

**Rebena**  
**Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**  
**V.2 (2021)**

**Percepção dos discentes do Curso de Tecnologia em Gestão Pública sobre a importância da avaliação direcionada para o professor**

Perception of the students of the Technology Course in Public Management about the importance of the evaluation directed to the teacher

**Eduardo Dias Leite<sup>1</sup>**  
**Maicheel Douglas Borges Rodrigues<sup>2</sup>**

**RESUMO**

Existe um debate que se faz presente no ambiente educacional brasileiro, direcionado às Instituições de Ensino Superior no que tange a sua consolidação e uso como instrumento validador das práticas institucionais e, por conseguinte, alcançando também o professor e sua atuação. Contudo, ainda existem instituições que não as realizam. A pesquisa foi realizada tendo como universo amostral os estudantes do 4º e 5º períodos do Curso de Tecnologia em Gestão Pública no Instituto Federal de Brasília. Foi utilizado um questionário aplicado pela plataforma do Google Formulários com perguntas fechadas baseado na Escala Likert e uma pergunta com opção de múltiplas escolhas. O método utilizado na interpretação dos dados foi quali-quantitativo. Foi possível perceber a importância que os estudantes reputam às avaliações no ambiente da sala de aula e a possibilidade da construção de instrumentos de avaliação que visem melhorar e ampliar a qualidade do ensino na instituição.

**Palavras-chave:** Avaliação docente. Percepção do estudante. Ensino superior.

**ABSTRACT**

There is a debate that is present in the Brazilian educational environment, directed to the Higher Education Institutions regarding its consolidation and use as an instrument to validate the institutional practices and, consequently, also reaching the professor and his performance. However, there are still institutions that do not carry them out. The research was carried out having as sample universe the students of the 4th and 5th periods of the Technology Course in Public Management at the Federal Institute of Brasilia. It was used a questionnaire applied by the Google Forms platform with closed questions based on Likert Scale and a question with multiple choices option. The method used to interpret the data was quali-quantitative. It was possible to notice the importance that students attribute to the evaluations in the classroom environment and the possibility of building evaluation tools that aim to improve and enhance the quality of education in the institution.

**Keywords:** Teaching evaluation. Student's perception. Higher Education.

---

<sup>1</sup> Pesquisador do Instituto Federal de Brasília. [1755997@etfbsb.edu.br](mailto:1755997@etfbsb.edu.br)

<sup>2</sup> Estudante do curso de Tecnologia de Gestão Pública do Instituto Federal de Brasília. [maicheel.borges@gmail.com](mailto:maicheel.borges@gmail.com)

## 1. INTRODUÇÃO

Com o propósito de melhoria da qualidade da Educação no âmbito do ensino superior brasileiro foi promulgada a Lei 10.861 de 2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), com a função precípua de formalizar um instrumento que pudesse avaliar as instituições de ensino superior (IES) sem, contudo, estipular de que forma seriam as avaliações deixando essa decisão a cargo das instituições (BRASIL, 2004). Embora, explicitamente a lei disponha sobre a participação discente na avaliação, para Silveira e Rocha (2016, p. 192) nas universidades brasileiras a avaliação do ensino pelos estudantes ainda é um tema negligenciado e não tem sido implementada ou não tem produzido os efeitos desejados.

Ainda que negligenciada por grande parte das Instituições de Ensino Superior (IES) do país, assim como também no Instituto Federal de Brasília (IFB) cuja última avaliação especificamente voltada para o Curso de Tecnólogo em Gestão Pública foi realizada no ano de 2013, (APRESENTAÇÃO..., 2020), embora mais recentemente, no ano de 2020, tenha sido feita uma avaliação institucional nos moldes do SINAES, ainda assim o intervalo entre as avaliações, que deveriam ser anuais, foi demasiadamente longo. A correta concepção de uma avaliação conforme as diretrizes do SINAES devem ter a participação de todos os envolvidos no contexto das IESs, isto significa a participação dos professores, dos estudantes, dos técnicos administrativos e por fim da sociedade civil, considerando deste conceito foi proposto o seguinte problema: Como os estudantes percebem a importância da avaliação dos professores?

Partindo do problema aludido imediatamente acima, explicar como os estudantes do Curso de Tecnólogo em Gestão Pública percebem a realização de uma avaliação das práticas pedagógicas docentes e o possível impacto que elas podem causar posteriormente no ambiente da sala de aula, além de identificar a percepção geral do que os estudantes consideram mais importantes numa avaliação docente, são informações relevantes, haja vista que a construção de um processo de avaliação interno efetivo demanda um olhar apurado, para que possa contribuir efetivamente na melhoria dos aspectos acadêmicos (SILVA, 2011). Para tanto, foi utilizado questionário cuja

concepção foi parcialmente baseada em trabalhos realizados anteriormente por (PERES-DOS-SANTOS; LAROS, 2007), (BOCLIN, 2004), (GOMES, 2008) e (ANDRIOLA, 2011) além de questões complementares idealizadas e fundamentadas nos objetivos da pesquisa que ainda são pouco explorados no ambiente acadêmico do IFB.

O trabalho foi estruturado sobre a forma de artigo estando abrangido em quatro etapas, que são: referencial teórico, metodologia, análise e discussão dos dados coletados e considerações finais.

O questionário foi direcionado para os estudantes do curso de Tecnólogo em Gestão Pública, discentes dos 4º e 5º semestre em diante, que sob a expectativa de se tornarem futuros gestores, pressupõem que devem ser socialmente responsáveis desde antes da conclusão do respectivo curso a auxiliar na construção de uma avaliação que possibilite melhorias das atividades desenvolvidas no IFB.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1. A origem do ensino superior no Brasil**

O ensino superior no Brasil teve início com a chegada da Coroa Portuguesa ao país no ano de 1808. Quando chegaram e finalmente se estabeleceram no país com sua imensa comitiva que incluía vários nobres que resolveram acompanhar Sua Majestade, tomaram finalmente conhecimento do atraso educacional que a colônia vivenciava se comparada com Portugal e os demais países europeus.

As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. [...] Até a proclamação da república em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social (MARTINS, 2002, p. 4).

