicaram a investigar cursos de um Centro de Ciências Exatas e

Cursos de Humanas e de Exatas, respectivamente, porém, não informaram quantos e quais foram esses cursos.

#### **4.1.4 População e nível de ensino**

A população investigada nos 25 trabalhos selecionados foi de estudantes, sendo que, em 22 (a maioria - 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25), eles participam exclusivamente. Apenas em três pesquisas os docentes foram incluídos: 12, 17 e 18.

Nenhum dos trabalhos analisou a percepção apenas dos professores ou considerou o pessoal técnico-administrativo. Todos as 25 produções se debruçaram sobre o ensino de graduação. Nenhum deles analisou a pós-graduação ou o primeiro ciclo de formação composto pelos bacharelados interdisciplinares implantados no Brasil desde 2006.

#### **4.1.5 Tipos de estudo**

Entre os trabalhos selecionados sobre a temática da avaliação docente pelo discente não foram identificados estudos de revisão ou teóricos, apenas pesquisas empíricas.

## **4.2 CATEGORIAS TEMÁTICAS**

Os resultados coletados a partir da leitura dos 25 estudos selecionados para esta pesquisa serão apresentados de acordo com quatro categorias temáticas adaptadas da proposta de Annan e colaboradores (2013) e Hammonds e colaboradores (2016). São elas: 'Propósitos' (para que se avalia?), 'Dimensões' (o que se avalia?), 'Instrumentos para a realização' (como se avalia?) e 'Visão dos professores e alunos' (qual a visão/percepção desses atores sobre o processo?).

#### **4.2.1 Propósitos da ADD**

Propósitos para a realização da ADD não estão presentes apenas nos trabalhos 5, 15 e 21.

A ADD como fonte de informações relevantes e utilizáveis por docentes e gestores com vistas a melhorar o desempenho docente está nos estudos 6, 12 (que também fala de “reconstrução” da atividade docente) e 24.

Versando sobre a sistematização de atributos considerados relevantes para subsidiar programas de formação e avaliação da prática docente estão os trabalhos 3, 8, (que também aponta diferenças de percepção acerca dos atributos da docência a partir de distintas áreas do conhecimento), 10, 16, 17, 19, 20 e 22.

Contemplando propósitos com perspectivas formativa e somativa da ADD, estão os estudos 7, 11 e 25. A avaliação do professor pelo aluno como forma de contribuir com a promoção da qualidade do ensino é tema foco dos estudos 1, 2 e 4. O estudo 9 compreende que ADD busca promover o engajamento e a melhorar as possibilidades de aprendizagem dos discentes e o estudo 14 defende que a avaliação docente permite a retroalimentação e a consolidação do aprendizado discente.

Por último, o estudo 18 justifica que o propósito de se estudar a ADD se dá pelas recentes e significativas mudanças no contexto da Contabilidade no Brasil.

#### **4.2.2 Dimensões e/ou Itens avaliados na ADD**

Estudos de ADD podem se debruçar sobre características e atributos do professor e como eles são percebidas pelos alunos, considerando questões acerca das relações interpessoais professor-aluno, efetividade do ensino etc., como pode se observar nos estudos 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22 e 24.

Os itens presentes no instrumento analisado no trabalho 1 e que se referem exclusivamente à avaliação que fazem os alunos de seus professores, são 30, embora todo o instrumento contenha 40 (distribuídos em três eixos: ‘Características da Disciplina’, com 30 itens; ‘Itens Adicionais’ e ‘Características do Professor’, com 5 itens cada um). Os 30 itens que interessam a este estudo são apresentados no Quadro 5.

**Quadro 5** – Itens do eixo ‘Características do Professor’ do instrumento de Pinent, Silveira e Moraes (1993)

<b>Itens do eixo ‘Características do Professor’</b>
1. Estimula o interesse pela matéria?
2. Domina o conteúdo que está ensinando?
3. Apresenta a matéria de um modo geral?
4. Explica princípio e conceitos básicos de conteúdo?
5. Dá aula com alegria e entusiasmo?
6. Define o(s) objetivo(s) de cada aula?
7. Mostra como um determinado tópico se encaixa no todo da disciplina?
8. Procura informa-se dos conhecimentos prévios do aluno ao expor um tópico?
9. Demonstra preocupação de que os alunos aprendam?
10. Planeja as aulas?
11. Ajuda os alunos que têm maior dificuldade?
12. Aceita o ponto de vista do aluno?
13. Estimula o aluno a participar da aula?
14. Exige raciocínio dos alunos?
15. Responde perguntas dos alunos?
16. É seguro ao responder perguntas?
17. Estabelece relações entre teoria e prática?
18. Estabelece relações entre matéria de ensino e situações da vida real?
19. Gosta de dar aulas?
20. Aceita o aluno como pessoa?
21. É acessível aos alunos?
22. É justo na atribuição de conceitos?
23. É pontual?
24. É assíduo?
25. É sensível (tem consideração) com relação aos problemas gerais extraclasse dos alunos?
26. Utiliza exemplos e ilustrações ao expor a matéria?
27. Utiliza bem o quadro?
28. Elabora provas compatíveis (coerentes) com os conteúdos dados?
29. É bem sucedido ao ministrar a disciplina?
30. Se meus colegas pedissem minha opinião sobre matricular-se com esse professor eu a) recomendaria fortemente/b) recomendaria/c) recomendaria com reservas/d) desaconselharia/e) desaconselharia fortemente

Compilado pela autora. Fonte dos itens: Pinent, Silveira e Moraes (1993).

No trabalho 2 foram avaliados 38 itens distribuídos conforme o tipo de aula (Teoria ou em Laboratório) e se encontram dispostos no Quadro 6. Nos resultados, os aspectos mais valorizados foram, em ordem decrescente de importância, ‘dar explicações claras’, ‘possuir didática’, ‘dominar o conteúdo’, ‘propor problemas interessantes’, ‘mostrar segurança ao responder ao aluno’, ‘planejar as aulas’, ‘ter a habilidade de manter o aluno atento’, ‘aceitar o ponto de vista do discente’ e ‘se preocupar com seu aprendizado’.

**Quadro 6 - Relação de Itens avaliados em Silveira e Moreira (1999) por 'Tipo de Aula'**

Tipo de Aula	Itens
<b>Teoria</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Parece dominar a matéria</li> <li>2. Dá explicações pouco claras</li> <li>3. Não estimula o interesse pela matéria</li> <li>4. Destaca aspectos importantes da matéria</li> <li>5. Exige pouco raciocínio do aluno</li> <li>6. É justo na atribuição de notas ou conceitos</li> <li>7. Procura facilitar a compreensão do aluno</li> <li>8. Mostra-se inseguro ao responder perguntas dos alunos</li> <li>9. Elabora provas incoerentes com o que é dado em aula</li> <li>10. Parece não se preocupar se o aluno está aprendendo ou não</li> <li>11. Tem pouca didática</li> <li>12. Estimula soluções criativas para os problemas propostos</li> <li>13. Apresenta a Física como uma ciência viva, em construção</li> <li>14. Dá pouca atenção à parte conceitual da matéria</li> <li>15. Parece utilizar livros de texto desatualizados</li> <li>16. Usa critérios de avaliação pouco claros para os alunos</li> <li>17. Mantém o aluno atento durante as aulas</li> <li>18. Frequentemente falta às aulas</li> <li>19. Parece não planejar as aulas</li> <li>20. Dá aulas sem entusiasmo</li> <li>21. Respeita os horários de aula</li> <li>23. Parece gostar de dar aulas</li> <li>24. Propõe problemas interessantes</li> <li>25. Apresenta a matéria desorganizadamente</li> <li>26. Apenas repete o que está nos livros</li> <li>27. Suas aulas são, de um modo geral, desinteressantes</li> <li>28. Poderia ser recomendado como bom professor</li> <li>29. Aceita o ponto de vista do aluno</li> <li>30. Estimula a participação do aluno em aula</li> <li>31. Dá evidências de se aprimorar como professor</li> </ol>
<b>Laboratório</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>22. Estabelece relações entre teoria e experimentação</li> <li>32. Estimula o interesse do aluno pelas aulas de laboratório</li> <li>33. Parece dominar o conteúdo dos experimentos propostos nas aulas de laboratório</li> <li>34. Dá pouca importância às aulas de laboratório</li> <li>35. Dá instruções claras nas aulas de laboratório</li> <li>36. Procura relacionar com as aulas teóricas os experimentos feitos nas aulas de laboratório</li> <li>37. Nas aulas de laboratório, propõe experimentos sem conteúdo didático.</li> <li>38. Não define os objetivos dos experimentos feitos em aulas de laboratório.</li> </ol>

Compilado pela autora. Fonte dos itens: Silveira e Moreira (1999).

O trabalho 3 contempla as dimensões *Didática, Domínio de conteúdo, Postura pessoal e profissional, Formas e critérios de avaliação, Metodologia usada nas aulas, Planejamento das aulas, Seleção dos conteúdos, Preparo do professor na área, Domínio da matéria, Assiduidade, Relação com os alunos, Bibliografia utilizada, Experiência, Clareza e objetividade na exposição, Capacidade de aceitar críticas, Versatilidade, Conhecimento de avaliação e Postura de não chantagear com provas.*

Nos resultados, em dois dos três cursos *analisados, Pedagogia e História*, os atributos mais valorizados foram, em ordem decrescente de importância: *Didática,*

*Domínio de conteúdo e Postura pessoal e profissional.* No caso do curso de Letras, o mais valorizado foi *Postura pessoal e profissional* (do docente).

O instrumento aplicado na ADD do estudo 4 foi um questionário no qual os alunos avaliaram 46 itens, sendo oito deles, contudo, voltados para a autoavaliação discente, tema que está fora do tema central desta investigação. Assim, serão considerados para efeito desta pesquisa os 38 itens restantes (adaptados do trabalho 2), distribuídos em três eixos: 'Características do professor' (16 itens), 'Procedimentos do professor' (15 itens) e 'Recursos do professor' (7 itens), descritos no Quadro 7.

A estrutura interna do questionário foi elaborada a partir das respostas de 828 alunos de 40 turmas que cursaram disciplinas ministradas por 23 professores do Instituto de Física da UFRGS, em 1995 e 1996, sendo que 11 desses professores foram avaliados em mais de uma turma. Em *Características do professor que levam o aluno a recomendá-lo como bom professor* (item 28), o aluno se manifestou no sentido de recomendar ou não recomendar seu professor como referência. Assim, os itens *dá explicações claras* e *tem didática* (itens 02 e 11, respectivamente), foram os mais importantes para a indicação feita pelos alunos.

