



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
PROFIAP

ROOSEVELT MAIRINK DOS SANTOS JÚNIOR

**AVALIAÇÃO DOCENTE PELO DISCENTE: SISTEMATIZAÇÃO DE
DADOS PARA O ENSINO DE GRADUAÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO
FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR**

São João del-Rei
2024

AVALIAÇÃO DOCENTE PELO DISCENTE: SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS PARA O ENSINO DE GRADUAÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública - PROFIAP, da Universidade Federal de São João del-Rei, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Área de Concentração: Administração Pública.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Carlos Eduardo Durange de Carvalho Infante

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237a Santos Júnior, Roosevelt Mairink dos.
Avaliação docente pelo discente : sistematização de
dados para o ensino de graduação em uma instituição
federal de ensino superior / Roosevelt Mairink dos
Santos Júnior ; orientador Carlos Eduardo Durange de
Carvalho Infante. -- São João del-Rei, 2024.
153 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Mestrado
Profissional em Administração Pública - PROFAP) --
Universidade Federal de São João del-Rei, 2024.

1. Avaliação Docente pelo Discente. 2. Avaliação
Institucional. 3. Sistematização de Dados. 4. Análise
de Resultados. I. Infante, Carlos Eduardo Durange de
Carvalho, orient. II. Título.

ROOSEVELT MAIRINK DOS SANTOS JUNIOR

**AVALIAÇÃO DOCENTE PELO DISCENTE: SISTEMATIZAÇÃO DE
DADOS PARA O ENSINO DE GRADUAÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO
FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Administração Pública e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: _____

Prof. Dr. Carlos Eduardo Durange de Carvalho Infante, UFSJ
Doutor pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Brasil

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Maria Aparecida Farias de Souza Nogueira, UFGD
Doutora pela Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande, Brasil

Prof^a. Dra. Vânia Aparecida Rezende, UFSJ
Doutora pela Universidade Federal de Lavras – Lavras, Brasil

Prof. Dr. Fabrício Molica de Mendonça, UFSJ
Doutor pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Brasil

Coordenadora do PROFIAP: _____

Prof^a. Dra. Vânia Aparecida Rezende

São João del-Rei, abril de 2024.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, por tudo o que sou, por tudo o que tenho e por sempre iluminar e abençoar os meus caminhos.

À minha esposa Sabrina, meu grande amor, por toda a compreensão, companheirismo e cumplicidade. Sem o seu apoio, nenhuma conquista teria sido possível!

À minha filha Giovanna, por dar sentido à minha vida e fazer com que eu seja um pai melhor a cada dia.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional, pela educação, por todos os ensinamentos e valores transmitidos.

Ao meu orientador, professor Carlos Eduardo, por me acompanhar durante toda a trajetória, por sempre compreender as minhas dificuldades e oferecer todo o suporte que precisei.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, por todas as valiosas contribuições!

Aos docentes do PROFIAP, que me enriqueceram com seus conhecimentos durante as aulas, sempre solícitos e dispostos a atender a todos.

E a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a minha formação, os meus sinceros agradecimentos!

*“A avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito
de buscar caminhos para a melhor aprendizagem.”*

Jussara Hoffman

RESUMO

A avaliação busca garantir a qualidade e o aperfeiçoamento das atividades acadêmico-administrativas nas Instituições de Ensino Superior (IES). No Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) prevê, na avaliação das instituições, um processo de autoavaliação como instrumento para a construção de um bom ensino. Na esfera da avaliação interna das IES, destaca-se a Avaliação dos Docentes pelos Discentes, um mecanismo de autoavaliação mundialmente estabelecido, que objetiva aprimorar as práticas pedagógicas. Nesse contexto, a presente pesquisa analisou e sistematizou os dados das avaliações dos docentes pelos discentes em uma Instituição Federal de Ensino Superior de São João del-Rei/MG, além de ter proposto uma ação futura para apoiar o trabalho dos coordenadores dos cursos de graduação presencial. Para atingir tal objetivo, foi desenvolvida uma metodologia própria para a sistematização dos dados, baseada na extração das notas atribuídas pelos discentes e nos cálculos de notas médias, gerais e por dimensões de avaliação, para docentes, unidades curriculares e cursos. Os resultados demonstraram que, na visão dos discentes dos cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas, no período de 2010 a 2021, as dimensões *Ensino Remoto*, *Organização* e *Geral* foram pontos fortes, enquanto a dimensão *Dinâmica/Motivação* foi o ponto fraco. Por fim, a pesquisa propôs uma ação futura, visando a apoiar o trabalho dos coordenadores dos cursos de graduação: a partir da análise dos resultados, sugeriu-se a geração, por parte dos coordenadores, de um plano de gestão docente, contendo ações concretas a serem tomadas, como resposta institucional aos apontamentos feitos pelos discentes. Nesse sentido, a pesquisa, além de contribuir para o aprimoramento do processo avaliativo na instituição estudada, poderá ser aplicada em outras instituições de ensino superior.

Palavras-chave: Avaliação Docente pelo Discente; Avaliação Institucional; Sistematização de Dados; Análise de Resultados.

ABSTRACT

Assessment aims to ensure the enhancement and quality of academic-administrative activities in higher education institutions (HEIs). In Brazil, the *National Higher Education Assessment System* promotes a self-evaluation process as an instrument for good teaching in the evaluation of institutions. Within the scope of internal evaluation at HEIs, Students' Evaluations of Teaching emerge as a globally recognized self-evaluation mechanism designed to improve pedagogical practice. In this context, this study analyzed and systematized data from students' evaluations of teaching at a federal higher education institution in São João del-Rei, Minas Gerais, and proposed initiatives to support the work of undergraduate course coordinators. To this end, the research employed a specific method for data systematization, which includes the extraction of student ratings and the calculation of average grades for teachers, curricular units, and courses, both overall and by evaluation dimensions. The results revealed that, according to student perceptions of courses within the Applied Social Sciences domain from 2010 to 2021, the Remote Teaching, Organization, and General dimensions were identified as strengths, while the Dynamics/Motivation dimension was identified as a weakness. Finally, the research proposed the creation of a teaching management plan based on the result analysis, containing concrete actions as an institutional response to the students' feedback. Thus, this research not only enhances the evaluation process at the studied institution but also has potential applicability to other higher education institutions.