Masola e Allevato (2017, p. 101) relatam que na época o ensino superior foi orientado principalmente para a formação de burocratas que iriam ser inseridos nos altos escalões da sociedade, e por consequência responsáveis pelos rumos da gestão do “novo” Brasil, inaugurado com a mudança da Coroa Portuguesa. Com a implantação da república em 1889, os novos governantes

começaram a pensar no ensino superior não apenas como um atalho para cargos de relevância no Estado, mas também como formação de pessoas capacitadas surgindo assim uma diversificação maior de cursos que ampliavam a base de disciplinas disponíveis e multiplicava os vários eixos de formação. De acordo com Martins (2002, p.5), porém, foi somente na “Era Vargas” que aconteceu uma reforma na educação:

[...] o governo provisório de Getúlio Vargas promoveu (em 1931) ampla reforma educacional, que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos (primeiro Ministro da Educação do país), autorizando e regulamentando o funcionamento das universidades, inclusive a cobrança de anuidade, uma vez que o ensino público não era gratuito.

Ainda segundo Martins (2002), com o advento e crescimento dos movimentos estudantis e sindicais, algumas barreiras foram quebradas sem, contudo, conseguir diminuir o status de elitismo das IESs que contavam como um alto número de discentes oriundos das classes mais ricas tanto nas Instituições privadas quanto nas públicas. “Essa compreensão do fenômeno educativo possui ligações diretas com a atual condição do mundo, em meio aos vários sentidos que uma sociedade contemporânea possa lhe atribuir.” (DE MORAIS, 2021, p.62).

## **2.2. Avaliação das IES**

O uso de avaliações para mensurar os níveis de qualidade esperados pelo governo e pela sociedade civil, é alvo de debates no Brasil desde o início dos anos 60. Tanto que Silva e Gomes (2018, p. 352) mencionam que “A avaliação tornou-se campo do conhecimento e prática social funcional ao modo de gestão estatal nas sociedades capitalistas avançadas nos últimos 60 anos”, Naquela época o crescimento da cultura da “diplomação” trouxe com ela a necessidade de fiscalizar o ensino orientado para o mercado de trabalho. A concepção de avaliação educacional começou a ser discutida no momento que o ensino passou a ser responsabilidade também do Estado, para tanto Silva e Gomes (2018) discorrem que:

Problematizar e compreender o domínio exercido pela avaliação em seu papel de avaliar, regular, justificar ou desacreditar programas e políticas públicas tornam-se tarefas relevantes e inadiáveis, especialmente no campo da educação. (SILVA; GOMES, 2018, p. 352)

No Brasil a consolidação do papel estatal no âmbito educacional foi formalizada com a promulgação da Constituição de 1988, ficou assim definido o papel central do Estado, tanto que no caput do artigo 205 fica bem clara tal disposição “A educação, direito de todos e **dever do Estado** e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (BRASIL, 1988, Art. 205, grifo nosso). Logo, percebe-se que a atuação do Estado passa a ser preponderante na formulação de políticas públicas que propiciem a difusão da educação em todos os níveis, inclusive no ensino superior.

Conquanto, anterior a CF88, já existia ideias que previam a avaliação do ensino superior. Conforme Zandavalli (2007, p. 387- 401), com a rápida expansão do ensino superior nas décadas de 1960 e 1970 iniciadas no pré-golpe, o debate sobre a avaliação das IES ganhou cada vez mais força, apesar da visão contrária de parte do movimento estudantil que tinha grande relevância no meio do debate, além de alguns dos grandes intelectuais da época. Mesmo com diversas vozes dissonantes, logo no início da década de 1980 começaram a serem implementadas as primeiras ideias sobre mecanismos de “controle” que poderiam ser utilizados para avaliar as IES, conforme Barreyroe Rothen (2006):

Diversos programas e propostas, que antecedem à sanção da Constituição de 1988, compõem a pré-história da avaliação da educação superior; desses, destacam-se o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), em 1983; o relatório da Comissão de Notáveis, em 1985, e a proposta de avaliação no anteprojeto do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), em 1986. (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p.958)

Por conseguinte, o investimento na educação do país, começou a exigir um acompanhamento das práticas educacionais e sua consequente avaliação, tanto que para Cunha (2014, p. 454), a qualidade do ensino sofre o impacto das regulações decorrentes das políticas públicas educacionais, assim como também dos meios de comunicação social, porém, a pesquisadora ressalta que “[...] é preciso destacar que a cultura acadêmica é também, um importante fator que determina compreensões da qualidade do ensino de graduação” (CUNHA, 2014, p. 454). O uso da educação como meio de qualificação profissional fica cada vez mais evidente tanto que o ensino voltado para o mercado de trabalho também é previsto no artigo 205 da CF 88 quando faz referência mencionando “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da

cidadania e **sua qualificação para o trabalho**” (BRASIL 1988, Art. 205, grifo nosso). Conseqüentemente para (CUNHA 2014):

Estar apto a inserir-se profissionalmente constitui-se em um dos pontos importantes para definir a qualidade da formação dos alunos de graduação, na educação superior. Espera-se que o estudante saia da universidade com as condições básicas para o exercício profissional e as habilidades intelectuais e emocionais fundamentais para continuar aprendendo por toda a vida. Mas espera-se, também, que a as condições de exercício da cidadania balizem a sua formação. (CUNHA, 2014, p. 456)

Na década de 1990, com a reestruturação do Estado dentro do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), iniciou-se o pensamento sobre uma forma de avaliar as IES que ficou conhecido como Provão. Barreyro e Rothen (2006, p. 959) mencionam que “o Provão foi um mecanismo de regulação estatal com critérios relacionados ao mercado, com estabelecimento de rankings que estimulavam a concorrência entre as IES”. Foi dentro desse contexto que surgiu a Lei 10.861 de 2004, todavia, já no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010).