**Quadro 7** – Eixos de Características, Procedimentos e Recursos do professor e aspectos/atributos correspondentes em Strassburg e Moreira (2012)

Eixos	Atributos/Aspectos
'Características do professor'	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Domínio da matéria</i></li> <li>▪ <i>Clareza das explicações</i></li> <li>▪ <i>Insegurança ao responder perguntas dos alunos</i></li> <li>▪ <i>Falta de preocupação se o aluno está aprendendo ou não</i></li> <li>▪ <i>Pouca didática</i></li> <li>▪ <i>Mantém o aluno atento durante as aulas</i></li> </ul>
'Características do professor'	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Planeja as aulas</i></li> <li>▪ <i>Atua com entusiasmo</i></li> <li>▪ <i>Parece gostar de dar aulas</i></li> <li>▪ <i>Dá aulas interessantes</i></li> <li>▪ <i>Poderia ser recomendado como bom professor</i></li> <li>▪ <i>Aceita o ponto de vista do aluno</i></li> <li>▪ <i>Estimula a participação do aluno em aula</i></li> <li>▪ <i>Dá evidências de se aprimorar como professor</i></li> <li>▪ <i>Demonstra ter senso de humor durante as aulas</i></li> <li>▪ <i>Comunica-se com clareza</i></li> </ul>
'Procedimentos do professor'	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Estimula o interesse pela matéria</i></li> <li>▪ <i>Destaca aspectos importantes da matéria</i></li> <li>▪ <i>Exige pouco raciocínio do aluno</i></li> <li>▪ <i>É justo na atribuição de notas ou conceitos</i></li> <li>▪ <i>Procura facilitar a compreensão do aluno</i></li> <li>▪ <i>Estimula soluções criativas para os problemas propostos</i></li> <li>▪ <i>Apresenta a matéria como uma ciência em evolução</i></li> <li>▪ <i>Dá pouca atenção à parte conceitual da matéria</i></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Frequentemente falta às aulas</i></li> <li>▪ <i>Respeita os horários das aulas</i></li> <li>▪ <i>Estabelece relações entre a teoria e a prática</i></li> <li>▪ <i>Apresenta a matéria desorganizadamente</i></li> <li>▪ <i>Apenas repete o que está nos livros</i></li> <li>▪ <i>Estabelece um clima favorável à ocorrência da aprendizagem</i></li> <li>▪ <i>Define o(s) objetivo(s) de cada aula.</i></li> </ul>
'Recursos do professor'	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Elabora provas incoerentes com o que é dado em sala de aula</i></li> <li>▪ <i>Parece utilizar livros de texto desatualizados</i></li> <li>▪ <i>Usa critérios de avaliação pouco claros para os alunos</i></li> <li>▪ <i>Propõe problemas interessantes</i></li> <li>▪ <i>Propõe atividades variadas (individuais e grupais) de pesquisa, de debate, entre outras) para os alunos</i></li> <li>▪ <i>Utiliza recursos de ensino variados para o aluno compreender o conteúdo</i></li> <li>▪ <i>Utiliza diferentes instrumentos (trabalhos, pesquisas, seminários e outros) para avaliar o aluno.</i></li> </ul>

Compilado pela autora. Fonte dos itens: Strassburg e Moreira (2002).

A partir dos 16 itens presentes no instrumento analisado no trabalho 5 (ver Quadro 8), as avaliações que os alunos realizaram sobre os professores de todos os cursos envolvidos na pesquisa alcançou os níveis de qualidade 4 (muito boa) e 5 (ótima), destacando-se o curso de Serviço Social, que obteve os melhores resultados sobre o desempenho docente e o curso sequencial de Técnicas de Propaganda e Marketing, que apresentou a avaliação menos positiva.

**Quadro 8** - Itens do eixo 'Características do Professor' do instrumento de Boclin (2004)

<b>Itens do eixo 'Características do Professor'</b>
1. Apresentação clara do conteúdo da disciplina e da didática para ministrá-la
2. Domínio dos conteúdos ensinados
3. Planejamento e organização das aulas
4. Facilidade em transmitir conhecimentos
5. Metodologia e utilização das técnicas de ensino e dos recursos didáticos
6. Estímulo ao aluno para expressar ideias e discutir conteúdos
7. Orientação dos trabalhos e das atividades propostas
8. Comprometimento com a Universidade
9. Relacionamento com os alunos
10. Interesse pela aprendizagem do aluno
11. Utilização de formas adequadas de avaliação
12. Estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico
13. Cumprimento dos horários previstos para início e término das aulas
14. Assiduidade às aulas
15. Atendimento ao aluno na sala de aula
16. Atendimento ao aluno fora da sala de aula

Compilado pela autora. Fonte dos itens: Boclin (2004).

O estudo 7 avalia 16 itens distribuídos em dois fatores, conforme descritos no Quadro 9. No *Fator 1* (“*Relacionamento professor-aluno*”), os itens mais importantes na visão dos alunos foram aqueles relativos ao relacionamento cordial do professor com os alunos e à resposta adequada às perguntas dos alunos. O item considerado menos importante neste fator é o que se refere à resolução dos problemas de indisciplina em sala de aula. Os itens percebidos como mais importantes pelos discentes no *Fator 2* (“*Prática de ensino*”) foram os relativos ao desenvolvimento da disciplina em um ritmo satisfatório, à coerência entre as provas e os conteúdos desenvolvidos em sala de aula e à utilização produtiva do tempo de aula. O item com menor atribuição de importância foi referente a motivar os alunos a realizar questionamentos. Por fim, os professores receberam avaliações mais positivas nos itens relativos ao “Relacionamento professor-aluno” do que nos itens referentes ao fator “Prática de ensino”.

**Quadro 9** - Itens do Instrumento ‘Prática Pedagógica’ (Peres dos Santos e Laros, 2007)

<b>Itens do Instrumento ‘Prática Pedagógica’</b>
O professor:
1. responde às perguntas e aos comentários dos alunos de forma educada e sem aparentar irritação.
2. promove a interação entre os alunos e encoraja o respeito mútuo.
3. procura criar uma atmosfera agradável na sala de aula.
4. mantém relacionamento cordial com os alunos.
5. aplica as mesmas regras para todos, sem favorecer alguns alunos em relação a outros.
6. resolve, com habilidade, os problemas de indisciplina em sala de aula.
7. ministra as aulas com entusiasmo e bom humor.
8. propõe tarefas interessantes para favorecer o aprendizado.
9. usa uma linguagem clara para apresentar e desenvolver a matéria.
10. responde aos questionamentos dos alunos de forma clara e objetiva.
11. orienta, com clareza, os trabalhos propostos.
12. desenvolve a matéria num ritmo satisfatório.
13. encoraja os alunos a fazer questionamentos, expressando livremente suas ideias.
14. propõe provas que valorizam a reflexão mais do que a memorização.
15. demonstra coerência entre as avaliações e os conteúdos desenvolvidos em sala de aula.
16. utiliza o tempo de aula de forma produtiva.

Compilado pela autora. Fonte dos itens: Peres dos Santos e Laros, 2007.

No estudo 8 as dimensões avaliadas foram: *Didática/metodologia de ensino* (formas e estratégias adotadas pelos professores em sala de aula), *Atitudes e Qualidades pessoais do professor* (dimensões afetiva, emocional e ética), *Domínio de conteúdo/conhecimento* e *Interesse particular do aluno pelo assunto/matéria que o professor leciona*. O valor que os professores atribuem às suas experiências profissionais e que são compartilhadas com os alunos representa o diferencial na docência entre os cursos de Medicina, Direito e Engenharia. O curso de Direito valorizou mais o aspecto *Didática/metodologia de ensino* e características como 'boa oratória' e 'retórica' na atuação docente. Os alunos do curso de Medicina valorizaram mais a *Atitude e qualidades pessoais*, ficando em segundo e terceiro lugares, respectivamente, os cursos de Direito e de Engenharia estão como os que mais valorizam essa característica. No curso de Engenharia os alunos valorizam mais o atributo "ter pulso firme".

O trabalho 13 investigou a dimensão "expressividade do docente universitário de enfermagem ministrando aula", avaliando-se os recursos verbais (tipo de voz, ataque vocal, *loudness* (volume sonoro), *pitch* (tom de voz - grave, médio ou agudo) articulação, velocidade de fala, coordenação pneumofonoarticulatória) utilizados por este profissional. Como resultados, surgem como características da boa expressividade vocal do professor universitário *Ritmo adequado* (sem repetitividade) e *Volume audível da voz* ("tranquilo e agradável aos ouvidos").

No curso de Administração da IES participante do estudo 14, foram avaliadas quatro dimensões: *Planejamento e gestão das atividades de ensino*, *Didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino*, *Comunicação e interação com os alunos* e *Formas e uso dos resultados oriundos da avaliação do aprendizado discente*. Essas dimensões e os itens a elas correspondentes estão descritas no Quadro 10. No curso de Administração, a dimensão mais valorizada foi comunicação e interação com os alunos. As dimensões que demandavam aprimoramento foram as práticas pedagógicas empregadas em sala de aula, os processos avaliativos, de que forma estão sendo empregados e utilizados os resultados oriundos das avaliações do aprendizado discente e o planejamento e gestão das atividades de ensino. Ciências Contábeis teve nas dimensões planejamento e gestão das atividades de ensino, comunicação e interação com seus alunos suas melhores avaliações. Já as práticas pedagógicas e a forma e uso dos resultados das avaliações do aprendizado discente

deveriam ser aprimoradas. Os cursos de Direito, Pedagogia, Publicidade e Propaganda, Serviço Social e Turismo tiveram como dimensão mais valorizada a comunicação e interação com os alunos enquanto que planejamento, didática, forma e uso dos resultados demandavam aprimoramento.

**Quadro 10** - Relação de Dimensões avaliadas os Itens que as compõem em Andriola e Andriola (2012)

<b>Dimensões</b>	<b>Itens</b>
<i>Planejamento e gestão das atividades de ensino</i>	Atividades de planejamento das aprendizagens, revisão e organização do conteúdo curricular, sequência lógica adotada ao ministrar os conteúdos programáticos e esclarecimento sobre a importância da disciplina para o curso.
<i>Didática adotada no desenvolvimento de atividades de ensino</i>	Emprego adequado dos materiais de ensino, procedimentos didáticos e pedagógicos, uso de linguagem acessível para melhor compreensão do conteúdo pelos alunos, segurança e conhecimento ao ministrar os conteúdos, dinamização do ensino (promoção de atividades que estimulem a participação dos alunos), assiduidade e pontualidade, incentivo à participação de alunos em eventos científicos, clareza e objetividade nas respostas quanto às dúvidas dos conteúdos e facilidade na orientação dos trabalhos e atividades propostas.
<i>Comunicação e interação com os alunos</i>	Formas de contato com os alunos em sala de aula, pela adequada postura ético profissional, pelo respeito às eventuais limitações ou insucessos dos discentes, pelo incentivo aos discentes à obtenção de desempenhos elevados, pelo estabelecimento do bom relacionamento acadêmico com os discentes e pela postura ético-profissional.
<i>Formas e usos dos resultados oriundos da avaliação do aprendizado discente</i>	Estabelecimento, de forma clara, de critérios justos para avaliação do aprendizado discente, a utilização de práticas avaliativas que valorizaram a reflexão e a solução de problemas, o emprego de formas de avaliação, compatíveis com os objetivos e os conteúdos ministrados e a análise dos resultados das avaliações juntamente com os alunos.

Compilado pela autora. Fonte dos itens: Andriola e Andriola (2012).

Nesse estudo, os professores obtiveram avaliação abaixo da média geral nas dimensões *Didática adotada no desenvolvimento de atividades de ensino* e *Formas e usos dos resultados oriundos da avaliação do aprendizado discente*, mantiveram os mesmos valores médios nas dimensões *Planejamento e Gestão das atividades de ensino* e *Comunicação e interação com os alunos*.

No estudo 15 foi aplicado um questionário composto de 13 questões, sendo a primeira, direcionada a coletar a opinião do aluno sobre a clareza e a facilidade de entendimento sobre as questões diretamente relacionadas à avaliação do professor pelo aluno. As 12 restantes se referem às 12 categorias gerais sobre o desempenho docente. Essas categorias e as respostas dos alunos estão descritas no Quadro 11.