Key words: Students' Evaluations of Teaching; Institutional Assessment; Data Systematization; Result Analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
ADD	Avaliação de Desempenho Docente
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
CAP	Campus Alto Paraopeba
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCO	Campus Centro-Oeste Dona Lindu
CDB	Campus Dom Bosco
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CEQ	<i>Course Experience Questionnaire</i>
CFE	Conselho Federal de Educação
CGU	Controladoria-Geral da União
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONEP	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CSA	Campus Santo Antônio
CSL	Campus Sete Lagoas
CTAN	Campus Tancredo de Almeida Neves
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
GERES	Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior
IAD	Instrumento de Avaliação Discente
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JCSEE	<i>Joint Committee on Standards for Education Evaluation</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NTINF	Núcleo de Tecnologia da Informação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
SEEQ	<i>Student Evaluation of Educational Quality questionnaire</i>
SESu	Secretaria de Educação Superior
SETs	<i>Students Evaluations of Teaching</i>
SQL	<i>Structured Query Language</i>
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa Conceitual do SINAES	48
Figura 2 – Mapa Conceitual da Avaliação Institucional	54
Figura 3 – Etapas da Autoavaliação Institucional	56
Figura 4 – <i>Course Experience Questionnaire</i> (CEQ).....	70
Figura 5 – <i>Students’ Evaluations of Educational Quality</i> (SEEQ)	72
Figura 6 – Enquadramento da Avaliação dos Docentes no SINAES	73
Figura 7 – Metodologia de Pesquisa.....	77
Figura 8 – Discentes que Realizaram a Avaliação dos Docentes.....	84
Figura 9 – Tabelas criadas na Pesquisa	94
Figura 10 – Médias Gerais do Curso de Administração Integral	101
Figura 11 – Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Administração Integral	102
Figura 12 – Distribuição das Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Administração Integral	104
Figura 13 – Médias Gerais do Curso de Administração Noturno	106
Figura 14 – Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Administração Noturno	107
Figura 15 – Distribuição das Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Administração Noturno	109
Figura 16 – Médias Gerais do Curso de Arquitetura e Urbanismo Integral.....	111
Figura 17 – Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Arquitetura e Urbanismo	112
Figura 19 – Distribuição das Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Arquitetura e Urbanismo	114
Figura 20 – Médias Gerais do Curso de Ciências Contábeis	116
Figura 21 – Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Ciências Contábeis	117
Figura 22 – Distribuição das Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Ciências Contábeis	119
Figura 23 – Médias Gerais do Curso de Ciências Econômicas Integral	121
Figura 24 – Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Ciências Econômicas Integral.....	122

Figura 25 – Distribuição das Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Ciências Econômicas Integral	124
Figura 26 – Médias Gerais do Curso de Ciências Econômicas Noturno.....	126
Figura 27 – Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Ciências Econômicas Noturno	127
Figura 28 – Distribuição das Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Ciências Econômicas Noturno	129
Figura 29 – Médias Gerais do Curso de Comunicação Social - Jornalismo	131
Figura 30 – Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Comunicação Social - Jornalismo.....	132
Figura 31 – Distribuição das Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Comunicação Social - Jornalismo	134
Figura 32 – Pontos Fortes e Pontos Fracos dos Cursos da Área de Ciências Sociais Aplicadas	135
Figura 33 – Proposta de Atividades a serem implementadas na UFSJ	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições dos Princípios Constitucionais da Administração Pública.....	23
Quadro 2 – Diferenças entre eficiência, eficácia e efetividade na Administração Pública	30
Quadro 3 – Comparação entre modelos de avaliação no Brasil	51
Quadro 4 – Detalhamento das dimensões do SINAES	55
Quadro 5 – Dimensões positivas no processo de aprendizagem, na visão dos alunos.....	63
Quadro 6 – Estudos Relacionados à Avaliação do Desempenho Docente.....	64
Quadro 7 – Escala de avaliação dos itens dos questionários	85
Quadro 8 – Itens de Avaliação do Questionário 1 (2010/2 a 2016/1)	86
Quadro 9 – Itens de Avaliação do Questionário 2 (2016/2 a 2019/2)	87
Quadro 10 – Itens de Avaliação do Questionário 3 (2020/1 a 2021/1)	88
Quadro 11 – Itens de Avaliação do Questionário 4 (a partir de 2021/2).....	89
Quadro 12 – Dimensões de Avaliação do Questionário 1 (2010/2 a 2016/1)	91
Quadro 13 – Dimensões de Avaliação do Questionário 2 (2016/2 a 2019/2)	91
Quadro 14 – Dimensões de Avaliação do Questionário 3 (2020/1 a 2021/1)	92
Quadro 15 – Dimensões de Avaliação do Questionário 4 (a partir de 2021/2).....	93
Quadro 16 – Variabilidade das Notas Médias das Dimensões de Avaliação do Curso de Administração Integral	103
Quadro 17 – Variabilidade das Notas Médias das Dimensões de Avaliação do Curso de Administração Noturno	108
Quadro 18 – Variabilidade das Notas Médias das Dimensões de Avaliação do Curso de Arquitetura e Urbanismo	113
Quadro 19 – Variabilidade das Notas Médias das Dimensões de Avaliação do Curso de Ciências Contábeis	118
Quadro 20 – Variabilidade das Notas Médias das Dimensões de Avaliação do Curso de Ciências Econômicas Integral	123
Quadro 21 – Variabilidade das Notas Médias das Dimensões de Avaliação do Curso de Ciências Econômicas Noturno.....	128
Quadro 22 – Variabilidade das Notas Médias das Dimensões de Avaliação do Curso de Comunicação Social - Jornalismo	133