Com a promulgação da Lei nº 10.861 de 14 de Abril de 2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) as Instituições de Ensino Superior (IES) do país passaram a ter uma maior autonomia na avaliação dos docentes e das demais áreas relacionadas ao ensino e a pesquisa, já que, com a criação das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), elas seriam as responsáveis pela avaliação do desenvolvimento institucional com o auxílio dos docentes, discentes, técnicos e sociedade civil organizada, (BRASIL, 2004). Descentralizando um serviço que anterior a isso não tinha uma regulação clara e viabilizando uma maior interação entre os diversos envolvidos no ambiente institucional. Segundo a Lei nº 10.861 de 2004, Artigo 1º, parágrafo 1º, o SINAES teria por finalidades:

[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004)

De acordo com os incisos I,II e III do§ 2º, Art. 10, da lei supracitada prevê também punições para as instituições que não cumprissem com o envio anual das avaliações, com a possibilidade até do descredenciamento por parte do Ministério da Educação MEC, o que poderia inviabilizar a abertura de novos cursos e, até mesmo, o encerramento das atividades das instituições que tivessem uma avaliação insuficiente(BRASIL,2004). Portanto, a promulgação da Lei 10.861/2004 trazia autonomia na formulação das avaliações, mas em contrapartida prévia sanções pesadas para as não cumpridoras do referido texto legislativo.

### **2.3. Implementação das avaliações no ensino superior**

Por sua vez, por maior que seja a boa vontade do legislador vislumbrando uma maior participação da IESs em desenvolver seus próprios métodos de avaliação, pontos de vista divergentes sobre o papel do ensino superior e das avaliações atrapalham a implementação do instrumento, Sobrinho (2004, p.704) sintetiza da seguinte maneira:

[...] a educação superior tem sido considerada uma instituição que produz conhecimentos e forma cidadãos para as práticas da vida social e econômica, em benefício da construção de nações livres e desenvolvidas. Em posição distinta, cresce e se fortalece hoje a defesa da educação superior como função da economia e dos interesses individuais e privados. Essas diferenças ideológicas relativas ao papel social da educação superior interferem fortemente na compreensão das funções da avaliação.

Para diversos pesquisadores a avaliação das instituições está vinculada somente a uma abordagem voltada para aspectos técnicos, como mencionado por Andriola e Araújo (2018, p. 646): “a natureza política dos indicadores tem sido objeto de muitas discussões, pois não são poucos os estudiosos que os consideram artefatos vinculados a uma concepção tecnocrática de Educação, pouco úteis à melhoria ou aperfeiçoamento [...]”, existe, portanto, uma maior dificuldade de implementação das avaliações quando pensamentos como estes imperam nas instituições. Já para outros como Bernardes e Rothen (2016, p. 254), “[...] a avaliação institucional pode ser entendida como um processo de conhecimento democrático e aperfeiçoamento das práticas cotidianas, e não apenas como uma forma do Estado estabelecer o controle e a regulação dentro da IES”.

Existem, portanto, duas perspectivas sobre as avaliações que uma que se relaciona com o fator benéfico no que diz respeito ao conhecimento democrático e a outra que vislumbra o aspecto de perda de autonomia das IESs e uma vinculação maior aos aspectos puramente tecnicistas e burocráticos. Para Sobrinho (2004, p. 723) ambas podem convergir entre si e assim fazer com que bons resultados sejam obtidos, pois, segundo o autor: “As duas epistemologias representam duas visões de mundo distintas, até mesmo concorrentes, porém são complementares e não excludentes”. Por conseguinte, Bernardes e Rothen (2015) discorrem que o ponto de partida para abrir brechas na avaliação regulatória tem forte ligação com os atores envolvidos que podem ressignificar a prática por meio de maior participação e envolvimento em todo o processo. Para tanto é imprescindível que estudantes e professores estejam e sejam plenamente envolvidos.

#### **2.4. Estudantes e Professores perspectivas sobre abrangência da avaliação**

Segundo Batista et al (2013, p. 204) “[...] a avaliação é uma ação organizada que requer participação ampla e assumida dos agentes de todos os segmentos da instituição [...]”, deve ter, portanto, a participação de todos os interessados, incluídos professores e estudantes que possivelmente compõem o núcleo das IESs.

O professor pode ser considerado o elo principal entre o que se pretende repassar aos estudantes e é o receptor dos feedbacks feitos por estes, baseados na ampliação dos conceitos que adquirem no decorrer dos anos durante o curso superior. “Uma sala de aula possui uma grande diversidade de indivíduos com vários tipos de personalidades, sejam alunos e até o próprio professor.” (PONTES, 2019, p.119). Tanto que para Boclin (2004, p. 959): “No processo de ensino tudo acontece na razão direta das relações entre professores e alunos e cujo palco e cenário vêm a ser as salas de aulas, os laboratórios, bibliotecas e demais ambientes acadêmicos.” Isso significa, portanto, que muito do que pode ser absorvido como bom ou ruim será determinado principalmente baseado na interação recorrente entre professores e estudantes. Em vista disso, para Sousa, Andriola e Lima (2016) a implementação da prática de avaliação docente deve ser constante, pois:

Desse modo, depreende-se que ações voltadas para avaliação de desempenho docente deverão, sobretudo, fornecer importantes subsídios para a retroalimentação da práxis educativa, dado o sentido pedagógico de todas as atividades desenvolvidas pelos professores nas Instituições de Ensino Superior (IES). (SOUSA; ANDRIOLA; LIMA. 2016, p.83)

Isto posto, a avaliação dos professores constitui um ponto extremamente relevante na concepção do “ensino de qualidade” demandando constantemente pela sociedade. Essa feita pelos estudantes passa a ser determinante, pois se trata de alguém que está em contato e interação direta com o professor, todavia, não é o que se tem presenciado com frequência no IFB. Como já mencionado dentro das Instituições de Ensino Superior (IESs), os estudantes têm papel preponderante. Entretanto, ainda existem limitações na participação destes nas tomadas de decisões, para tanto Martins e Ribeiro (2017) consideram que:

[...] a carência no que se refere a formas de avaliar a interação do estudante com a instituição de ensino, uma vez que, a avaliação ou é realizada analisando-se a Instituição de Ensino ou analisando-se os resultados de aprendizagem do estudante. (MARTINS; RIBEIRO, 2017, p.224)

Com isso, o que acontece é um problema relacionado a falta de engajamento dos alunos que podem prejudicar o desenvolvimento deles no ensino superior, segundo Martins e Ribeiro (2017, p.225, grifo nosso): “A ideia central do engajamento do estudante considera a aprendizagem do aluno, o ambiente da instituição, os recursos aplicados na aprendizagem e **os professores** [...]”, tendo, portanto, os professores incluídos no fator engajamento deve existir pois a necessidade de tornar o aluno mais presente em questões relacionadas a pedagogia docente, no tange sua participação na construção de um modelo avaliativo que consiga captar de modo adequado a dinâmica do ambiente das salas de aula com todas as suas variações, viabilizando melhoramentos que propiciem um espaço de ensino ideal para a transmissão de conhecimento entre professor e estudante.