**Quadro 11** - Categorias gerais e respostas dos alunos em Assis e colaboradores (2012)

<b>Categorias/Perguntas</b>	<b>Respostas dos alunos</b>
-----------------------------	-----------------------------

<b>Pergunta 1:</b> Para você, as questões apresentadas na avaliação do professor pelo aluno são claras e de fácil entendimento?	85% afirmou que os itens do instrumento de avaliação eram claros e de fácil entendimento; 15% respondeu que não entendiam os itens
<b>Categoria 1:</b> Comparecimento do professor às aulas <b>Pergunta 2:</b> Para você, o que é um professor que comparece regularmente às aulas sob sua responsabilidade?	<i>O professor assíduo é o que cumpre a carga horária, falta apenas em caso de necessidade e avisa antecipadamente.</i>
<b>Categoria 2:</b> Cumprimento do horário de aula <b>Pergunta 3:</b> Para você, o que é um professor que cumpre os horários de início e término das aulas?	<i>Professor pontual, é aquele inicia e finaliza as aulas no horário estabelecido, respeita o intervalo, não estende a aula para além do horário e que chega mais cedo para preparar os equipamentos que serão utilizados na aula.</i>
<b>Categoria 3:</b> Alcance dos objetivos do plano de ensino da disciplina <b>Pergunta 4:</b> Como você avalia se um professor segue e atinge os objetivos apresentados no Plano de Ensino da disciplina?	<i>O professor que alcança os objetivos do plano de ensino é aquele que cumpre todo o conteúdo e quando consegue fazer aluno compreender sua proposta.</i>
<b>Categoria 4:</b> Estabelecimento de relação entre a disciplina e o curso <b>Pergunta 5:</b> Em sua opinião, o que é o professor estabelecer relação entre a disciplina e o curso?	<i>O professor que estabelece essa relação é aquele que associa a disciplina com a profissão e suas áreas de atuação.</i>
<b>Categoria 5:</b> Domínio dos conteúdos e didática ao repassá-los <b>Pergunta 6:</b> De que forma você avalia se o professor demonstra domínio dos conteúdos abordados e se os expõe didaticamente?	<i>Esse professor é o que demonstra habilidade em responder as dúvidas dos alunos e que é compreendido. Também se mencionou que a utilização de recursos como trabalhos em grupos ou seminários em excesso está relacionada com o não domínio do conteúdo e que o domínio e a didática estão relacionados com a profundidade com que trata os conteúdos e com a coerência entre o que é exposto nas aulas e o conteúdo dos livros.</i>
<b>Categoria 6:</b> Mobiliza o interesse e estimula a participação <b>Pergunta 7:</b> Para você, o que é um professor que mobiliza o interesse e estimula a participação dos estudantes nas aulas?	<i>O professor que mobiliza o interesse é aquele que instiga discussões e dinamiza as aulas e que não reprime perguntas.</i>
<b>Categoria 7:</b> Incentiva a participação dos alunos em atividades extraclasse <b>Pergunta 8:</b> Como você julga se o professor incentiva a participação do estudante em atividades extraclasse?	<i>Esse professor é aquele que esclarece a importância da participação em atividades extraclasse, além de mostrar interesse em ajudar e convidar o aluno a participar de atividades extraclases.</i>
<b>Categoria 8:</b> Utiliza metodologias diversificadas e/ou instigadoras de aprendizagem <b>Pergunta 9:</b> Para você, o que significa o professor utilizar metodologias diversificadas e/ou instigadoras da aprendizagem?	<i>Mencionou-se a importância do professor que diversifica a forma como ministra as aulas e que não se deve exagerar nos seminários. Alunos também citaram a importância de professores e alunos aprenderem juntos. Três não entenderam essa questão.</i>
<b>Categoria 9:</b> Informa antecipadamente e de forma clara os critérios de avaliação <b>Pergunta 10:</b> Para você, o professor informa antecipadamente e com clareza os critérios de avaliação quando:	<i>Esse professor é o que deixa claro desde o início do período como será a forma de avaliação e as datas das avaliações. Também se mencionou a importância de disponibilizar por escrito os critérios de avaliação no plano de ensino e de se discutir com os alunos os critérios de suas avaliações.</i>
<b>Categoria 10:</b> Coerência ao avaliar <b>Pergunta 11:</b> Em sua opinião, quando o professor é coerente ao avaliar, abordando os conteúdos selecionados?	<i>O professor é coerente quando exige na prova o que foi ministrado em sala de aula. Em contrapartida, um aluno acha que devem ser exploradas outras fontes de informação. Seis alunos mencionaram a importância de o professor ser flexível e imparcial ao corrigir e dar notas às avaliações.</i>

<p><b>Categoria 11:</b> Devolução de avaliações  <b>Pergunta 12:</b> O que você considera o professor devolver regularmente as avaliações da aprendizagem após serem apreciadas e corrigidas?</p>	<p><i>Entregar as provas e realizar a correção em sala de aula é o esperado do professor neste item. Também citaram que a devolução das provas é um direito do aluno e um dever do professor, que o professor não deve demorar em corrigir a prova e que deve entregá-la antes da próxima prova.</i></p>
<p><b>Categoria 12:</b> Interesse quanto à compreensão, desempenho e aprendizado dos alunos  <b>Pergunta 13:</b> O professor demonstra interesse pela compreensão, desempenho e aprendizado dos estudantes na disciplina quando ele:</p>	<p><i>É importante o professor questionar quanto ao entendimento do aluno, fazer esclarecimentos, respeitar as dificuldades e individualidades dos alunos. Um aluno mencionou que o professor deveria utilizar várias formas de avaliação para verificar o aprendizado. Somente um aluno levantou a possibilidade de reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem e as responsabilidades dos professores e dos alunos nesse processo.</i></p>

Compilado pela autora. Fonte dos itens: Assis e colaboradores (2012).

O estudo 16 analisou as dimensões *Ter conhecimento, Ser acessível, Ser amigo, Ter didática, Ter segurança, Ter titulação, Ter vivência ou experiência profissional, Ser objetivo, Ser rigoroso e Ser bonzinho*. Sobre o grau de importância dos atributos do professor, os discentes apontaram o nível de conhecimento, a habilidade didática e a segurança quanto ao conteúdo como os principais e *Ser bonzinho* figurou entre aqueles com menor importância, pois os alunos esperam que o docente possua habilidade de ensino com um nível de rigor adequado na condução dos trabalhos. Em tempo, os autores apontam haver diferenças estatisticamente significativas entre as respostas apresentadas pelos alunos das três instituições participantes.

O trabalho 17 conta com as dimensões: *Domínio dos conteúdos da(s) disciplina(s) ministrada(s), Disponibilidade para explicar e tirar dúvidas, Explicação dos conceitos e teoria e sua aplicação ao universo da administração, Comunicação clara, que facilita a compreensão dos alunos, Comprometimento com a efetiva aprendizagem dos alunos, Promoção e integração da participação coletiva e individual dos alunos, Incentivo à participação dos alunos durante as aulas, Facilitação da aprendizagem pelo respeito à heterogeneidade dos alunos, Integração dos conteúdos do(s) programa(s) da(s) disciplina(s) ao longo do curso, Utilização de meios e recursos que facilitem a aprendizagem, Atendimento às necessidades pessoais, Orientação de alunos com o objetivo de superar as dificuldades, Utilização de metodologia(s) que motive(m) a aprendizagem e Articulação da(s) disciplina(s) com outras áreas/disciplina(s) do curso*

Os autores concluíram que ‘domínio do conteúdo’ e ‘disponibilidade para tirar dúvidas’ são os atributos mais requeridos pelos alunos da IES investigada. A articulação de uma disciplina com outras e a motivação para realização de pesquisa de campo são as menos referidas.

As dimensões avaliadas no estudo 18 foram: *Conhecimento didático*, *Domínio do conteúdo* e *Saberes experienciais*. Os alunos definiram como principais razões para a escolha dos docentes-referência: *Didática ou metodologia de ensino* (92%), *Atitudes e qualidades pessoais do professor* (comprometimento, responsabilidade, dedicação - 53%), *Domínio do conteúdo ensinado* (53%) e *Experiência como profissional da Contabilidade* (15%). Os alunos sinalizaram mais de uma razão para a escolha dos professores-referência. Diante disso, buscou-se avaliar se as escolhas desses professores, em alguma medida, poderiam estar restritas às turmas participantes, assim, foram adicionados mais dois parâmetros, que foram ‘avaliação semestral realizada na IES’ e ‘homenagens prestadas aos docentes pelas turmas de formandos’.

No trabalho 23 as dimensões avaliadas foram *Conhecimento do Tema (CT)*, *Estratégias Instrucionais e de Representação (EIR)*, *Objetivos Instrucionais e Contexto (OIC)* e *Conhecimento sobre a Compreensão dos Estudantes (CCE)*. Dentre os resultados, as percepções dos alunos sugerem que o professor atua bem em sanar dúvidas, levar materiais auxiliares, demonstrar haver planejado a aula, promover a participação dos alunos, estar próximo ao aluno e propor avaliações de caráter formativo. No entanto, os autores revelam que também houve aspectos subjetivos que poderiam ser alvo de incertezas como “o fato de os alunos apresentarem interpretações equivocadas a respeito de práticas desenvolvidas extraclasse como o planejamento do curso, ou o conhecimento que o professor tem do currículo”. Segundo os alunos, o professor realiza ações de forma consistente, o que lhe confere um bom conhecimento.

O estudo 25 apresenta um instrumento composto por 26 itens agregados em quatro dimensões<sup>4</sup> como se vê no Quadro 12. Um professor teve sua atuação docente

---

<sup>4</sup> Planejamento e gestão das atividades de ensino: que é formada pelas atividades de planejamento das aprendizagens e de experiências relevantes voltadas à formação profissional do aprendiz; Didática adotada no desenvolvimento de atividades de ensino: que é composta pela revisão e organização do conteúdo curricular; pela sequência lógica adotada ao ministrar os conteúdos programáticos; pelo emprego adequado dos materiais de ensino, bem como dos procedimentos

avaliada pelos 84 alunos participantes da pesquisa e em nove<sup>5</sup> (34,6%) desses aspectos, obteve uma avaliação abaixo de 50% de respostas positivas, sendo que o item 'Dinamizou a aula, promovendo atividades que estimulam a participação dos alunos' foi o mais mal avaliado. Sobre as dimensões às quais esses nove itens estão agregados, observou-se que seis pertencem à dimensão 'Didática' (67% - Q6, Q9, Q10, Q12, Q13, Q15), dois estão em 'Comunicação' (22% - Q17 e Q18) e um compõe a dimensão 'Formas' (11% - Q25).

Sobre o total de professores avaliados (12) dois aspectos obtiveram avaliação negativa, que foram os itens 'Destacou aspectos transversais (sociais, ambientais, culturais, éticos, científicos etc.) relacionados aos conteúdos da disciplina' e 'Usou os resultados da avaliação para retroalimentar e consolidar os aprendizados discentes'.

**Quadro 12** – Dimensões e itens em Andriola e colaboradores (2016)

<b>Dimensão I. Quanto ao planejamento das atividades de ensino, seu Professor:</b>
Q1. Apresentou o programa da disciplina, ao iniciá-la. Q2. Apresentou os objetivos da disciplina, ao iniciá-la. Q3. Apresentou bibliografia básica e suplementar dos conteúdos da disciplina, ao iniciá-la. Q4. Esclareceu o significado e a importância da disciplina para o curso. Q5. Estruturou as aulas, tornando-as relevantes para o efetivo aprendizado do conteúdo.
<i>Possibilidades de resposta:</i> A. <input type="checkbox"/> Sim. B. <input type="checkbox"/> Não.

didáticos e pedagógicos; pelo uso de linguagem acessível melhorando a compreensão do conteúdo pelos alunos; pela dinamização do ensino, promovendo atividades que estimulem a participação dos alunos; pela assiduidade e pela pontualidade às atividades de ensino;

Comunicação e interação com os alunos: que é formada pelas diversas formas de contato com os alunos na sala de aula e fora dela; pela adequada postura ético-profissional; pelo respeito às eventuais limitações ou insucessos dos discentes; pelo incentivo aos discentes à obtenção de desempenhos elevados; pelo estabelecimento do bom relacionamento acadêmico com os discentes.