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	Objetivos.....	19
1.2	Justificativas.....	19
2	REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1	Avaliação na Administração Pública	22
2.1.1	Breve Histórico da Avaliação	24
2.2	Aspectos Gerais da Avaliação	26
2.2.1	Definições de Avaliação.....	26
2.2.2	Finalidades da Avaliação	28
2.2.3	Fatores que Influenciam a Avaliação	31
2.2.4	Indicadores	34
2.3	Avaliação da Educação Superior no Brasil.....	37
2.3.1	Primeiras Iniciativas de Avaliação (1983 a 1992)	38
2.3.2	Formulação da Política de Avaliação (1993 a 1995)	39
2.3.3	Exame Nacional de Cursos (1995 a 2003)	41
2.3.4	Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES)	45
2.4	Autoavaliação Institucional	52
2.5	Avaliação dos Docentes pelos Discentes.....	59
3	METODOLOGIA.....	74
3.1	Figura Metodológica.....	74
4	ESTUDO DE CASO NA UFSJ	79
4.1	Avaliação dos Docentes pelos Discentes na UFSJ	83
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	90
5.1	Procedimentos de Obtenção dos Dados.....	90
5.2	Cálculos para Geração dos Resultados	95
5.3	Apresentação e Análise dos Resultados.....	100

5.3.1	Administração Integral.....	100
5.3.2	Administração Noturno.....	105
5.3.3	Arquitetura e Urbanismo.....	110
5.3.4	Ciências Contábeis.....	115
5.3.5	Ciências Econômicas Integral.....	120
5.3.6	Ciências Econômicas Noturno.....	125
5.3.7	Comunicação Social - Jornalismo.....	130
5.4	Proposta de Ação Futura.....	136
6	CONCLUSÃO.....	138
	REFERÊNCIAS	142

1 INTRODUÇÃO

A avaliação de uma organização está relacionada ao sistema de controle, a fim de obter informações sobre o desempenho organizacional para realimentar os gestores, que poderão comparar os resultados reais com aqueles planejados e decidir o que fazer com relação a discrepâncias ou problemas aparentes (Hampton, 1992; Pereszluha, 2000; Hawerth *et al.*, 2011). Nas Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente nas universidades, a avaliação deve ser um processo contínuo e sistemático de reflexão, cujo objetivo primordial deve ser o aperfeiçoamento das atividades acadêmico-administrativas (Pereszluha, 2000).

Segundo Carneiro (2016), no campo da Educação Superior, a avaliação tem sido abordada sob vários enfoques na literatura internacional, como, por exemplo: a qualidade do ensino como fator de melhoria do desempenho institucional (Megnounif; Kherbouche; Chermitti, 2013; Huang; Lin, 2014), a relevância da formação dos docentes (Coffey; Gibbs, 2004; Stewart, 2014), a importância do *feedback* dos discentes na gestão dos docentes (Page, 2013; Henderson *et al.*, 2014), entre outros. Na literatura nacional, Carneiro (2016) destaca que também há várias perspectivas sobre o tema da avaliação, como, por exemplo: os aspectos históricos da Educação Superior e seus procedimentos de regulação (Sobrinho, 2008; Barreiro; Rothen, 2009), os processos de avaliação institucional, a influência da avaliação na tomada de decisão (Maba; Marinho, 2012), entre outras.

Nos Estados Unidos, para assegurar padrões mínimos de qualidade nos sistemas de ensino, foram criadas associações regionais de acreditação, conhecidas como *Accreditation Boards*. Estas associações têm como objetivo avaliar e garantir a excelência educacional nas Instituições de Ensino Superior. Ao se associarem regionalmente, as universidades contratam os serviços de um *Accreditation Board* específico, criado e mantido pelas próprias instituições (Verhine; Freitas, 2012).

Por sua vez, na União Europeia, o objetivo de promover a mobilidade dos estudantes entre os países membros levou à convergência das estruturas organizacionais e à compatibilização de currículos. Esse esforço tem como finalidade facilitar o intercâmbio estudantil e promover a cooperação acadêmica em toda a região. Nesse sentido, as instituições de ensino trabalharam para harmonizar seus sistemas educacionais, de modo a garantir o reconhecimento dos programas de estudo em todos os países membros (Verhine; Freitas, 2012).

Em Portugal, a avaliação e a acreditação do ensino superior possuem objetivos distintos, mas complementares: a avaliação visa promover a qualidade do ensino nas instituições, identificando áreas que necessitam de melhorias e incentivando boas práticas pedagógicas. Por

outro lado, a acreditação tem como finalidade verificar se as instituições e os cursos atendem aos requisitos mínimos para obter o reconhecimento oficial (Verhine; Freitas, 2012).

No Brasil, vigora o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Instituído em 2004, o SINAES tem como objetivo conduzir um processo de avaliação da educação superior com foco em três eixos principais: a avaliação das instituições, dos cursos de graduação e o desempenho acadêmico dos estudantes (Brasil, 2004a). Entre as diversas medidas implementadas pelo SINAES, destaca-se o Conceito Preliminar de Curso (CPC), um indicador de qualidade dos cursos superiores que atribui conceitos em uma escala de cinco níveis, variando de 1 a 5. É considerado satisfatório o conceito igual ou superior a três, enquanto conceitos inferiores a três são considerados insatisfatórios (Ikuta, 2016).

A literatura nacional apresenta dois modelos distintos de avaliação da Educação Superior. O primeiro modelo é de natureza externa às instituições e coloca ênfase na regulação, controle e hierarquização, buscando aprimorar a eficiência e a produtividade e estabelecendo *rankings* para permitir comparações entre as diversas instituições de ensino. Por outro lado, o segundo modelo é caracterizado como interno e destaca o processo de autoavaliação, fundamentado nos princípios de participação e gestão democrática das instituições. Nesse contexto, a ênfase recai na busca pela melhoria contínua e transformação qualitativa dos processos educacionais (Sobrinho, 2008; Verhine; Freitas, 2012; Ferreira; Freitas, 2017).