O Curso de Tecnólogo em Gestão Pública ofertado pelo IFB pressupõe a formação de graduados com a capacidade de formular e implementar políticas que possam servir para atender as demandas da sociedade, então, não existe um local mais adequado para desenvolver as habilidades

necessárias para implementação de políticas públicas, que possam servir como pontapé inicial na carreira de gestores públicos, do que integrando os estudantes em um problema real e de extrema relevância no ambiente, no qual, estão inseridos.

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1. Tipo de Pesquisa**

Quanto à metodologia utilizada, foi realizada uma pesquisa quanti-qualitativa, pois foi necessária uma ampla pesquisa bibliográfica para servir como referência para o questionário que feito posteriormente e será quantitativo, tendo em vista que terá em sua constituição perguntas fechadas com graus de resposta que irão variar entre os números 1 e 5.

A sistemática abordada será baseada em Vergara (1998) que considera dois aspectos: quanto aos fins e quantos aos meios, portanto, tem-se:

a) quanto aos fins – uma pesquisa que utilizará os tipos descritivo e explicativo, este porque tentará descrever o assunto abordado e depois analisar as relações entre variáveis comuns através de um questionário de perguntas fechadas.

b) quanto ao meio – pretende-se utilizar uma pesquisa bibliográfica, documental e levantamento.

#### **3.2. Universo e Amostra**

O universo explorado no estudo e, portanto, foi uma fonte fundamental de coleta de dados e informações o campus Brasília, integrante da rede de Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia espalhadas por todo o país. Já no que diz respeito ao universo amostral, observando relevância dos discentes para o funcionamento de uma IES, pode se dizer de fato que os mais interessados neste tipo de estudo são eles, por conseguinte, todos os dados foram obtidos a partir de questionário direcionado aos estudantes que estão cursando a partir do 4º período do Curso de Tecnologia em Gestão Pública. Por mais que um projeto de pesquisa exija um aprofundamento no tema que é objeto de análise, infelizmente as limitações impostas pela situação de calamidade sanitária que vigem atualmente no Brasil e no restante do mundo, devido a pandemia de Covid-19, não possibilitam um levantamento de dados feito de maneira presencial.

### 3.3. Coleta de dados

A coleta de dados foi feita através de formulário online constituído de 8 perguntas. Dividida em três etapas, buscou coletar dados básicos para estabelecer atributos mínimos de perfis sociais existentes, como: idade, gênero e período do curso.

Em seguida, foram quatro perguntas fechada utilizando a escala Likert com variações de 1 (pouco importante) a 5 (muito importante), com o intuito de coletar o posicionamento dos alunos sobre a avaliação de docentes com as seguintes perguntas:

- Qual a importância dos estudantes avaliarem os professores;
- Qual o grau de importância de avaliação dos professores no ambiente da sala de aula;
- Qual a importância que a nota dada pelo professor em uma atividade anterior teria sobre sua avaliação direcionada ao mesmo professor; e
- Uma avaliação feita pelos estudantes teria que grau importância no comportamento dos professores no ambiente da sala de aula.

O questionário foi encerrado com uma pergunta fechada com caráter de múltipla escolha delimitando a escolha de cinco opções em um universo de nove possíveis, sendo então elaborada da seguinte forma: Quais aspectos deveriam ser mais relevantes na avaliação do docente no ambiente da sala de aula? Escolhas possíveis:

- Conhecimento da disciplina que leciona;
- Nível de Formação (pós, mestrado, doutorado);
- Forma de avaliar o discente (transparência no feedback);
- Comprometimento;
- Pontualidade (início das aulas no horário correto);
- Disponibilidade para sanar dúvidas;
- Capacidade de se fazer entender;
- Coerência entre avaliação e conteúdo desenvolvido em sala; e
- Cumprimento do Plano de Ensino proposto no início do semestre/período.

O questionário pormenorizado nas linhas anteriores foi disponibilizado para os participantes da pesquisa via internet com uso da plataforma

Formulário Googles e ficou disponível para ser respondido entre os dias 02 e 18 de fevereiro do ano de 2021. O modo como a pesquisa foi divulgada foi através de link disponibilizado e difundido por grupos de WhatsApp e acesso pela plataforma de Ensino a Distância do IFB – Professora da Disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso fez a divulgação do link.

Além disso, existiu a coleta de dados secundários, pois foi feita pesquisa bibliográfica e documental em sites institucionais e de repositórios de pesquisa acadêmicas.

### **3.4. Tratamento dos dados**

O correto tratamento dos dados foi feito principalmente pensando na abordagem quali-quantitativa, haja vista que, embora os dados obtidos via questionário tenham sido tratados sob uma abordagem estatística, ainda assim, a interpretação deles depende não apenas de conhecimentos puramente matemáticos, mas, também das experiências do pesquisador e dos devidos trabalhos que serviram como fundamentadores do assunto abordado, dando certa liberdade para uma avaliação subjetiva e capaz de levar a uma reflexão, garantido assim, que, cada um consiga tirar suas próprias conclusões no que concerne a exposição coerente das informações e das ideias propostas. Foi utilizado o software Microsoft Excel para disposição das informações coletadas, organizados em tabela e também para construção dos gráficos apresentados na etapa “Análise de Resultados”. Também foi utilizado o software IBM SPSS Statistics para analisar a taxa de confiabilidade das questões que foram estruturadas conforme escala Likert.