Formas e usos dos resultados oriundos da avaliação do aprendizado discente: que é composta pelo estabelecimento, de forma clara, de critérios justos para avaliação do aprendizado discente; pela utilização de práticas avaliativas que valorizaram a reflexão e a solução de problemas; pelo emprego de formas de avaliação, compatíveis com os objetivos e os conteúdos ministrados; pelo uso dos resultados da avaliação para retroalimentar e consolidar os aprendizados discentes; pelo uso de formas de avaliação justas.

<sup>5</sup> Q6 (42,9%), Q9 (42,9%), Q10 (21,4%), Q12 (28,6%), Q13 (42,9%), Q15 (28,6%), Q17 (42,9%), Q18 (35,7%), Q25 (35,7%)

- Q6. Utilizou procedimentos didáticos adequados ao(s) objetivo(s) da disciplina.  
 Q7. Evidenciou domínio do conteúdo da disciplina que ministra.  
 Q8. Demonstrou organização e sequência lógica ao ministrar os conteúdos programáticos.  
 Q9. Fez uso de linguagem acessível melhorando a compreensão do conteúdo pelos alunos.  
 Q10. Dinamizou a aula, promovendo atividades que estimulam a participação dos alunos.  
 Q11. Orientou com clareza os trabalhos solicitados.  
 Q12. Estabeleceu relação entre teoria e prática, respeitando as especificidades da disciplina.  
 Q13. Incentivou a autonomia intelectual dos discentes.  
 Q14. Evidenciou a relevância da disciplina na área acadêmica na qual ela se insere.  
 Q15. Destacou aspectos transversais (sociais, ambientais, culturais, éticos, científicos etc.) relacionados aos conteúdos da disciplina.

*Possibilidades de resposta:*

- A.  Na maioria das aulas. B.  Na minoria das aulas. C.  Em nenhuma aula.

#### **Quadro 12 – Dimensões e itens em Andriola e colaboradores (2016) (cont.)**

##### **Dimensão III. Quanto às atitudes, você considera que o seu Professor:**

- Q16. Manteve adequada postura ético-profissional na sala de aula.  
 Q17. Incentivou os discentes à obtenção de desempenhos elevados.  
 Q18. Respeitou eventuais limitações ou insucessos dos discentes.  
 Q19. Foi pontual no início e término do período das aulas que ministrou.  
 Q20. Foi assíduo às aulas.  
 Q21. Estabeleceu bom relacionamento acadêmico com os discentes.

*Possibilidades de resposta:*

- A.  Na maioria das vezes. B.  Na minoria das vezes. C.  Nunca.

##### **Dimensão IV. Quanto às sistemáticas de avaliação do aprendizado discente, você considera que seu Professor:**

- Q22. Estabeleceu, de forma clara, os critérios para avaliação do aprendizado discente.  
 Q23. Utilizou práticas avaliativas que valorizaram a reflexão e a solução de problemas.  
 Q24. Utilizou formas de avaliação compatíveis com os objetivos e os conteúdos ministrados.  
 Q25. Usou os resultados da avaliação para retroalimentar e consolidar os aprendizados discentes.  
 Q26. Utilizou formas de avaliação que captaram, efetivamente, os reais aprendizados discentes.

*Possibilidades de resposta:*

- A.  Na maioria das vezes. B.  Na minoria das vezes. C.  Nunca.

Compilado pela autora. Fonte dos itens: Andriola e colaboradores (2016).

### **4.2.3 Instrumentos**

De acordo com os estudos selecionados, os instrumentos utilizados para que o aluno avalie seu professor são, em geral, questionários (baseados prevalentemente na escala de *Likert* - 1 a 5 ou 1 a 7 pontos), podendo ser aplicados de modo eletrônico (*online*) ou impressos em papel, em distintos períodos do ano letivo ou distintas fases do curso - de acordo com a conveniência e/ou necessidade da instituição de ensino -

ou ainda, podem ser construídos e posteriormente testados para verificar sua validade e confiabilidade.

#### 4.2.3.1 *Uso prevalente da Escala de Likert*

Dos 25 estudos pertencentes ao escopo desta pesquisa, 16 citaram a escala de *Likert* ou indicaram a existência de uma escala nos moldes propostos por essa escala de resposta psicométrica. Os estudos foram 1, 2, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 17, 19, 20, 21, 22, 23 e 25.

#### 4.2.3.2 *Avaliação online x avaliação impressa no papel*

A ADD pode ser realizada através da aplicação de instrumentos online ou impressa em papel, como se pode ver nos oito estudos que dispõem dessa informação. Sobre avaliações *online*, encontram-se os estudos 9, 11, 19 e 21. Avaliações que utilizaram instrumentos impressos em papel, estão presentes nos trabalhos 2, 7 e 25.

O estudo 13, embora não indique se o instrumento analisado foi aplicado eletrônica ou presencialmente, trata de um recurso específico do docente que é a psicodinâmica vocal em sala de aula e contou com um Questionário de Avaliação do Aluno (QAA1), adaptado do Protocolo de Avaliação Fonoaudiológica (PAF). Esse estudo é destacado por ser o único dentre os 25 selecionados que aborda um aspecto tão específico como a voz docente. Embora haja estudos que abordem a saúde vocal do docente<sup>6</sup>, este se preocupa em demonstrar que o aluno pode avaliar seu professor a partir de sua psicodinâmica vocal.

---

<sup>6</sup> A saúde vocal do docente no ensino superior aparece em trabalhos como os de BATISTA, E. C.; MATOS, L. A. L. (2016) *O trabalho docente no ensino superior e a saúde vocal: um estudo de revisão bibliográfica* (Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/2131/eraldov6n2.pdf>>) e de DEPOLLI, G. T. et al. (2019). *Fadiga e Sintomas Vocais em Professores Universitários*. (Disponível em: <<http://ken.pucsp.br/dic/article/download/40618/29260>>), por exemplo.

#### *4.2.3.3 Período de realização da ADD*

O estudo 13 verificou que o processo de ADD ocorre nos quatro primeiros semestres do curso. Nos estudos 12 e 16, as IES estudadas realizam suas avaliações de desempenho docente pelo discente, no início, no meio e no final do curso. Nos trabalhos 4, 8, 17 e 18, a ADD nas IES ocorre na etapa final do curso. O trabalho 25 informa que a aplicação do instrumento ocorreu em final de semestre letivo. Por outro lado, os estudos 15, 21 e 23, revelam que as IES estudadas realizam a ADD ao longo de todo o curso, seja continuamente, desde a etapa inicial até a reta final, seja de forma não continuada, mas sequencial, como início, meio e fim de curso.

#### *4.2.3.4 Confiabilidade e validade*

A aplicação de instrumentos é um importante recurso utilizado para se realizar a ADD de modo satisfatório e uma das chaves para que isso ocorra é a existência de um instrumento válido e confiável, pois pode indicar pontos mais fortes da IES sem deixar de apontar caminhos e orientações para o aprimoramento do corpo docente e do processo de ensino-aprendizagem como um todo. Esses aspectos foram tratados em seis trabalhos: 1, 2, 6, 9, 19 e 25.

O instrumento presente no estudo 1, composto por 24 itens, foi considerado válido pelos autores. O trabalho 2 apresentou evidências de validade de um instrumento que pode ser utilizado para avaliação do desempenho do professor (neste caso, Física Geral) pelo aluno. Ademais, também foram elaboradas formas reduzidas do instrumento (com cerca da metade e com cerca de um quarto dos itens da versão completa), versões também consideradas confiáveis<sup>7</sup>. Os autores atestam que o dispositivo em questão, pode ser facilmente modificado para a avaliação de docentes de outras disciplinas.

No trabalho 6, o instrumento concebido inicialmente se mostrou inadequado, em virtude de conteúdos e quantidade de questões que viesariam seu

---

<sup>7</sup> Confiabilidade e validade são duas propriedades de medida estreitamente relacionadas e desempenham papéis complementares. A confiabilidade está relacionada à consistência interna e à homogeneidade das respostas dos avaliadores. A validade está associada ao grau de certeza que se tem sobre o que se é medido (DE BEM, 2011).

preenchimento. Foram excluídos itens que apresentavam significados muito próximos ou semelhantes e itens que direcionassem negativamente a questão. Após testagens e ensaios, chegou-se a um instrumento válido com 15 itens.

Os resultados do estudo 9 apontam para problemas de validade do instrumento, pois parece haver dúvidas sobre o que de fato os instrumentos de ADD pretendem medir. O trabalho 19 avaliou a confiabilidade interna dos constructos (fatores) do instrumento de ADD de sua pesquisa. Excluiu-se dois constructos para testes futuros (não atingiram o mínimo de 0,7 no teste do Alpha de Cronbach). O trabalho 25 traduziu o instrumento SEEQ, de Marsh (1984) da língua inglesa para a língua portuguesa e depois, da língua portuguesa para a inglesa. Os autores atestaram sua validade após o processo de tradução reversa.

#### **4.2.4 Visões**

Trabalhos como 3, 12, 17 e 18 podem revelar a visão de alunos e de professores sobre a ADD.

Segundo o estudo 3, todos os alunos participantes foram unânimes em reconhecer a importância do processo de avaliação dos docentes. A maior parte dos participantes (75%) indicou que a avaliação do professor deve ter finalidade formativa, e a menor parcela (25%), considera que a perspectiva do processo avaliativo deva ser somativa.

No trabalho 12, quase todos os docentes declaram se sentir à vontade para ser avaliado pelo discente. A maioria dos professores acredita que os alunos estão aptos a avaliar a atuação docente, pois apresentam senso crítico e são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Apenas um docente se contrapôs à avaliação pelos discentes.

O estudo 17 revela que a dedicação do alunado ao curso influencia a percepção do processo, pois há uma relação direta entre a auto avaliação dos estudantes e a percepção das competências dos professores. Na visão dos professores avaliados, o resultado da avaliação apenas repercutirá na atividade docente se forem considerados critérios como críticas ou sugestões bem fundamentadas. Os professores reconhecem que a ADD contribui para a melhoria da educação nas IES, mesmo que a mudança seja mínima para alguns. Para um dos docentes o trabalho avaliativo não é conhecido no Campus, contudo, deveria ser um programa

permanente. Outro, acredita que através do exercício da crítica se aprimora o processo de ensino-aprendizagem. Já um grupo de professores acredita que os processos auto avaliativos realizados pelos próprios discentes interferem em pouca medida nas atividades dos avaliados, pois consideram que poucos estão aptos a mudanças, ou seja, para esse grupo, o fato de um instrumento contar com um item de auto avaliação dos alunos não interfere ou influencia na ADD.

Ainda no mesmo trabalho 17, na comparação da auto avaliação docente com a avaliação dos professores pelos alunos, os resultados indicam que há, em todos os itens, uma diferença significativa entre o que os professores acreditam utilizar e o que é percebido de fato pelos alunos, revelando uma disparidade relativa ao desempenho das competências listadas.