Dessa forma, no cenário brasileiro, tendo como ponto de vista o âmbito das IES, percebe-se que há uma avaliação externa dos cursos de graduação, realizada regularmente pelo Ministério da Educação (MEC), com critérios e indicadores bem definidos. Por outro lado, no caso da avaliação interna das IES, Silveira e Rocha (2016) destacam que o SINAES não propõe um modelo, nem critérios para tal avaliação, pois estas instituições têm autonomia para definir suas próprias estratégias de avaliação interna. De fato, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pela operacionalização do SINAES, elaborou um documento somente com orientações gerais e sugestões para a avaliação interna das IES, com foco nas etapas do desenvolvimento dessa avaliação, porém, respeitando as particularidades de cada instituição (Brasil, 2004b).

Bastos e Rovaris (2016) salientam a importância da avaliação interna das IES como instrumento para a construção de um bom ensino. As autoras evidenciam também que o processo de avaliação interna pode “trazer um modelo de bom professor, construído e desejado pela IES, ou uma reconfiguração de modelo de bom professor, priorizando as necessidades do meio social, político e econômico existentes na atualidade e na universidade contemporânea” (Bastos; Rovaris, 2016, p. 778).

Ainda na esfera da avaliação interna das IES, tem-se a avaliação da docência ou do ensino pelos discentes, que é um mecanismo de autoavaliação mundialmente estabelecido (Iancu; Maricuțoiu; Ilie, 2024; Bisinoto; Almeida, 2017; Marsh, 2007). Para desenvolver esta avaliação, Silveira e Rocha (2016) afirmam que a metodologia mais utilizada é o questionário, no qual solicita-se que os discentes manifestem o seu nível de satisfação em relação a determinados aspectos da docência. A avaliação dos docentes pelos discentes pode trazer vários benefícios para o ensino, como permitir que o docente conheça os pontos fortes e fracos de sua prática pedagógica, estimulando-o a aperfeiçoar a sua atividade (Arias-Abelaira *et al.*, 2023; Silveira; Rocha, 2016).

Iancu, Maricuțoiu e Ilie (2024) afirmam que a utilização de questionários para avaliação dos docentes é quase centenária. Ademais, os inúmeros trabalhos realizados neste campo foram publicados em milhares de artigos revisados por pares e/ou em artigos de periódicos, tornando este tema um dos mais estudados na pesquisa educacional.

Marsh (2007) descreveu outras finalidades da avaliação dos docentes pelos discentes que podem beneficiar as IES: diagnóstico e retroalimentação (*feedback*) para a melhoria do ensino; prover uma medida da eficácia do ensino para as decisões referentes à gestão de pessoas; informar aos estudantes, buscando orientá-los na seleção de cursos e disciplinas; ser um componente do processo de garantia de qualidade nacional e internacional do ensino-aprendizagem e propiciar atividades de pesquisa em Educação.

Bouth (2013) destaca que a avaliação dos docentes pelos discentes é fundamental e necessária para melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Gomes e Borges (2008, p. 399) ressaltam que, para que essa avaliação seja completa e válida, é preciso “melhorar a fundamentação teórica dos instrumentos e, ao mesmo tempo, utilizar metodologias bem conhecidas de desenvolvimento de instrumentos de coleta de dados”.

No tocante aos instrumentos de coleta de dados, na literatura nacional há vários estudos sobre a construção, validade e confiabilidade de questionários e/ou escalas para avaliação dos docentes pelos discentes (Macedo, 2001; Gomes; Borges, 2008; Bittencourt *et al.*, 2011; Freitas *et al.*, 2014; Silva *et al.*, 2017; Paixão; Rabelo; Bruni, 2019). Entretanto, Girardi, Mueller e Baratella (2017) advertem que ainda há uma carência de estudos sobre o impacto das avaliações dos docentes pelos discentes, bem como sobre as tomadas de decisões e as ações implementadas, decorrentes dos resultados dessas avaliações.

Nesse contexto, Pires e Gomes (2024) realizaram uma pesquisa bibliográfica sobre a produção acadêmica, de 2010 a 2020, sobre a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) na Educação Superior. As autoras procuraram investigar como ocorre a participação da

comunidade acadêmica nesse processo e como as IES e os docentes se apropriam dos resultados da avaliação. Entretanto, “embora tenham sido selecionadas fontes em estreita relação com o objeto de pesquisa, o que se evidenciou foi uma baixa produção sobre a temática da ADD na Educação Superior” (Pires; Gomes, 2024, p. 19).

Corona e Montoya (2018), ao realizarem um mapeamento sistemático da literatura sobre a avaliação dos docentes, no período de 2013 a 2017, constataram que o *Uso e a Interpretação de Resultados* e o *Efeito das Avaliações* são linhas de pesquisas emergentes (com menos de dez trabalhos) e, por essa razão, ainda necessitam de mais estudos para sua consolidação. Na linha *Uso e a Interpretação de Resultados* são revistos os significados dados pelos docentes aos resultados das avaliações, enquanto que na linha *Efeito das Avaliações* são analisados os impactos que as avaliações têm, por exemplo, na melhoria do ensino ou na reflexão dos docentes sobre as formas de ministrar as disciplinas (Corona; Montoya, 2018). É justamente na linha *Uso e a Interpretação dos Resultados* que o presente estudo concentra seu foco.

Na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), o Instrumento de Avaliação Discente (IAD), dirigido ao SINAES, passou a ser adotado em 2010. Entretanto, esse processo avaliativo tem se resumido à simples coleta dos *feedbacks* dos discentes, de forma que os principais atores envolvidos - os próprios docentes e os coordenadores de cursos - não têm conhecimento efetivo dos resultados das avaliações realizadas pelos discentes.

Apesar de a aplicação do Instrumento de Avaliação Discente integrar a Autoavaliação Institucional, nos termos da Resolução UFSJ/CONSU nº 031/2010, é necessário que ela se torne um processo contínuo e sistêmico de análise e aprimoramento. Isso requer a adoção de procedimentos adequados de extração e análise dos dados gerados pelo instrumento, e a transformação em resultados úteis, que possam auxiliar às coordenações de cursos e seus docentes. Nesse sentido, a pergunta que orienta o estudo é a seguinte: *como sistematizar os dados das avaliações dos docentes pelos discentes no ensino de graduação em uma Instituição Federal de Ensino Superior de São João del-Rei – Minas Gerais?*

Para responder essa questão, é preciso considerar que, na UFSJ, a avaliação dos docentes pelos discentes é realizada apenas para os cursos de graduação presencial, o que restringe o foco do estudo aos cursos dessa modalidade. Além disso, considerando que avaliações aplicadas a diferentes áreas de conhecimento podem trazer resultados contraditórios, em virtude de especificidades como exigências de laboratórios, aulas de campo e outras, optou-se por trabalhar com os cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas.