## **4. ANÁLISE DE RESULTADOS**

Talvez o primeiro grande desafio na avaliação dos professores seja a elaboração de uma ferramenta que alcance diversos aspectos relevantes, que ofereça elementos suficientes, que melhore a implementação de soluções relacionadas aos diversos problemas encontrados no ambiente de ensino. Para tanto, faz-se também necessária a participação de todos os interessados: professores, estudantes, servidores e o público em geral. Não obstante, daremos importância as perspectivas dos estudantes que, embora sejam parte fundamental na concepção das instituições de ensino, ainda são ignoradas suas impressões sobre o ensino no momento de pensar maneiras diferentes de

melhorar a educação. Tanto que para Silveira e Rocha (2016, p.196) “Uma avaliação feita pelos alunos pode trazer uma série de benefícios para o ensino. [...] permite que o professor conheça quais são os pontos fortes e fracos na sua prática pedagógica e pode estimulá-lo a aperfeiçoar a sua atividade”. Portanto, enxergar o ambiente acadêmico na ótica do estudante é importante, mas não se deve ignorar todos os outros aspectos que também têm igual relevância.

#### 4.1. Resultados

Alguns dados importantes da pesquisa realizada foram os concernentes à idade, as informações tiveram como pressuposto a possibilidade de criar um perfil de respondente e, por conseguinte servir como base para possíveis análises com maiores estratificação. Pode-se perceber que dentre os 48 respondentes do questionário, houve uma heterogeneidade de respostas, sendo que, a diferença entre o mais novo e o mais velho foi de 33 anos, consultar (Tabela 1). Foram 19 respostas diferentes no que se refere a idade dos respondentes. Sendo que houve a repetição de diversas idades como, por exemplo, a idade de 20 anos que se repetiu 9 vezes. Existiram outros números que se repetiram todos na faixa etária entre 20 e 30 anos. A média obtida entre todos os respondentes foi de 26,77 anos, o que demonstra que o curso possui uma média elevada de estudantes com faixa etária acima dos 25 anos. O que pode significar certa tendência a julgamentos e avaliações mais assertivos devido a uma maior experiência de vida.

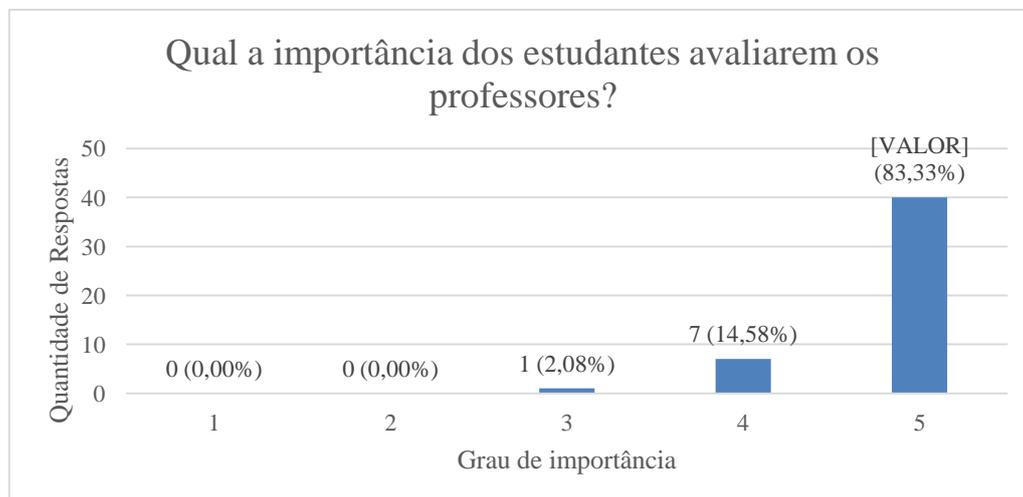
**Tabela 1 – Perfil Idade**

Tabela Idade dos 48 respondentes	
Média	26,77
Mediana	24,00
Moda	20,00
Maior	53,00
Menor	20,00
Variância	63,55
Desvio Padrão	7,97

Fonte: Dados da pesquisa

Dentre as principais perguntas do questionário podem existir várias interpretações quanto aos dados coletados, portanto, iremos aqui expor quadros com os gráficos das respostas consolidadas. Pois, assim não limitaremos as interpretações apenas as visões do pesquisador, possibilitando interpretações e considerações valiosas para a discussão. Não obstante cabe ressaltar o índice de confiabilidade das questões que foram redigidas sob a estrutura da escala Likert. O índice de confiabilidade considerando as 4 questões supracitadas obtiveram 0,969 no Alfa de Cronbach, sendo que a escala de Cronbach vai de 0 a 1, quanto mais perto de 1 mais confiável o questionário.

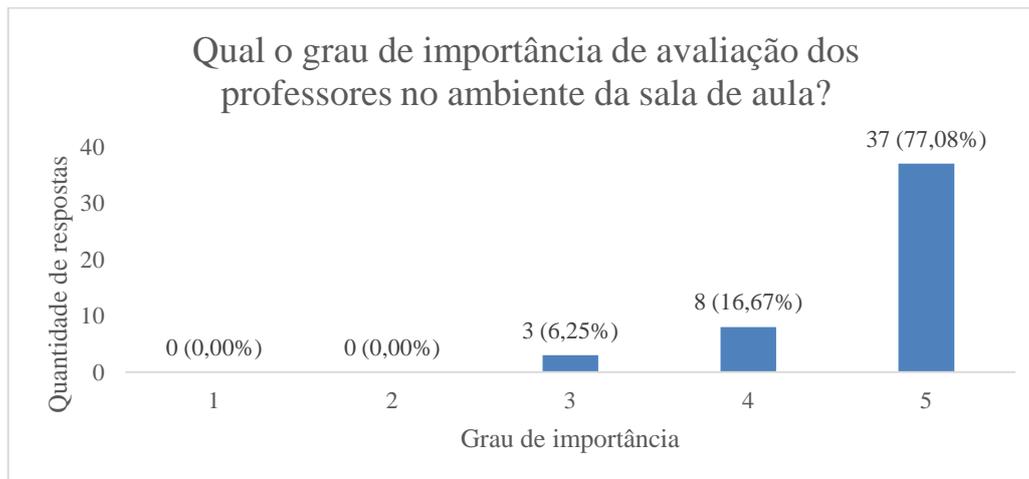
**Gráfico 1** – Importância de avaliar os professores



Fonte: Dados da pesquisa

A primeira delas diz respeito ao (Gráfico 1) que demonstra, de acordo com a pesquisa, a importância de avaliar os professores. Existiu uma concentração nos níveis 4 e 5, sendo que o nível 5 considerado “muito importante” na concepção do questionário o mais escolhido com porcentual de escolha em 83,33%, somando um total de 40 respostas entre os 48 respondentes.