O estudo 18 indica que uma parcela majoritária (79%) dos alunos apontou que as disciplinas relativas a conhecimentos básicos, intermediários e avançados da contabilidade, são as responsáveis pelas experiências mais significativas de aprendizagem ao longo do curso, pois acreditam que esses componentes curriculares “constituem a base para o curso”; “são aquelas que têm maior aplicação prática”, ainda mais que grande parte deles (70%) trabalha diretamente com a contabilidade e também proporcionam “uma visão prática”, o que, para os estudantes, facilita a significação do conhecimento estudado.

## 5 DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta a síntese dos principais resultados da investigação com o estabelecimento de comparações críticas com a literatura pertinente seguida da interpretação dos achados. Finalmente, discute-se as principais limitações e aspectos positivos.

### 5.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO UNIVERSO DE ESTUDO

#### 5.1.1 Evolução temporal

Dos 25 trabalhos selecionados, a maioria (n=20) foi publicada após 2004, fato que pode estar relacionado à implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004).

Outras iniciativas governamentais demandaram das IES brasileiras, públicas e privadas, maior dedicação a questões da avaliação institucional, relacionadas, inclusive, ao desempenho dos seus professores. Uma delas foi a criação e implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni<sup>8</sup>) (BRASIL, 2007), através do qual houve a ampliação do acesso à educação superior no Brasil, elevando expressivamente o contingente de alunos universitários e, em boa medida, de novas contratações docentes. Programas de financiamento estudantil e institucional como o Programa Universidade para Todos (Prouni<sup>9</sup>) (BRASIL, 2005) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies<sup>10</sup>) (BRASIL,

---

<sup>8</sup>Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que tem como um de seus principais objetivos, prover às universidades federais as condições necessárias para ampliação do acesso e da permanência na educação superior (BRASIL, 2007).

<sup>9</sup>Instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, a partir da concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais (50% ou 25%) para estudantes de cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2005).

<sup>10</sup> Sucessor do Crédito Educativo (Creduc, criado em 1976 pelo regime militar), instituído pela Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999 (BRASIL, 1999), posteriormente convertida na Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2001). Foi reformulado pela Lei nº 11.552, de 19 de novembro de

2010), ambos do Ministério da Educação, que promovem o acesso (Prouni) ou o financiamento (Fies) em cursos superiores não gratuitos com avaliação positiva no Sinaes, também podem ter influenciado o aumento da atividade avaliativa nas IES brasileiras, justificando uma maior produção na área após o ano de 2004.

Vale ressaltar que a primeira produção sobre a realidade brasileira acerca da avaliação e professores por seus alunos analisada neste estudo de revisão data de 1993 (PINENT; SILVEIRA; MORAES). Contudo, é possível depreender que a ADD no Brasil já suscitava a atenção de pesquisadores desde a década de 1980, a partir das publicações de Moreira (1981)<sup>11</sup>, “Avaliação do professor pelo aluno como instrumento de melhoria do ensino universitário” e Moreira (1988)<sup>12</sup>, “Fatores influentes na avaliação do professor pelo aluno: uma revisão”, publicações excluídas por não tratarem da realidade brasileira. Apesar de a matéria prima desses trabalhos ter sido estudos de revisão de literatura realizados em IES estrangeiras, ambos autores eram, à época da realização desses estudos, pesquisadores de IES públicas do país. Depreende-se que pesquisadores de IES brasileiras já voltavam seu olhar para a ADD, mesmo que a partir de uma realidade de fora do País. Um dos trabalhos (MOREIRA, 1981) contém, inclusive, relato de uma experiência feita em pequena escala na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sobre o tema.

Silveira e Rocha (2017) apontam a escassez de instrumentos que avaliem o desempenho docente através do olhar discente disponíveis na literatura científica em língua portuguesa, motivando os autores a realizarem o processo de tradução e validação de conteúdo do SEEQ para o Brasil. Também, Romano e colaboradores (2011) defendem que o tema de sua investigação, expressividade verbal do professor - de ensino superior - em sala de aula é pouco abordado na literatura consultada. Nesse trabalho, os alunos avaliaram a expressividade vocal do professor de modo semelhante à avaliação realizada pelos fonoaudiólogos especialistas em voz que

---

2007 (BRASIL, 2007), e regulamentado pela Portaria Normativa MEC nº 1, de 22 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010) e Portaria nº 10, de 30 de abril de 2010 (BRASIL, 2010).

<sup>11</sup> MOREIRA, M. A. *Avaliação do professor pelo aluno como instrumento de melhoria do ensino universitário*. 1981. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/38.pdf>>. [Financiado parcialmente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)].

<sup>12</sup> MOREIRA, D. A. *Fatores influentes na avaliação do professor pelo aluno: uma revisão*. Jan-Jun/1988. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/152.pdf>>.

atuaram na pesquisa. Isso denota que esses alunos possuíam capacidade crítica para realizar essa avaliação de expressividade vocal do docente.

### **5.1.2 Distribuição dos estudos de acordo com as regiões do País em que foram realizados e locais de produção dos periódicos**

No que tange à distribuição por regiões do Brasil, de acordo com o que apontam Sidone e colaboradores (2016), o eixo Sul-Sudeste segue o padrão regional de alta concentração da distribuição de publicações e pesquisadores, especialmente em relação ao local de publicação, que, neste estudo, revela-se prevalente no eixo Sul-Sudeste do País. Sobre a realização das pesquisas, embora outras regiões tenham sido contempladas (Nordeste e Centro-Oeste), a prevalência também se dá no eixo Sul-Sudeste brasileiro. O Norte do país não apresenta qualquer ocorrência.

Ademais, nota-se que a concentração espacial se encontra diretamente relacionada à localização dos *campi* das IES públicas, estaduais e federais, que são responsáveis por uma atividade científica de alta expressão.

### **5.1.3 Cursos Investigados**

Em termos mais gerais os cursos que tiveram mais de uma ocorrência, foram Ciências Contábeis (8), Administração (5), Direito (4), Pedagogia (4), Turismo (3), Ciências Biológicas (2), Física (2), Enfermagem (2), Serviço Social (2), Sistemas da Informação (2) e Comunicação Social (2).

Os cinco primeiros cursos mais analisados pertencem à área das Ciências Humanas, que é a área de mais dois cursos entre aqueles que foram identificados com duas ocorrências (dois artigos). Vale ressaltar que Ciências Contábeis continua como o curso que lidera a lista de mais analisados quando se trata de cursos investigados de forma exclusiva nas produções, pois cinco artigos se dedicaram a investigar apenas o curso de Ciências Contábeis. Em verdade, é o único curso investigado nessa condição que aparece em mais de uma produção. A explicação acerca da maior presença de pesquisas sobre ADD nos cursos de Ciências Contábeis demandaria um estudo específico que extrapola os objetivos da pesquisa.

Cabe ressaltar que nenhum curso da área das artes (Dança, Música/Canto, Artes Cênicas/Teatro) aparece entre os cursos investigados nas produções selecionadas, sendo a única área não representada neste estudo.

#### **5.1.4 População e Nível de Ensino**

As opiniões dos docentes sobre a ADD foram consideradas em três estudos, mas, nenhuma das pesquisas tratou exclusivamente da percepção dos professores ou de servidores técnico-administrativos (TAEs), o que indica o bom atendimento aos critérios estabelecidos para busca, identificação e seleção das produções que compõem o universo de estudo da pesquisa, cujo foco é a avaliação do docente feita pelos estudantes.

Todos os 25 artigos versam sobre cursos de graduação. A pós-graduação ou o primeiro ciclo de formação que contempla os bacharelados interdisciplinares (implantados no país a partir de 2006) não fizeram parte de nenhuma das pesquisas aqui analisadas, o que provoca questionamentos sobre a razão da ausência desses níveis de ensino em pesquisas sobre a ADD no ensino superior.

#### **5.1.5 Tipos de Estudo**

O tipo de estudo predominante nesta revisão integrativa foi empírico. Estudos de revisão ou teóricos não foram contemplados, infelizmente, pois essas abordagens contribuem de modo significativo para a ampliação do conhecimento na área e sua ausência na temática investigada pode denotar pouco aprofundamento teórico-conceitual do campo de estudo no País.

## **5.2 CATEGORIAS TEMÁTICAS**

Os resultados obtidos a partir dos 25 trabalhos selecionados para este estudo foram analisados considerando as quatro categorias temáticas apresentadas no item 5.2 ('Propósitos'; 'Dimensões'; 'Instrumentos' e 'Visões').

### **5.2.1 Propósitos**

Dentre os 25 trabalhos selecionados todos compreendem a ADD como um processo comprometido com o aprimoramento do desempenho docente, coadunando com o ponto de vista formativo da avaliação, conforme Dias Sobrinho (2003), que opera na lógica da promoção de produção de sentidos dos sujeitos envolvidos. Assim, nenhum dos estudos revelou que a avaliação do professor pelo aluno realizada ou analisada nas IES participantes de suas pesquisas estaria a serviço da pauta somativa, ou seja, que os resultados subsidiariam questões de contratação, promoção, progressão ou mérito do docente. Seguindo a mesma linha de pensamento, estão os trabalhos que atribuem à ADD o papel de contribuir com a promoção e melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

### **5.2.2 Dimensões e/ou Itens avaliados**

Dentre o universo de estudo quinze pesquisas se dedicaram a investigar as dimensões ou características/aspectos/atributos do docente que os alunos avaliaram, quer em função da construção e/ou validação de instrumentos ou mesmo para processos de ADD realizados em IES.

Um primeiro aspecto a comentar é que embora estejam utilizando as dimensões já discutidas na literatura internacional desde a década de 80 do século XX, a maioria dos estudos não faz qualquer referência aos teóricos ou aos instrumentos largamente reconhecidos e utilizados em estudos dessa natureza ao redor do mundo. Assim, no estudo 1, o eixo 'Características do Professor' é formado por 30 itens no formato interrogativo contemplando sete das nove dimensões do SEEQ de Marsh (1987). Do mesmo modo, o trabalho 2 avalia 38 itens que correspondem a oito dessas dimensões, o 3, apresenta 18 atributos que correspondem a seis das nove dimensões, enquanto os 16 itens presentes no instrumento do estudo 5 se relacionam com seis das nove dimensões propostas por Marsh (1987). No entanto, os autores não fazem referência ao teórico ou ao instrumento SEEQ como modelo para a elaboração dos itens do instrumento.

Quanto às características/aspectos/atributos do professor, de modo geral, para um docente ser positivamente avaliado na visão dos alunos ele dever ser claro em suas explicações e possuir boa didática, como se pode verificar nos trabalhos dos

autores que seguem: 3, 6, 7, 8, 12, 13, 15 18, 19, 21 e 25. Outros estudos, entretanto, indicaram que os alunos conferem mais importância aos itens relacionados à esfera do relacionamento interpessoal professor-aluno do que nos itens relativos à prática de ensino. Desse modo, é valorizado o relacionamento do professor com os alunos, respostas dadas adequadamente às perguntas que realizam, desenvolvimento da disciplina em ritmo satisfatório, coerência entre as provas e os conteúdos ministrados em sala de aula e utilização produtiva do tempo de aula. Em contrapartida, os alunos valorizam menos a resolução dos problemas de indisciplina em sala de aula e a sua motivação para realizar questionamentos (estudo 7).

Outros autores apontam que aspectos subjetivos dos alunos poderiam interferir na avaliação do professor como o fato de interpretarem equivocadamente as práticas extraclasse desenvolvidas pelo docente, como o planejamento do curso, ou questionarem o conhecimento desse profissional acerca do currículo (trabalho 22).