1.1 Objetivos

O objetivo geral do estudo é sistematizar os dados das avaliações dos docentes pelos discentes em uma Instituição Federal de Ensino Superior de São João del-Rei – Minas Gerais, além de propor uma ação futura para apoiar o trabalho dos coordenadores dos cursos de graduação presencial da área de Ciências Sociais Aplicadas.

Os objetivos específicos são:

1. Descrever as etapas do processo de avaliação dos docentes pelos discentes, especificando o instrumento de avaliação utilizado na IES estudada.
2. Analisar os resultados da avaliação dos docentes pelos discentes nos cursos de graduação presencial da IES foco do estudo.
3. Identificar pontos fortes e pontos fracos nas avaliações dos docentes, apresentando-os para os coordenadores dos respectivos cursos de graduação.

Com relação ao recorte temporal, foram consideradas as avaliações dos discentes desde quando começaram a ser realizadas de forma automatizada na IES estudada (2010) até o ano de 2021, abrangendo, inclusive, as eventuais mudanças nos instrumentos de avaliação utilizados nesse período.

1.2 Justificativas

A primeira justificativa que orienta o desenvolvimento deste estudo é a relevância do tema Educação Superior no Brasil, mais especificamente da importância da avaliação para a melhoria da atividade-fim das IES: o ensino. No âmbito deste estudo, além da responsabilidade do Estado, prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, considera-se que as IES devem trabalhar para garantir a melhoria da qualidade na Educação Superior. É com este propósito que elas devem realizar a avaliação institucional, identificando os pontos que precisam de atenção em todo o seu processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, tomando medidas para melhoria deste processo.

A segunda justificativa para desenvolver este estudo está na importância que a atuação docente possui no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o sucesso da aprendizagem dos discentes está diretamente relacionado à atuação do docente em sala de aula (Araújo; Andere, 2006; Castanheira; Ceroni, 2008). Dessa forma, a avaliação do desempenho dos

docentes constitui um instrumento importante para que as IES aumentem a qualidade dos seus serviços (Carneiro, 2016).

A terceira justificativa é a geração de novos conhecimentos sobre o tema, buscando compreender como acontece, na prática de uma Instituição Federal de Ensino Superior, o processo de avaliação dos seus docentes e, principalmente, como os resultados dessa avaliação podem ser utilizados nos respectivos cursos de graduação.

A contribuição teórica do estudo sobre o tema da avaliação dos docentes nas IES reside no fato de que há uma escassez de estudos sobre o impacto dessas avaliações na melhoria do ensino, relatada nos trabalhos de Girardi, Mueller e Baratella (2017), Corona e Montoya (2018) e Pires e Gomes (2024). Por exemplo, em uma revisão da literatura sobre este tema, Corona e Montoya (2018) identificaram apenas três trabalhos relacionados ao efeito das avaliações dos docentes, realizados no Reino Unido e na Austrália. Assim, com o presente estudo, pretende-se contribuir para essa discussão, em âmbito nacional, diminuindo tal lacuna.

A contribuição prática do estudo reside no fato de que a sistematização dos dados visa aprimorar o processo de avaliação dos docentes pelos discentes na IES estudada. Nessa instituição, até o presente momento, pode-se afirmar que o processo avaliativo se resume à simples coleta dos *feedbacks* dos discentes. Isto é, não há um procedimento adequado e bem definido para a extração dos dados e para a análise dos resultados das avaliações. O estudo, portanto, pretende contribuir para que a avaliação seja, de fato, um processo contínuo e sistemático de reflexão e aperfeiçoamento, podendo ser aplicado não apenas nos cursos de graduação da IES estudada, mas em outras instituições brasileiras.

A viabilidade deste estudo reside no conhecimento que o pesquisador possui sobre o tema da Educação Superior, especialmente da avaliação dos docentes pelos discentes, uma vez que atua como técnico-administrativo na IES foco do estudo, tendo participado da implementação do formulário eletrônico base desse processo. Adicionalmente, no próprio acesso às informações da instituição, proporcionado pelas relações de trabalho tanto do pesquisador como de seu orientador.

Com relação à organização, o texto está estruturado em seis capítulos. O primeiro capítulo, introdutório, aborda a contextualização do tema, os objetivos do estudo (geral e específicos) e as justificativas.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico sobre avaliação, dividido em algumas seções. São abordados: o histórico da avaliação na Administração Pública, os aspectos gerais da avaliação, e a avaliação da Educação Superior. Essa última seção abrange os fatos históricos da avaliação na Educação Superior, apresentando desde as primeiras iniciativas até os demais

programas que, posteriormente, acabaram servindo como base para a criação do SINAES. Em seguida, destaca-se a autoavaliação institucional e a avaliação dos docentes pelos discentes.

O terceiro capítulo contempla a metodologia utilizada para a concretização do estudo e o alcance dos objetivos propostos. O quarto capítulo traz o estudo de caso realizado na IES, apresentando seus cursos de graduação, sua organização acadêmica e, principalmente, as etapas do processo de avaliação dos docentes pelos discentes, bem como os instrumentos de avaliação utilizados nessa instituição.

O quinto capítulo detalha os resultados da pesquisa, abrangendo os procedimentos de obtenção dos dados e a análise dos resultados. Por fim, no sexto capítulo é apresentada a conclusão da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Avaliação na Administração Pública

O objetivo principal deste capítulo é apresentar uma revisão teórica sobre a avaliação na Administração Pública e na Educação Superior brasileiras, propiciando melhor compreensão sobre o cenário onde o tema central do estudo está inserido. Conforme será exposto no decorrer do capítulo, as iniciativas de avaliação da Educação Superior sofreram influência direta dos respectivos governos e das políticas públicas implementadas. Além disso, como o escopo desta pesquisa abrange uma Instituição Federal de Ensino Superior, consequentemente, está relacionado diretamente à Administração Pública.