**Gráfico 2** – Importância avaliar professores em sala de aula

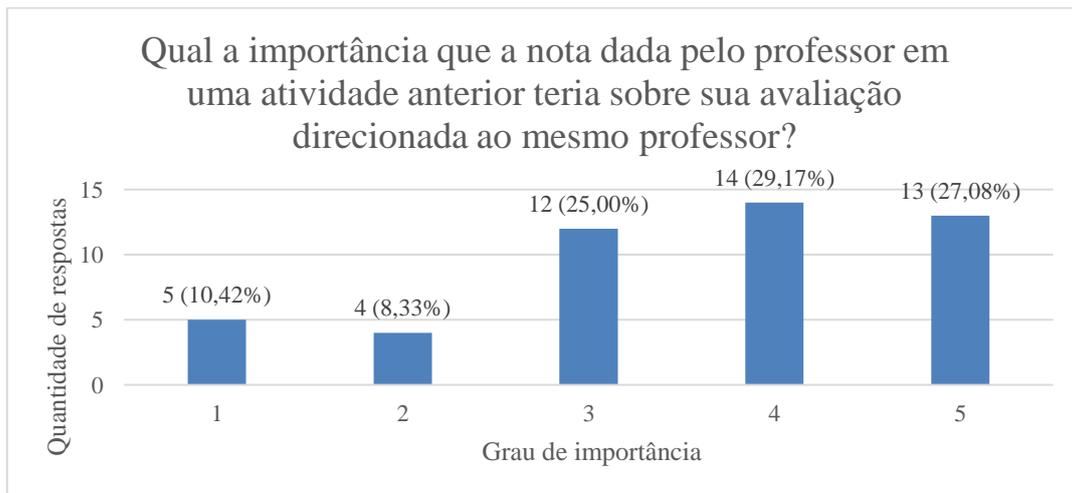


Fonte: Dados da pesquisa

Concernente a questão relacionada a percepção quanto a importância da avaliação do professor em sala de aula (Gráfico 2), existiu uma concentração no índice 5 que corresponde a classificação “muito importante”, foram ao todo 37 respostas relacionados ao índice relatado. O que corrobora a taxa de escolha, no que se refere a questão anterior. Ambas são perguntas com temáticas semelhantes e que se assemelham na quantidade de vezes em que foram escolhidas pelos respondentes.

Já a pergunta talvez mais polêmica da pesquisa, que faz referência ao peso que uma avaliação pretérita feita pelo professor teria sobre uma possível avaliação direcionada ao mesmo professor (Gráfico 3), podemos perceber uma distribuição de respostas entre os índices de 3, 4 e 5, o que fez a mais escolhida entre elas, índice 4, ter a preferência de pouco mais de  $\frac{1}{4}$  dos respondentes alcançado 29,17%. Os índices 5 e 3 vem logo depois com 27,08% e 25% das escolhas respectivamente. Essas informações são extremamente relevantes no âmbito da pesquisa relatada, isto porque podemos facilmente perceber que pelo menos 39 estudantes dos 48 participantes demonstraram se importar consideravelmente com as notas dadas pelos professores no julgamento que podem vir a ter sobre o perfil do professor no desenrolar do período letivo.

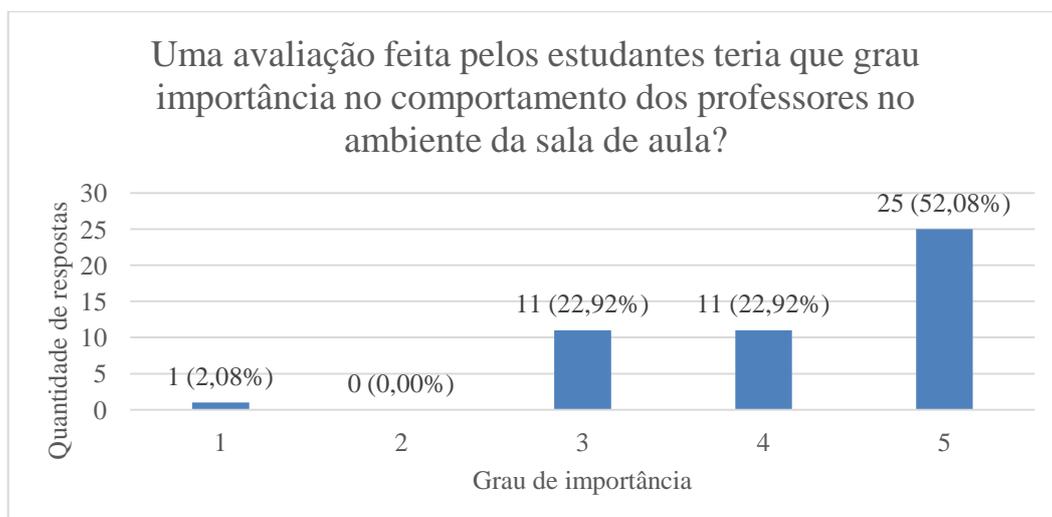
**Gráfico 3 – Pergunta atividade anterior**



Fonte: Dados da pesquisa

A questão que considera a percepção dos estudantes no que tange ao real efeito da avaliação no ambiente da sala de aula teve uma taxa de escolha de mais de 50% no grau 5 de importância, ou seja, a maioria dos estudantes considera que uma avaliação docente teria impacto relevante nas práticas pedagógicas, não obstante, como não foi possível mensurar se o grau de importância seria positivo ou negativo fica difícil qualificar o que os estudantes realmente entendem sobre o caso, o que poderia requerer uma pergunta qualitativa que adentrasse nos porquês da importância. (Gráfico 4).