Um aspecto importante identificado foi a valorização diferencial na docência, observada entre cursos distintos, no caso Medicina, Direito e Engenharia Civil, relacionado ao valor que os professores atribuem às suas experiências profissionais compartilhadas com os alunos. No estudo 8, os alunos do curso de Direito consideram um professor como referência quando este possui boas oratória e retórica, os de Medicina valorizam a atitude ao lidar com o paciente (nos estágios e internatos) e os do curso de Engenharia valorizam “ter pulso firme” e ser objetivo na hora da aula, ao apresentar fórmulas e conceitos, por exemplo.

Essa percepção dos alunos acerca das características mais valorizadas em cada curso ou área do saber pode representar um fator de interferência em instrumentos institucionais de avaliação do docente pelo discente pois os sentidos atribuídos pelos respondentes às dimensões ou itens dispostos para avaliação podem ser diversos. Dessa maneira, um processo de ADD que provoque a produção de sentidos corrobora com a perspectiva formativa defendida por Scriven (1967) e Dias Sobrinho (2003).

O trabalho 13 investigou o desempenho docente de um ponto de vista pouco comum nesse tema que é o da expressividade vocal (que considera recursos vocais como ritmo, volume, velocidade de fala, entre outros). Embora haja produções que registrem pesquisas sobre a voz do professor de vários níveis de ensino, elas se debruçam, em geral, sobre os aspectos de sobrecarga, sofrimento, adoecimento ou

agravo das estruturas anatomo-fisiológicas da voz - como se pode ver em Penteadó, Teixeira e Pereira (1999) e Dragone *et al.* (2010).

A preocupação com o modo de se expressar verbalmente no ensino aparece na categoria 'Habilidades de elocução', uma das 20 categorias de 'ensino efetivo' propostas por Feldman (1976). Embora tenham sido essas categorias de Feldman que inspiraram Marsh (1987) a elaborar as nove dimensões do instrumento SEEQ, três delas foram desconsideradas incluindo aquela que poderia contemplar a expressividade vocal docente. Nesse sentido, um estudo como o 13, que aponta para a importância da voz do professor no processo de ensino-aprendizagem demonstra dispor de potencial contribuição para mais estudos dessa natureza e para possíveis revisões e ampliações das dimensões atualmente utilizadas.

Por outro lado, foram encontradas dimensões que não correspondem a nenhum dos fatores comumente utilizados em estudos de ADD: 'Atendimento às necessidades pessoais'; 'Orientação de alunos com o objetivo de superar as dificuldades' e; 'Facilitação da aprendizagem pelo respeito à heterogeneidade dos alunos' (trabalho 17). Isso pode indicar que há dimensões em Marsh que poderiam ter sua definição ampliada. Por exemplo, o item 'Atendimento às necessidades pessoais' poderia estar alocado em "Empatia (*rapport*) (Professor amigável com os alunos individualmente) ", caso houvesse uma ampliação de sua definição como "Professor amigável/busca atender os alunos individualmente". O item 'Orientação de alunos com o objetivo de superar as dificuldades' poderia ser contemplado pela dimensão "Avaliações/Exames/Classificação (Valorização em fornecer *feedback* de avaliações/exames/atividades) ", caso sua definição fosse ampliada para "Avaliações/Exames/Classificação/Orientações (Valorização em fornecer orientações e *feedback* de avaliações/exames/atividades) ". Por fim, o item 'Facilitação da aprendizagem pelo respeito à heterogeneidade dos alunos' poderia estar relacionado a "Interação em grupo (Alunos incentivados a participar de discussões em sala de aula) ", que poderia ter sua definição ampliada para "Interação em grupo (Alunos incentivados a participar de discussões em sala de aula, respeitando-se a heterogeneidade da classe) ".

### 5.2.3 Instrumentos

Com relação aos instrumentos, grande parte dos estudos selecionados para esta revisão de literatura (n= 17), utilizaram a escala de *Likert* como base para seus instrumentos de avaliação. Três desses trabalhos, 1, 4 e 20, apesar de não citarem diretamente o termo '*Likert*' em suas produções, utilizaram escalas de cinco pontos, que contemplavam afirmativas que poderiam ser apreciadas desde a conformidade absoluta (concordância ou satisfação) até a inconformidade absoluta (discordância ou insatisfação), que atende ao princípio da escala de resposta psicométrica de *Likert*<sup>13</sup>. Os outros treze, 2, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 17, 19, 21, 22, 23 e 25, registram a adoção da Escala de *Likert* em suas investigações.

No entanto, embora o estudo 19 cite a Escala de *Likert* literalmente, também informam que o instrumento utilizou uma pontuação par (dez pontos), o que leva ao debate sobre dilemas na construção de escalas do tipo *Likert*, especialmente no que tange o número de itens e sua disposição, como se vê na pesquisa de Dalmoro e Vieira (2013). Para esses autores, o pesquisador, ao desenvolver uma escala de medida para um instrumento de pesquisa se depara com a complexa tarefa tomar decisões acerca de questões como o número ímpar ou par de itens que deverá compô-la, implicando a necessidade de se discutir a importância do ponto neutro, tema discutido por Coelho e Esteves (2007).

O estudo 15 verificou que o nível de respondência por parte dos alunos é maior na aplicação de questões abertas, cujo espaço disponibilizado favorece a expressão da subjetividade discente acerca do ensino que recebem.

Oito estudos se dispuseram a informar a modalidade em que a ADD foi realizada, *online* ou presencial/impressa em papel. Avaliações *online* são utilizadas nos estudos 9, 11, 19 e 21. Avaliações que utilizam instrumentos impressos em papel estão presentes nos trabalhos 2, 7 e 25.

De acordo com a literatura a adesão voluntária dos respondentes pode ocorrer em menor ou maior medida em função de se dispor de um instrumento eletrônico ou

---

<sup>13</sup> A escala *Likert* é uma escala de cinco ou sete pontos que oferece uma variedade de opções de resposta que vão de uma extremidade a outra, como "Extremamente provável" a "Nada provável". Elas normalmente incluem um ponto médio ou neutro. [...] . As escalas *Likert* (cujo nome provém de seu criador, o cientista social estadunidense Rensis *Likert*) são populares pois são uma das formas mais confiáveis de medir opiniões, percepções e comportamentos. *Fonte:* <<https://pt.surveymonkey.com/mp/likert-scale/>>.

em papel, geralmente entregue para ser respondido presencial e imediatamente. Nos estudos analisados, o nível de adesão dos alunos respondentes, em termos percentuais, indica que entre os quatro estudos em que ocorreu a aplicação online, a quantidade de respostas ficou na média entre 26 e 54%, havendo apenas um estudo que alcançou um patamar mais elevado (87%). Dentre aqueles em que a aplicação foi presencial, isto é, em papel (n= 5), dois não informaram dados que pudessem basear o cálculo percentual das respostas obtidas, contudo, nos outros três o percentual de respostas ficou entre 64 e 93%. Desse modo, observou-se uma tendência de se obter maior número de respostas quando da aplicação de instrumentos impressos para preenchimento presencial e imediato.

Foram 11 os estudos que informaram o período de realização da ADD nas IES investigadas em suas pesquisas. Instituições que realizam avaliações do desempenho do professor pelo aluno nos períodos inicial, intermediário e final do curso estão presentes nos trabalhos 12, 15, 16, 21 e 23. Essas IES parecem se preocupar com acompanhar o processo da ADD ao longo da trajetória do curso e não apenas pontualmente. Sobre a realização de ADDs na reta final do curso ou do semestre letivo versam os estudos 4, 8, 12, 17 e 25.

O estudo 20 revela, ainda, um fenômeno relacionado ao período de avaliação. Os autores demonstraram que nos semestres letivos iniciais a taxa de resposta ficou entre 51% e 54% enquanto nos semestres letivos finais esses níveis caem para valores entre 27% e 37%. Uma hipótese é a de que alunos dos períodos iniciais podem estar mais motivados a participar da ADD dos que aqueles mais próximos do final do curso.

Com relação à confiabilidade e validade de instrumentos de ADD, os trabalhos 1, 2, 6, 9, 19 e 25 informam que o instrumento se mostra capaz de fornecer informações confiáveis, sem, no entanto, apresentar por quais razões chegaram à essa conclusão.

Na investigação do estudo 2, a preocupação com a garantia de se utilizar um instrumento válido e confiável na ADD se estendeu ao ponto de se elaborar formas reduzidas do instrumento, contudo, ainda confiáveis. Já o trabalho 6 excluiu itens com significados muito próximos ou semelhantes e aqueles com sentenças negativas ao invés de afirmativas, pois o instrumento se revelou inicialmente inadequado para aplicação. Ao final, o instrumento válido se constituiu de 15 itens.

Os resultados do estudo 9 indicaram problemas de validade do instrumento, que, segundo os autores, deixam incertezas acerca do que realmente se pretende mensurar. Os autores acreditam que o instrumento analisado carece de itens que favoreçam o registro das percepções dos discentes sobre o trabalho do professor e sugerem a participação de psicólogos na construção e validação de instrumentos dessa natureza.

Os trabalhos 2, 6, 9, 19 e 25 registraram a preocupação com problemas relacionados confiabilidade e validade dos instrumentos avaliados em seus estudos ratificando a cautela esperada em pesquisas que se dedicam a esse tema.

Com base em Marsh (2007), a confiabilidade e a validade das dimensões de um instrumento dependem da resposta média da unidade de análise, mesmo para universos amostrais pequenos, contanto que disponha de um número suficiente de respondentes. Assim pesquisadores cujos trabalhos indicaram dificuldades em validar ou atestar a confiabilidade de instrumentos de ADD podem ter encontrado um elevado número de assertivas ou um reduzido número de respondentes.

#### **5.2.4 Visões**

Na perspectiva de Scriven (1995), o aluno é um ator em posição privilegiada de observação do trabalho docente, que compreende o estilo de ensino, a relação de conteúdo transmitido e avaliado, entre outros aspectos. Dentre as 25 produções analisadas nesta pesquisa, apenas quatro apresentaram a visão/percepção de alunos ou professores acerca da ADD, sendo que dessas, somente duas, 12 e 17, registraram a percepção dos docentes. Sobre a visão dos alunos, reconhecem a importância do processo de ADD. Conforme demonstra o trabalho 3, a maioria dos alunos (75%) defende que esse processo deve atender à finalidade formativa, o que pode indicar um anseio do alunado de que essas instituições atribuam às avaliações com essa finalidade o mesmo valor que atribuem à somativa/burocrática. A visão da minoria, cerca de 25%, é que a ADD não deve ser valorizada pois possui meramente a finalidade de subsidiar decisões administrativas (substituição, promoção, admissão/demissão docente; verificação do cumprimento do programa ou dos objetivos do curso/disciplina).

No estudo 12, de 11 professores, 10 se posicionaram positivamente em relação à ADD. O docente que se declarou desfavorável ao processo argumentou que o

instrumento proposto na IES em que leciona é complexo e não esclarece ao aluno quais as informações se pretende obter, pois aplica muitos conceitos matemáticos e isso pode “mascarar” a realidade. No trabalho 17, os professores, embora reconheçam que a ADD contribui para a melhoria do ensino superior, acreditam que o resultado da avaliação só afetará a atividade docente quando houver críticas ou sugestões bem fundamentadas.