A Administração Pública, segundo Di Pietro (2012), pode ser considerada em sentido amplo ou em sentido estrito. Em sentido amplo, compreende tantos os órgãos governamentais, aos quais incumbem traçar os planos de ação e diretrizes governamentais e os órgãos administrativos, aos quais se encarregam de executar os planos governamentais. Neste aspecto, compreende, então, tanto a função política, como a função administrativa. Em sentido estrito, alcança apenas os órgãos administrativos e a função administrativa, sendo excluídos os órgãos governamentais e a função política. A Administração Pública em sentido estrito, pode ainda ser subdividida:

- a) em sentido subjetivo, formal ou orgânico, ele designa os entes que exercem a atividade administrativa; compreende pessoas jurídicas, órgãos e agentes públicos incumbidos de exercer uma das funções em que se triparte a atividade estatal: a função administrativa.
- b) em sentido objetivo, material ou funcional, ele designa a natureza da atividade exercida pelos referidos entes; nesse sentido, a Administração Pública é a própria função administrativa que incumbe predominantemente, ao Poder Executivo (Di Pietro, 2012, p.50).

No presente trabalho considera-se a Administração Pública em seu sentido estrito, com foco nos órgãos e entidades que exercem função administrativa e os agentes que as desempenham.

Além da legislação, a atuação administrativa é norteadada pelos princípios administrativos, que atuam de forma a dar direção e interpretação das normas jurídicas. Bandeira de Mello (2009) oferece uma definição de princípio como uma disposição fundamental que se estende por diversas normas, servindo como critério para a sua correta compreensão, ao estabelecer a lógica e a racionalidade do sistema normativo.

No artigo 37º da Constituição Federal de 1988 estão elencados explicitamente os princípios que devem orientar a atuação da Administração Pública: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Esses princípios constituem diretrizes fundamentais para a conduta dos órgãos e entidades públicas, norteando a governança e a gestão do setor público. O Quadro 1 apresenta definições de cada um dos princípios constitucionais da Administração Pública.

Quadro 1 – Definições dos Princípios Constitucionais da Administração Pública

Princípio	Definição	Referência
Legalidade	A Administração Pública está completamente submetida às leis, devendo obedecê-las e cumpri-las. Portanto, é imperativo que todos os agentes, sem exceção, observem rigorosamente as disposições gerais estabelecidas pelo Poder Legislativo.	Bandeira de Mello (2009)
Impessoalidade	A Administração Pública deve tratar a todos os administrados da mesma forma, sem discriminações de qualquer natureza.	Bandeira de Mello (2009)
Moralidade	Princípio relacionado com as decisões legais tomadas pelo agente de administração pública, acompanhado, também, pela honestidade e pela ética.	Meirelles (2010)
Publicidade	Todos os atos e decisões emanados pela Administração Pública devem ser devidamente publicados, com o propósito de assegurar a ampla divulgação dessas informações para conhecimento de todos os interessados. Ou seja, objetiva-se manter a transparência.	Di Pietro (2012)
Eficiência	A atividade administrativa requer ser conduzida com diligência, excelência e eficiência funcional. Em outras palavras, é essencial obter resultados positivos para o serviço público, garantindo um atendimento satisfatório às necessidades da comunidade.	Meirelles (2010)

Fonte: elaboração própria, a partir das referências supracitadas.

De acordo com as definições apresentadas no Quadro 1, é possível afirmar que a avaliação se relaciona diretamente ao princípio da Eficiência na Administração Pública, uma vez que avaliar é fundamental para determinar se as necessidades da comunidade foram, de fato, atendidas satisfatoriamente.

Considerando que a presente pesquisa se desenvolve no âmbito da Educação Superior e que, na IES foco do estudo, a avaliação dos docentes pelos discentes é realizada no âmbito da autoavaliação institucional, como atendimento às demandas do SINAES, é possível afirmar que a pesquisa está diretamente relacionada à *Avaliação Institucional*.

Começando a tratar mais especificamente da avaliação na Administração Pública, a seção a seguir apresenta um recorte histórico deste tema.

2.1.1 Breve Histórico da Avaliação

Para Lucena (1992, p. 35), “a prática da avaliação, entendida no seu sentido genérico, é tão antiga quanto o próprio homem. É o exercício da análise e do julgamento sobre a natureza, sobre o mundo que nos cerca e sobre as ações humanas”. Vianna (2000) corrobora com esta afirmação, dizendo que desde o início do processo civilizatório houve alguma forma de avaliação. Kluyver e Pearce II (2010), por sua vez, entendem que a avaliação teve início no momento em que se estabeleceu a relação de trabalho, ou seja, assim que um indivíduo passou a praticar atividades laborais para outro, as atividades desenvolvidas começaram a ser avaliadas.

Guba e Lincoln (1989, p. 22) afirmam que a “avaliação é o resultado de um processo de desenvolvimento de construção e reconstrução, que envolve várias influências interativas”. Os autores definem três fases históricas para a avaliação: medição, descrição e julgamento. A primeira fase (“medição”), ocorreu no século XIX, sendo marcada pelo desenvolvimento de testes realizados pelo psicólogo Alfred Binet, na França, para identificar a aprendizagem de crianças com retardo mental. Esses testes foram revisados por Louis Terman em 1916, originando os chamados testes de QI, que passaram a ser amplamente utilizados no sistema de ensino.

Durante a Era Clássica da Administração, a avaliação era bastante rudimentar, por apresentar um caráter mais voltado para o controle sobre os empregados do que um perfil avaliativo propriamente dito. Seus resultados motivavam recompensas salariais ou punições. No decorrer do tempo houve maior preocupação com o ser humano no ambiente de trabalho e os métodos acabaram por ser aperfeiçoados. Entretanto, a avaliação continuou sendo influenciada por aspectos de cunho subjetivos e baseando-se no indivíduo (Pontes, 1999).