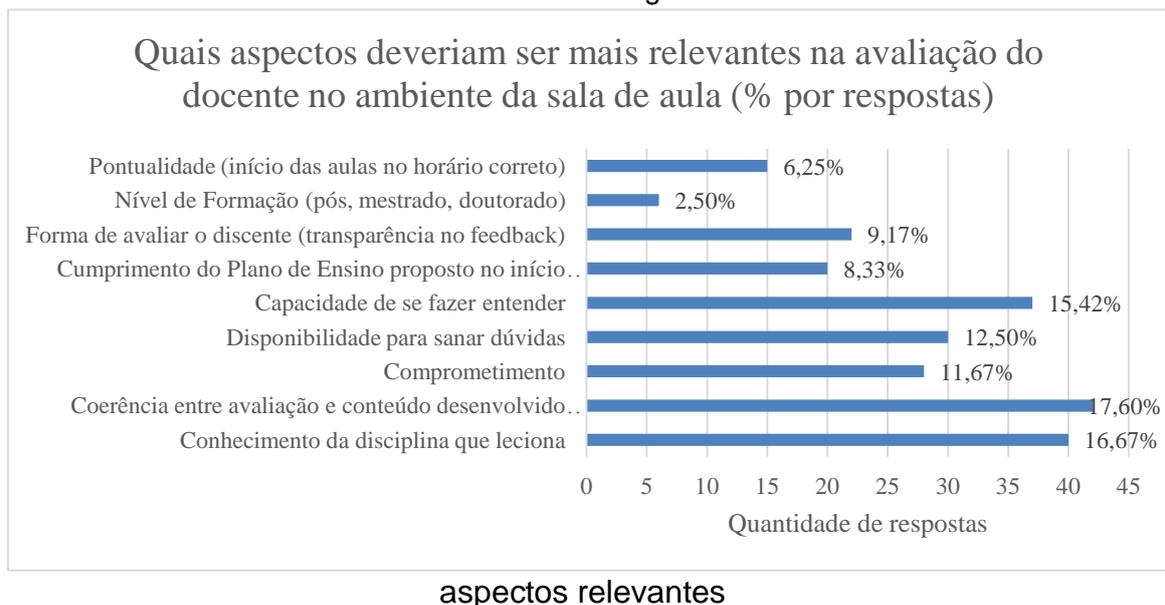
**Gráfico 4 – Comportamento professor**



Fonte: Dados da pesquisa

Já no que tange a pergunta mais abrangente da pesquisa que devido a sua característica de múltipla escolha, persistiu um fato interessante algumas opções tiveram uma certa predominância em relação as demais, principalmente as que diziam respeito *coerência entre avaliação e conteúdo desenvolvido em sala de aula enquanto ao conhecimento do professor com a disciplina que leciona*, que tiveram números expressivos de escolhas, 42 e 40 respectivamente. Tendo como base os o total de respostas obtidas na última pergunta, 240 a porcentagem de escolhas alcançou 17,60% e 16,67%. Vide (Gráfico 5). Em contraponto, uma das opções obteve apenas 6 escolhas, tal questão faz menção ao *nível de formação do professor*, porém, nenhuma das opções possíveis foi completamente aceita e nem completamente ignorada pelos respondentes da pesquisa.

**Gráfico 5 – Pergunta**



Fonte: Dados da pesquisa

## 4.2. Discussão

A pesquisa em si, aborda um tema ainda sensível e pouco abordado dentro do IFB, pois trata do protagonismo do estudante em conseguir perceber o ambiente em que está inserido e, ao mesmo tempo ter a capacidade de avaliar de forma crítica os professores, pensando em uma maneira de auxilia

na construção coletiva de um círculo de convivência mais agradável e proveitoso para todos os envolvidos.

Logo, a heterogeneidade das idades e a taxa média verificada de pouco mais de 26 anos mostra-se, mesmo que em um universo reduzido de participantes que a inexperiência não deve ser utilizada como argumento para a não consideração da validação feita pelos estudantes. Como mencionado por Sousa, Andriola e Lima (2016, p. 101) um dos fatores de maior resistência na avaliação dos docentes realizada pelos estudantes está na percepção de que estes não têm nível suficiente capaz de julgar os métodos pedagógicos da sala de aula. Para tanto a atual pesquisa buscou ter como respondentes os estudantes que integram os últimos períodos do curso, pois, assim a provável inexperiência para mensuração de métodos pedagógicos foi dirimida pelos anos anteriores de aprendizado no curso.

Atentando para as informações obtidas na pesquisa é significativa a demonstração de importância que os estudantes dão para uma possível avaliação do docente, paradoxalmente a própria instituição parece não perceber isso. Para Andriola (2011) talvez a discussão não seja sobre a relevância da avaliação dos docentes, e sim sobre a dimensão do trabalho e quais critérios devem ser avaliados e como utilizar os resultados de modo significativo.

Considerando os dados coletados e comparando com pesquisas anteriores como (PERES-DOS-SANTOS; LAROS, 2007) fica clara a concepção de que os estudantes podem até considerar as notas dadas pelos professores no momento de avaliar o desempenho deles em sala (Gráfico 3), no entanto, não pode ser conclusiva a afirmação de que este é o único critério considerado. ainda mais considerando o (Gráfico 3) Embora, tenha existido uma concentração de respostas entre os níveis 3, 4 e 5 do grau de importância.

Já em relação ao (Gráfico 5) foi verificada uma certa divergência se comparado com a construção e utilização certos de modelos avaliativos constantes em (SOUSA; ANDRIOLA; LIMA, 2016), (PERES-DOS-SANTOS; LAROS, 2007) e (BOCLIN, 2004), tendo em vista a ênfase dada a opção *Conhecimento da disciplina que leciona*, entretanto, na questão que se relaciona diretamente a importância do *Nível de formação docente* pouco,

muito pouco foi considerado como relevante convergindo com as conclusões obtidas nos trabalhos anteriormente descritos.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados mostram respostas interessantes quanto ao objetivo geral da pesquisa, no que concerne, como os estudantes percebem a importância da avaliação dos professores. Conforme as respostas coletadas foi possível mensurar a grande importância dada a uma avaliação direcionada aos docentes de modo geral, no que tange ao ambiente da sala de aula as informações obtidas foram similares, em ambas as questões o índice teve os graus 5 como mais escolhidos, correspondendo respectivamente a 83,33% e 77,08% das escolhas.

Em uma perspectiva mais ampla ficou evidenciado que os estudantes demonstram certo viés baseada em notas atribuídas anteriormente pelo professor que está sendo avaliado, o que pode comprometer a assertividade das avaliações e seu papel relevante na estruturação de meios que permitam aumentar a qualidade das práticas pedagógicas.