A visão do aluno pode ser influenciada pela relação direta estabelecida entre a auto avaliação discente e sua percepção sobre as competências dos docentes. Esse fenômeno pode indicar alguma similitude com a *Hipótese de Classificação Leniência* de Marsh (1987 - ver p. 32), contudo, considerando não os professores, mas, os alunos que se auto avaliam positivamente, pois, dado que leniência remete a tolerância, no caso de uma auto avaliação discente negativa, a relação direta com a ADD ocorreria no mesmo sentido, conforme ocorre no estudo 17, que aponta uma diferença significativa entre as percepções dos professores e dos alunos ao se comparar a auto avaliação docente com a avaliação dos professores pelos alunos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexa missão de avaliar sujeitos em posição de “mais saber” por outros em situação de “aprendizes” toca as subjetividades desses atores, e, por isso, ainda suscita debates e discussões que podem ser polêmicas e acaloradas. Todavia, o foco da ADD deve ser o de participar do aprimoramento das práticas pedagógicas, promovendo efetivamente a melhoria dos cursos.

Uma importante evidência revelada neste estudo, é a escassa produção de artigos científicos produzidos no Brasil, sobre a ADD em suas IES. Embora este trabalho tenha selecionado apenas 25 produções, os dados levantados fornecem informações importantes como, por exemplo, a existência de um perfil característico, particular de alunos de determinado curso/área, como é o caso de Engenharia, Direito e Medicina, no momento em que ocupam o lugar de avaliadores de seus professores, em estudos sobre que atributos os professores considerados referência devem possuir. Com relação aos instrumentos utilizados na ADD, os estudos analisados indicam a necessidade de aprimoramento e testes que os assegurem como válidos e confiáveis.

Também é seguro apontar a relevância das lacunas em aberto, pois estas acenam para a necessidade incontestável de mais estudos sobre o tema. Entre essas lacunas, cursos que não foram contemplados, como os do primeiro ciclo (bacharelados interdisciplinares), a opinião dos próprios professores e como os resultados dessas avaliações são utilizados pelas IES. Vale destacar que foram encontrados trabalhos com escrita pouco clara sobre a metodologia empregada e resultados encontrados, o que dificultou, em alguma medida, a análise dos dados dessas produções.

No campo das limitações enfrentadas por este estudo, vale informar que no momento em que se realizou a busca nas bases de dados eleitas, especialmente no Portal de Periódicos Capes, notou-se que, mesmo utilizando descritores específicos, aplicando operadores booleanos, definindo o tipo de produção (apenas artigos) e os períodos inicial e final de publicação, exigindo que fossem revisados por pares etc., uma grande quantidade de resumos não atendeu plenamente os critérios

estabelecidos (ex.: artigos que tratavam da avaliação do professor pelo aluno mas, em níveis de ensino distintos do superior).

Outra limitação está relacionada à escrita de algumas produções, que não necessariamente atendem a normas técnicas de formatação de texto e de escrita acadêmica ou que não apresentam uma preocupação em definir melhor alguns termos e conceitos utilizados.

Como aspecto positivo, deve-se apontar que uma revisão integrativa de literatura é, seguramente, um caminho para maior apropriação de um tema de pesquisa e para o reconhecimento de sua situação no cenário científico do país. Também, a escolha por teóricos como Scriven, Stufflebeam, Shinkfield, Marsh, Dias Sobrinho, entre outros, tanto pode orientar quanto favorecer o confronto de ideias, confere ao processo de pesquisa uma perspectiva mais consistente.

Os trabalhos analisados também sugerem que as dimensões utilizadas na estruturação dos instrumentos podem e devem ser flexibilizadas ou adaptadas de acordo com a necessidade ou conveniência da IES. Por outro lado, os estudos indicam a necessidade de os professores investirem em qualificações de didática e de refletirem sobre sua própria atuação no ensino.

Por fim, espera-se que a ADD cumpra o papel de promover reflexões e autocrítica nos agentes centrais desse processo, aluno e professor, especialmente este último, para que sua prática pedagógica impacte de forma efetiva na prática universitária contribuindo para a melhoria dos cursos das IES e, como consequência, implique os avanços esperados no ensino superior brasileiro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANNAN, S. L. *et al.* An integrative review of student evaluations of teaching: implications for evaluation of nursing faculty. *Journal of Professional Nursing*, v. 29, nº 5 Sept./Oct. 2013: pp e10–e24. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2407526>>. Acesso em: 26 abr. 2017.
- ACKERMAN, D.; GROSS, B; VIGNERON, F. Peer observation reports and Student Evaluations of Teaching: who are the experts? 2009. *Alberta Journal of Educational Research*. v. 55, p. 18-39. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/261710456\\_Peer\\_Observation\\_Reports\\_and\\_Student\\_Evaluations\\_of\\_Teaching\\_Who\\_Are\\_the\\_Experts](https://www.researchgate.net/publication/261710456_Peer_Observation_Reports_and_Student_Evaluations_of_Teaching_Who_Are_the_Experts)>. Acesso em: 28 mar. 2017.
- ALEAMONI, L. M. Student Rating Myths Versus Research Facts. *Journal of Personnel Evaluation in Education I*: 1 II - 119, 1987. Disponível em: <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1008168421283.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2017.
- ARREOLA, R. A. *Developing a comprehensive faculty evaluation system: a guide to designing, building, and operating large-scale faculty evaluation systems*. (3rd ed.). Bolton, MA: Anker. 2007.
- BALAM, E. M.; SHANNON, D. M. Student ratings of college teaching: a comparison of faculty and their students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. v. 35, ed. 2. 2010. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602930902795901?scroll=top&needAccess=true>>. Acesso em: 18 jul. 2017.
- BARTH, M. Deciphering student evaluations of teaching: a factor analysis approach. *Journal of Education for Business*, (84)1, 40-46. Charleston, South Carolina. 2008. Disponível em: <[https://pdfs.semanticscholar.org/7e22/777971e72033f4c7c1040fda272dda3d45e6.pdf?\\_ga=2.211796189.954411414.1561217832-1694150139.1561217832](https://pdfs.semanticscholar.org/7e22/777971e72033f4c7c1040fda272dda3d45e6.pdf?_ga=2.211796189.954411414.1561217832-1694150139.1561217832)>. Acesso em: 15 jul. 2017.
- BERAN, T.; ROKOSH, J. Instructors' perspectives on the utility of student ratings of instruction. *Instructional Science*, v. 37, n. 2, p. 171-184, 2009. Disponível em: <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11251-007-9045-2.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2017.
- CALÇAS, A. Q. P.; DOMINGOS, N. A. M. A avaliação do docente na perspectiva do alunado. *Avaliação*, Campinas, v. 11, n. 4, p. 99-108, dez. 2006.
- CENTRA, J. A. *Reflective faculty Evaluation: enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. NY, Jossey Bass. 1993.
- COELHO, P. S.; ESTEVES, S. P. The choice between a 5-point and a 10-point scale in the framework of customer satisfaction measurement. *Jornal Internacional de Pesquisa de Mercado*, vol. 49, n ° 3, 2007. Lisboa: ISEGI – Instituto Superior de

Estatística e Gestão de Informação – New University of Lisbon, 2007. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/147078530704900305>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

COHEN, P. A. Effectiveness of Student-Rating feedback for Improving College Instruction: A meta-Analysis of findings. *Research in Higher Education*, Springer, v. 13, n. 4, p. 321-341, 1980. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/40195393>>. Acesso em: 11 set. 2017.

COZBY, P. C. *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas, 2003.

CRONBACH, L. J. Course improvement through evaluation. *Teachers College Reconf*s, 64, Columbia University. 1963.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *Revista Gestão Organizacional*. Chapecó, v. 6, n. 3, p. 161-174, Ed. Especial, 2013. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/viewFile/1386/1184>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

DE BEM, A. B. Validade e confiabilidade de instrumento de avaliação da docência sob a ótica dos modelos de equação estrutural. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 375-401, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a08v16n2.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2018.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação da Educação Superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1414-40772010000100011>>. Acesso em: 15. Abr. 2017.

DRAGONE, M. L. S. et al. Voz do professor: uma revisão de 15 anos de contribuição fonoaudiológica. *Rev. soc. bras. fonoaudiol.* [online]. 2010, v.15, n.2, p. 289-296. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v15n2/23.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2017.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

EMERSON, R. J.; RECORDS, K. Design and testing of classroom and clinical teaching evaluation instruments for nursing education. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, v. 4, article 12. Epub 2007 Apr 18. Disponível em: <<https://www.degruyter.com/doi/10.2202/1548-923X.1375>>. Acesso em: 27 maio 2017.

FELDMAN, K. A. Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. In: PERRY, R. P.; SMART, J. C. (eds.), *Effective Teaching in Higher Education: Research and Practice*. New York: Agathon Press. 1997.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

GAGE, N. *Teacher effectiveness and teacher education - the search for a scientific basis*. Palo Alto: Pacific Book Publishers, 1972.

GARCÍA GARDUÑO, J. M. Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional. En: RUEDA, M.; DÍAZ-BARRIGA, F. (compiladores), *Evaluación de la docencia*. México, Paidós, p. 41-62. 2000.

GREENWALD, A. G.; GILLMORE, G. M. No pain, no gain? The importance of measuring course workload in student ratings of instruction. *Journal of Educational Psychology*, v. 89, n. 4, p. 743–751. 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.743>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

GRESSLER, L. A. *Pesquisa educacional*. São Paulo: Loyola, 1989.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Effective evaluation*. São Francisco: Jossey-Bass. 1982.

HAMMONDS, F. *et al.* Student evaluations of teaching: improving teaching quality in higher education. 2016. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/13603108.2016.1227388>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

KOZUB, R. Student evaluations of faculty: Concerns and possible solutions. *Journal of College Teaching and Learning*, 5 Retrieved from Retrieved from <http://cluteonline.com/journals/index.php/TLC/article/view/1219>. (2008).

MALHOTRA, N. *Pesquisa de marketing*. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARSH, H. W. Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology*, v. 76, n. 5, p. 707–754. 1984. Disponível: <<https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.5.707>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

MARSH, H. W. Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, v. 11, n. 3, p. 253–388. 1987. Disponível: <[https://doi.org/10.1016/0883-0355\(87\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0883-0355(87)90001-2)>. Acesso em: 26 abr. 2017.

MARSH, H. Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In: PERRY, R.; SMART, J. (Ed.). *The scholarship of teaching and learning in higher education: an evidence-based perspective*. Dordrecht: Springer, 2007. p. 319-383.

MARSH, H. W.; DUNKIN, M. J. Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. In: R.P., Perry; J.C. Smart (Eds.), *Effective Teaching*

In: *Higher Education: Research and Practice*, p. 241-320. New York: Agathon Press. 1997.

MARSH, H. W.; HOCEVAR, D. Students' evaluations of teaching effectiveness: The stability of mean ratings of the same teachers over a 13-year period. *Teaching and Teacher Education*, v. 7, n. 4, p. 303-314, 1991. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90001-6](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90001-6)>. Acesso em: 30 abr. 2017.

MARTINS, G. A. Sobre Confiabilidade e Validade. *RBGN*, São Paulo, vol. 8, n. 20, p. 112, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/947/94782002>>. Acesso em: 03 maio 2018.

MILLER, F.G.; REMMERS, H. H. *Studies in industrial empathy: II Management's attitudes toward industrial supervision and their estimates of labor attitudes*. *Personnel Psychol.* 1950, 3, 33-40.

MIRON, M. Evaluation of teaching by the learner as feedback to improve teaching. In: LEWY, A; NEVO, D. (eds). *Evaluation roles in education*. New York: Gordon and Breach Science Publishers, 1981.