Carneiro (2016) afirma que a primeira evolução no foco da avaliação ocorreu no início do século XX. Ao invés do foco centrado unicamente no indivíduo, a organização passa a ser considerada. Segundo a autora, esta fase - denominada por Guba e Lincoln (1989) como “descrição” - coincide com a expansão da pesquisa social aplicada.

Nesta fase destaca-se o trabalho de Ralph W. Tyler, da Universidade de Ohio, chamado “Estudo dos Oito Anos”. Iniciando em 1933, Tyler realizou um estudo de oito anos utilizando currículos mais flexíveis no sistema de ensino norte-americano. Ele desenvolveu testes para medir a aprendizagem dos alunos, segundo o que os respectivos professores desejavam que eles

aprendessem. Os resultados de aprendizagem foram chamados de objetivos (Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004).

Na Administração Pública, as primeiras tentativas de avaliação de políticas públicas datam da década de 1930, focadas nas áreas da saúde e educação (Rossi; Freeman, 1999). Alves (2007) argumenta que apenas a partir da década de 1950 é que a avaliação de políticas públicas teve grande impulso, tanto nos países desenvolvidos quanto nos países em desenvolvimento, devido, entre outros fatores, ao desenvolvimento de métodos estatísticos e o aperfeiçoamento da sistematização da coleta de dados. Carneiro (2016), por outro lado, ressalta que, entre 1940 e 1960, as abordagens avaliativas seguiam o pensamento positivista, não considerando os domínios subjetivistas, como os cognitivos e os afetivos.

Nos anos 1960 ocorreu a terceira fase de avaliação, proposta por Guba e Lincoln (1989), denominada “julgamento”. Segundo os autores, este elemento não foi considerado nos trabalhos de Ralph W. Tyler. Assim, nesta fase, o foco da avaliação estava na descrição e no processo de julgamento dos participantes, considerando aspectos naturalistas em sua abordagem.

Também nos anos 1960 iniciou-se a avaliação de políticas nos Estados Unidos. Nesta fase, a avaliação serviu como ferramenta para os formuladores de políticas e para a alta gerência dos órgãos responsáveis. A rápida expansão do gasto público em bens e serviços sociais e os mecanismos de ajuda e financiamentos de programas sociais em países em desenvolvimento, por meio de organismos internacionais, justificaram a grande demanda por avaliações nesse período, considerado o primeiro estágio da teoria da avaliação de programas sociais (Faria; Filgueiras, 2007).

Apesar de todos os avanços, na visão de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), havia uma clara dificuldade metodológica e conceitual para estruturar a avaliação. Para esses autores, a década de 1970 foi marcada por contribuições sólidas nos fundamentos e estruturas conceituais para a avaliação. As avaliações do tipo *top-down*, corriqueiras na década anterior, deram lugar às abordagens *bottom-up* (Raeder, 2014). Iniciava-se o segundo estágio da teoria da avaliação de programas sociais, com a preocupação dos pesquisadores em fazer com que as avaliações fossem utilizadas adequadamente pelos tomadores de decisões para alterar, continuar ou extinguir determinada política pública em curso. A ênfase estava, portanto, no pragmatismo da avaliação e na utilização do seu *feedback* para melhoria das ações do setor público (Calmon, 1999).

No terceiro estágio, segundo Calmon (1999), os teóricos que se destacaram foram Lee J. Cronbach e Peter Rossi. Eles desenvolveram teorias que integraram e legitimaram as técnicas, os métodos e as preocupações das teorias do primeiro e segundo estágios, mas de forma

condicional. Para esses teóricos, a escolha de uma determinada prática de avaliação depende, entre outras coisas, das circunstâncias, do contexto e do propósito da avaliação. Assim, eles propõem o uso de múltiplos métodos sempre que possível, como, por exemplo, a combinação de técnicas quantitativas e qualitativas.

De forma geral, Guba e Lincoln (1989) apontam que as principais deficiências das fases da avaliação foram: dificuldades em abarcar a diversidade de valores, o compromisso excessivo com o paradigma científico de investigação e uma tendência ao gerencialismo.

Em 1981, o *Joint Committee on Standards for Education Evaluation* (JCSEE) publicou as “Diretrizes de Avaliação de Cursos, Programas, Projetos e Materiais”. Em 1994, o comitê atualizou suas diretrizes, denominando-as de *The Program Evaluation Standards* (Padrões de Avaliação de Programas). Estas diretrizes são expressas por um conjunto de trinta tópicos, agrupados em quatro atributos, necessários ao se realizar uma meta-avaliação: utilidade, viabilidade, propriedade e precisão (Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004).

Esses atributos servem para fornecer diretrizes para o avaliador e para quem está sendo avaliado, garantindo a não tendenciosidade do trabalho e a eficiência do juízo e mérito emitido. Daí a importância da meta-avaliação para a credibilidade e a aplicabilidade dos resultados alcançados (Carneiro, 2016). A autora ainda afirma que “a meta-avaliação formativa pode melhorar o projeto antes que seja tarde demais; uma meta-avaliação somativa pode dar credibilidade aos resultados finais do projeto” (Carneiro, 2016, p. 25).

Depois de apresentar um breve histórico da avaliação na Administração Pública, a seção a seguir aborda os aspectos gerais da avaliação, como as principais definições, as finalidades, os indicadores e possíveis fatores que influenciam a avaliação.

2.2 Aspectos Gerais da Avaliação

2.2.1 Definições de Avaliação

Há uma variedade de definições sobre avaliação. Para Rodrigues (2003), cada autor define a avaliação de forma distinta, de acordo com sua metodologia de trabalho. Amorim e Souza (1994, p. 125) ponderam que não existe um único conceito de avaliação. Para os autores, uma proposta de avaliação explicita o “posicionamento de sujeitos frente a um determinado segmento da realidade, sujeitos esses que ocupam diferentes lugares sociais, o que leva ao afloramento de divergentes e conflitantes ênfases na avaliação”.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) conceituam o termo avaliação de modo mais simplificado, como sendo a atribuição de valor ou o merecimento de alguma coisa, em termos de sua empregabilidade e qualidade, determinado através de métodos de pesquisa e julgamentos.