Ainda podemos perceber que os estudantes consideram que avaliações teriam grande impacto no comportamento do professor na sala de aula, porém, não ficou claro se eles julgam que este impacto seria positivo ou negativo (Não é possível somente fazer ilações baseadas no teor dos dados coletados).

Por fim, percebe-se que o aluno considera como fatores notáveis, na avaliação do docente, aspectos com: conhecimento do professor baseado na forma de lecionar, coerência entre avaliação e conteúdo, capacidade de se fazer entender, disponibilidade para sanar dúvidas e comprometimento do docente como os 5 fatores que mais deveriam ser pesados em propostas de futuras avaliações direcionada aos professores. Entretanto, questões como pontualidade e quantidade de títulos acadêmicos foram colocados à margem. Podemos inferir que os estudantes se apegam mais ao comportamento em sala de aula do que os formalismos da profissão docente na hora de julgar os professores.

Quanto as limitações do estudo podemos citar, por exemplo, o fato da pesquisa se basear quase que exclusivamente no método quantitativo, necessitando de complementos qualitativos posteriores como entrevistas que

busquem compreender melhor os porquês das escolhas dos discentes. Também devemos considerar que se trata de apenas uma primeira pesquisa voltada para as avaliações e que busca captar a perspectiva geral de alguns poucos estudantes do IFB, sendo assim a pesquisa deve ser ampliada e difundida nos demais cursos da instituição, uma vez que vários professores estão espalhados por diversos outros cursos e assim como no Curso de Gestão de Pública os estudantes dos demais cursos também precisam ser trazidos para o centro da discussão.

Pode existir, no resultado demonstrado na pesquisa uma certa tendência ao julgamento mais assertivo por conta do curso no qual os respondentes estão matriculados. Pode ser que a quantidade de respondentes levante dúvidas quanto a capacidade de interpretação dos dados coletados e das informações e conhecimento obtidos através deles. No entanto, não se pode ignorar que os estudantes compreendem sua importância e a relevância que uma avaliação teria no ambiente do IFB e dentro das salas de aula. As informações obtidas neste pequeno estudo, não devem ser conclusivas, não obstante, devem servir como pontapé inicial para futuras e prolíferas discussões sobre a importância das avaliações no IFB.

## REFERÊNCIAS

APRESENTAÇÃO DA CPA. **Instituto Federal de Brasília**(2020). Disponível em: <<https://www.ifb.edu.br/index.php/institucional/comissoes?id=2255>>. Acesso em: 6 out. 2020.

ANDRIOLA, Cristiany Gomes. **Avaliação da atuação dos docentes de instituições de ensino superior(ies):** o caso da Faculdade Cearense (FAC). . [S.l: s.n.]. , 2011.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira e ARAÚJO, Adriana Castro. **Uso de indicadores para diagnóstico situacional de Instituições de Ensino Superior.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 26, n. 100, p. 645–663. 2018.

BATISTA, Marcos Antonio; PAULA, Maria de Fátima Freitas de; OLIVEIRA, Maria Ignez Arantes; *et al.* **Avaliação institucional no ensino superior:** construção de escalas para discentes e docentes. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 18, n. 1, p. 201–218, 2013.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. **“SINAES” contraditórios:** considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 955–977, 2006.

BERNARDES, Joelma Dos Santos; ROTHEN, José Carlos. **Comissão própria de avaliação: dois lados de uma mesma moeda.** *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 26, n. 62, p. 420, 2015.

BERNARDES, Joelma Dos Santos; ROTHEN, José Carlos. **O campo da Avaliação da Educação Superior:** foco na Comissão Própria de Avaliação. *Revista Meta: Avaliação*, v. 8, n. 23, p. 248, 2016.

BOCLIN, Roberto. **Avaliação de docentes do ensino superior:** um estudo de caso. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 12, n. 45, p. 959–980, 2004.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 107/2020. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 403 p. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2004. 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: 13set. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. **A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços?** *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 19, n. 2, p. 453–462, 2014.

DE MORAIS, Cláudio Jorge Gomes. Por uma crítica Frankfurtiana à inclusão. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 1, p. 59–68, 2021.

GOMES, Cristiano. **Limite da Validade de um Instrumento de Avaliação Docente.** *Avaliação Psicológica*. 7. p. 391-401. 2008.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?** *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 88, p. 703–725, Out 2004.

SOUSA, Ana Cléa Gomes de; ANDRIOLA, Wagner Bandeira; LIMA, Alberto Sampaio. **Expectativas da Avaliação Docente na Educação Superior Brasileira.** Um Estudo com os Envolvidos em uma Instituição de Ensino Pública. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 9.2, n. 2016, 2016.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. **Ensino superior no Brasil:** da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirurgica Brasileira*, v. 17, n. suppl 3, p. 04–06, 2002.

MARTINS, Letícia Martins; RIBEIRO, José Luis Duarte. **Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação.** *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 223-247, abr. 2017.

MASOLA, Wilson De Jesus; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. **Educação superior no Brasil:** traços da história. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*. v. 8, n. 1, p. 98–108, 2017.

PERES-DOS-SANTOS, Luiz Francisco Bastos; LAROS, Jacob Arie. **Avaliação da Prática Pedagógica do Professor de Ensino Superior.** *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 18, n. 36, 2007.

PONTES, Edel Alexandre Silva. O professor ensina e o aluno aprende: questões teóricas no processo de ensino e aprendizagem de Matemática. **RACE-Revista de Administração do Cesmac**, v. 4, p. 111-124, 2019.

SILVA, Claudemir Martins da. **Avaliação do ensino superior:** entre a teoria e a prática. *Fasci-Tech – Periódico Eletrônico da FATEC-São Caetano do Sul*, v. 1, n. 4, p. 15, 2011.

SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. **Avaliação educacional:** concepções e embates teóricos. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 29, n. 71, p. 350, 2018.

SILVEIRA, Joice Trindade; ROCHA, João Batista Teixeira da. **Avaliação do ensino por alunos.** *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 9.2, n. 2016, 2016.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 2 Ed. São Paulo, Atlas, 1998.

ZANDAVALLI, Carla Busato. **Avaliação da educação superior no Brasil:** os antecedentes históricos do SINAES. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 14, n. 2, p. 385–438, 2009.