MOREIRA, M. A. Avaliação do professor pelo aluno como instrumento de melhoria do ensino universitário. *Fundação Carlos Chagas*. 1981. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/38.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

MOREIRA, D. A. Fatores influentes na avaliação do professor pelo aluno: uma revisão. *Fundação Carlos Chagas*, jan-jun/1988. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/152.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

PAULA, M. T. D.; SILVA, S. R. P.; AQUINO, L. C. A.; SIROLI, S. Avaliação do professor em cursos de licenciatura: o aluno como parceiro. *Educação* (UFSM), Santa Maria-RS, v. 26, n.2, p. 73-83, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3684/2082>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

PENNINGTON, M. C.; YOUNG A. L. Approaches to Faculty Evaluation for ESL. v. 23, Issue 4. *Tesol Quarterly*. Dec. 1989. p. 619-646. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.2307/3587535>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

PENTEADO, R. Z.; TEIXEIRA, I. M.; PEREIRA, B. A Voz do Professor: relações entre trabalho, saúde e qualidade de vida. *Rev. Bras.de Saúde Ocupacional*, 1999, vol.25, p.109-129. Disponível em: <<http://www.fundacentro.gov.br/arquivos/rbso/Artigos%2095-96/V25%20n95-96-09.pdf>>. Acesso em: 02 ago.2017.

PERES DOS SANTOS, L.F.B.; LAROS, J. A. Avaliação da prática pedagógica do professor de ensino superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 18, n. 36, p. 75-96, 2007. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1359/1359.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

RAMOS, J. M. G. El análisis factorial confirmatorio aplicado a la investigación pedagógica no-experimental. *Bordón*, Madrid, n. 267, p. 245-267, 1987. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54197>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

REMMERS, H. On' students perceptions of teacher effectiveness. In: MCKEACHIE, W. J. (Ed.). *The appraisal of teaching in large universities*. Ann Arbor: University of Michigan. 1958.

REMMERS, H. H.; MARTIN, F. D.; ELLIOTT, D. N. Are students' ratings of instructors related to their grades? Purdue University. *Studies in Higher Education*, 66, 17-26. 1949.

SANDER, B. *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation, In: Stake, Rl. (Ed.) - Curriculum evaluation. *AERA monograph series on evaluation*. nº 1. Chicago, Rand McNally. 1967. Disponível em: <<http://www.comp.dit.ie/dgordon/Courses/ILT/ILT0005/TheMethodologyOfEvaluation.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

SCRIVEN, M. Students ratings offer useful input to teacher evaluations. *ERIC/AE Digest*. U.S.A., Eric digest no. ED398240, 1995.

SCRIVEN, M. *The logic of evaluation: department of Psychology. Claremont: Claremont Graduate University*, 2007.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L.S.; COOK, S.W. Métodos de pesquisa nas relações sociais. Editora da Universidade de São Paulo, SP. 1987.

SIDONE, O. J. G.; HADDAD, E. A.; MENA-CHALCO, J. P. Ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. *TransInformação, Campinas*, 28(1):15-31, jan./abr., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tinf/v28n1/0103-3786-tinf-28-01-00015.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

SILVA, T. E.; VASCONCELOS, F. H. L. Metodologia Students' Evaluation of Teaching (SET): Potencialidades para EaD. *Revista Sustinere*, Rio de Janeiro, v.5, n.2, p. 184-198, jul-dez, 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/29516/23148>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

SILVEIRA, J. T.; ROCHA, J. B. T. Tradução e Ferramenta de Validação de Conteúdo de Avaliação do Ensino pelos Alunos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2017, 10(2), 45-64. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/29516/23148>>. Acesso em: 19 maio 2018.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*. 2010; 8(1 Pt 1):102-6. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt\\_1679-4508-eins-8-1-0102.pdf](http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-8-1-0102.pdf)>. Acesso em: 26 abr. 2017.

SPRINKLE, J. Student perceptions of effectiveness: An examination of the influence of student biases. *College Student Journal*, v. 42, n. 2, p. 276–293. 2008. Disponível em:

<<https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA179348408&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=01463934&p=AONE&sw=w>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

STUFFLEBEAM, D. L. Evaluation as enlightenment for decision-making. In B. R. Worthen & J. R. Sanders (Eds.), *Educational evaluation: Theory and practice*. Worthington, OH: Charles A. Jones Publishing Company. 1973.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Trad. Carlos Losilla. Barcelona: Paidós, 1987.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2007.

ZABALETA, F. The use and misuse of student evaluations of teaching. *Journal Teaching in Higher Education*. v. 12, 2007. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562510601102131>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

## REFERÊNCIAS DE LEGISLAÇÃO

BRASIL. *Lei nº 10.861*, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)>. Acesso em: 23 fev. 2017.

BRASIL. *Lei nº 11.096*, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm)>. Acesso em: 23 fev. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em: 23 fev. 2017.

BRASIL. *Lei nº 12.202*, de 14 de janeiro de 2010. Altera a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES (permite abatimento de saldo devedor do FIES aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família; utilização de débitos com o INSS como crédito do FIES pelas instituições de ensino; e dá outras

providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12202.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12202.htm)>. Acesso em: 23 fev. 2017.

## REFERÊNCIAS DOS 25 ARTIGOS SELECIONADOS (em ordem cronológica de publicação)

PINENT, C. E. C.; SILVEIRA, F. L.; MORAES, R. Avaliação do professor pelo aluno: questionário avaliativo e testes de validação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 8, p. 65-79, 1993. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2342/2290>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

SILVEIRA, F. L.; MOREIRA, M. A. Estudo da validade de um questionário de avaliação do desempenho do professor de Física Geral pelo aluno. *Ensaio*, v. 1(1): 69-84, 1999. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/88726>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

PAULA, M. T. D.; SILVA, S. R. P.; AQUINO, L. C. A.; SIROLI, S. Avaliação do professor em cursos de licenciatura: o aluno como parceiro. *Educação (UFSM)*, Santa Maria – RS, v. 26, n.2, p. 73-83, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3684/2082>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

STRASSBURG, U. M.; MOREIRA, D. A. Avaliação de Desempenho de Professores pelo Aluno: uma experiência desenvolvida junto a um curso superior de Contabilidade. *Ciências Sociais em Perspectiva*, v. 1, n. 1, p. 1-21, 2002. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/87598028/avaliacao-aluno>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

BOCLIN, R. Avaliação de docentes do ensino superior: um estudo de caso. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 959-980, out./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a04.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2018.

AVRICHIR, I.; DEWES, F. Construção e validação de um instrumento de avaliação do desempenho docente. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa (RECADM)*. Faculdade Cenecista de Campo Largo - Coordenação do Curso de Administração v. 5, n. 2, nov./2006. Disponível em: <<http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/recadm/article/view/256/174>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

PERES DOS SANTOS, L. F. B.; LAROS, J.A. Avaliação da prática pedagógica do professor de ensino superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 18, n. 36, p. 75-96, 2007. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1359/1359.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

GASPAR, E. R.; VOLPATO, G. Representação e características dos docentes e da docência bem avaliada pelos alunos da educação superior. *Revista de Iniciação Científica da UNESCO*, v. 6, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/iniciacaocientifica/article/view/181/185>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

GOMES, C. M. A.; BORGES, O. Limite da validade de um instrumento de avaliação docente. *Avaliação Psicológica*, Campinas, 7(3), pp. 391-401, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v7n3/v7n3a11.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

PALAZZO, J.; Gomes, C. A. Plano de carreira e avaliação dos professores: encontros e desencontros. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. 2009, vol.17, n.63, pp.205-234. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v7n3/v7n3a11.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

MARCHESAN, T. M.; SOUZA, A. M.; MENEZES, R. Avaliação do processo de ensino: uma abordagem multivariada. *Produção*, v. 21, n. 2, p. 271-283, abr./jun. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/prod/v21n2/aop\\_200708091.pdf](http://www.scielo.br/pdf/prod/v21n2/aop_200708091.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2017.

MIRANDA, E. S.; SILVA, J. M. Auto-avaliação dos discentes do curso de Ciências Biológicas da Unemat, campus de Nova Xavantina: um modelo para avaliação das disciplinas curriculares, segundo a percepção do corpo discente e docente. *Meta: Avaliação*, v. 3, n. 9, p. 258-273, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/72946>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

ROMANO, C. C.; ALVES, L. A.; SECCO, I. A. O.; RICZ, L. N. A.; ROBAZZI, M. L. C. C. A expressividade do docente universitário durante sua atuação na sala de aula: análise dos recursos verbais utilizados e suas implicações para a enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 2011, 19 (5). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281421964017>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G. Avaliação da Atuação dos Docentes de Instituições de Ensino Superior: o caso da Faculdade Cearense (FAC). *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 91-119, mai./ago. 2012. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/115>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

ASSIS, T. R.; GIVIZIEZ, C. R.; SILVEIRA, G. P.; MARTINS, M. A.; BONILHA, M. R. Percepção dos alunos quanto às questões abordadas na avaliação do docente em uma instituição de ensino superior. *Itinerarius Reflectionis*, v. 8, n. 2, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/22325>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

MARQUES, V. A.; OLIVEIRA, M. C.; NASCIMENTO, E. M.; CUNHA, J. V. A. Atributos de um bom professor: um estudo sobre a percepção dos alunos de Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade e Controladoria [RC&C]*, v. 4, n. 2 (2012). Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/rcc/article/view/25970/19284>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

MAZZEI, A. J. F.; BASTOS, F. C. Formação em Administração: o gap de competências entre alunos e professores. *REGE*, São Paulo – SP, Brasil, v. 19, n. 2, p. 223-240, abr./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rege/article/view/49879>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. C. C.; CORNACCHIONE JUNIOR, E. B. Os Saberes dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade. *R. Cont. Fin.* – USP, São Paulo, v. 23, n. 59, p. 142-153, maio/jun./jul./ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcf/v23n59/v23n59a06.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

NOGUEIRA, R. D.; CASA NOVA, S. P. C.; CARVALHO, R. C. O. O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis. *Enfoque: Reflexão Contábil*, v. 31, nº 3, set./dez. 2012, pp. 37-52. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Enfoque/article/view/16895/pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

MATUICHUK, M.; SILVA, M. C. Avaliação do docente pelo discente na melhoria do desempenho institucional: UTFPR/SIAVI. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. 2013, vol.21, n.79, pp.323-348. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/08.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

SILVA, R. M.; GOMES, G. R. R.; SHIMODA, E. Percepção discente a respeito do desempenho didático de docentes: influência de alguns itens através de comparações estatísticas e correlações. *Revista Eletrônica Produção & Engenharia*, v. 5, n. 1, p. 492-499, Jan./Jun. 2013. Disponível em: <<http://www.fmepro.org/ojs/index.php/rpe/article/view/7/5>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

SILVA, U. B.; SANTOS, E. B.; CORDEIRO FILHO, J. B.; BRUNI, A. L. Concepções pedagógicas e mudanças nas práticas contábeis: um estudo sobre o modelo educacional adotado em uma universidade pública e a formação crítico-reflexiva do contador. *Revista de Contabilidade e Controladoria*, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, v. 6, n.2, p. 54-66, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/rcc/article/view/34177/23558>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

GIROTTI JUNIOR, G.; FERNANDEZ, C. Análise do conhecimento pedagógico do conteúdo a partir da perspectiva do educando. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*. Año 2014, Número Extraordinario, Bogotá. Disponível em: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/viewFile/3362/2920>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; LIMA, A. S.; SILVA, J. C. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 5, n. 2, 2012. Desenvolvimento de um protótipo de sistema informatizado para avaliação da atuação do docente universitário: apresentação de resultados parciais. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4316/4636>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

SILVEIRA, J. T.; ROCHA, J. B. T. Tradução e Ferramenta de Validação de Conteúdo de Avaliação do Ensino pelos Alunos. *Revista Iberoamericana de Evaluación*

*Educativa*, 2017, 10(2), 45-64. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/29516/23148>>. Acesso em: 19 maio 2018.