Segundo Demo (2004),

[...] refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra (Demo, 2004, p. 1).

Para Vedung (1993, p. 39), a avaliação “é um mecanismo *ex post*¹ para exposição e medição da implementação, dos resultados e do alcance das políticas e programas públicos, com o propósito de gerar decisões subsequentes”.

Rossi e Freeman (1999, p. 4) definem a avaliação como a “aplicação sistemática de procedimentos de pesquisa científica para investigar e ajudar a melhorar programas de intervenção social”. Para os autores, a avaliação deve contemplar o diagnóstico dos problemas sociais abordados, a conceituação e o projeto, a implementação e a gestão, os resultados e a eficiência. Efetivamente, é uma atividade complexa que abrange, igualmente, decisões políticas e administrativas.

Nesse processo sistemático de análise dos problemas sociais, Belloni, Magalhães e Sousa (2007) apresentam duas definições distintas de avaliação: a *avaliação educacional*, voltada para a avaliação da aprendizagem ou do desempenho escolar ou profissional; e a *avaliação institucional*, considerada um processo sistemático e contínuo de análise do desempenho global das instituições.

Calmon (1999, p. 17) considera que “a avaliação consiste no exame sistemático e na aplicação de métodos de pesquisa, quantitativos e/ou qualitativos, para verificar o *design*, a implementação, o impacto e os resultados alcançados por determinado programa”.

Segundo a visão de Silva e Costa (2000), a avaliação é uma estimativa das características e efeitos de uma política, programa ou projeto, tanto durante a sua execução quanto após sua conclusão. Esse processo avaliativo abrange a análise desde a concepção até a implementação e os resultados obtidos, com o objetivo de determinar a relevância e o alcance dos seus objetivos,

¹ Para Ramos e Schabbach (2012, p. 1277), avaliação *ex post* é aquela realizada durante, ou ao final de um programa, quando a tomada de decisões é baseada nos resultados obtidos. Durante a execução do programa, avalia-se a sua continuidade com base nos resultados alcançados até o momento. Caso seja confirmada a continuidade, procede-se com a avaliação da manutenção da formulação original ou considera-se a realização de alterações, com o propósito de redirecionar os objetivos, propostas e atividades do programa.

bem como a sua eficiência, eficácia, impactos e sustentabilidade no contexto do desenvolvimento.

Assim, no âmbito da presente pesquisa, a avaliação é entendida como um “processo sistemático de análise de atividades que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento” (Belloni; Magalhães; Sousa, 2007, p. 25).

2.2.2 Finalidades da Avaliação

Um programa de avaliação, em qualquer organização, deve satisfazer a um conjunto de finalidades. Pontes (1999) afirma que, de forma geral, as finalidades da avaliação devem contemplar: a geração de informação, que auxilia na esquematização de programas de carreira; o clima organizacional; a comunicação e os pontos relativos à qualidade e à produtividade, focados no cliente da organização.

Em outras palavras, a avaliação deve ser utilizada como instrumento capaz de fornecer à organização informações que possam ser empregadas na elaboração de estratégias futuras, bem como no acompanhamento e cumprimento das metas estratégicas. Dessa maneira, a avaliação possibilita uma visão além da simples análise do desempenho do colaborador, fornecendo informações que permitem projetar e planejar ações voltadas ao desenvolvimento profissional e intelectual dos colaboradores e, sobretudo, o desenvolvimento organizacional. (Dewes; Palma; Stein, 2000; Marras, 2000).

Na visão da Controladoria-Geral da União (CGU), os objetivos da função de avaliação se diferenciam das atividades de auditoria ou monitoramento dos processos formais associados à administração pública. A avaliação de uma política pública deve acontecer de forma imparcial e sistemática, constituindo um processo objetivo de análise e diagnóstico. Nesse contexto, é imprescindível considerar os seguintes aspectos: a adequação da implementação da política, seus impactos desejados e indesejados, a participação das principais partes interessadas (*stakeholders*) e a correta alocação dos recursos públicos. Quanto ao monitoramento, trata-se de um procedimento contínuo ao longo da implementação da política pública, conduzido pelo próprio órgão responsável. Esse acompanhamento constante tem como finalidade identificar eventuais problemas e falhas que possam surgir durante a execução, possibilitando tomar medidas corretivas e ajustar os planos de implementação, garantindo a efetividade e o alcance dos objetivos propostos (Brasil, 2018).

Alves (2007) apresenta outros objetivos da avaliação, definidos por outros autores, a saber:

- a) Municar de dados e informações críveis e úteis os gestores públicos e os formuladores de políticas públicas para que estes conheçam os resultados gerados pelo processo decisório e seu impacto para os beneficiários;
- b) Permitir que, a partir do conhecimento gerado pela avaliação, as políticas sejam desenhadas ou redirecionadas de forma mais consistente;
- c) Orientar os tomadores de decisão quanto à continuidade, necessidade de correção ou suspensão das políticas públicas;
- d) Concorrer para o aumento da responsabilidade na gestão pública (*accountability*);
- e) Reduzir o risco e a incerteza nas ações administrativas de interferências nas políticas públicas;
- f) Aumentar as possibilidades de controle coletivo sobre programas e políticas públicas;
- g) Servir como instrumento de feedback para o processo de aprendizagem organizacional no setor público. (Alves, 2007, p. 40).

Avaliar as políticas públicas por meio de um processo sistemático, integrado e institucionalizado implica em verificar a eficiência dos recursos públicos e identificar oportunidades para aprimorar a atuação estatal. O objetivo é buscar melhorias nos processos, resultados e na gestão global da administração pública (Brasil, 2018). Nesse sentido, é possível observar que os conceitos de eficiência, eficácia e efetividade estão intimamente ligados à avaliação de políticas públicas, razão pela qual é importante defini-los de modo adequado.

A *eficiência* é caracterizada pela habilidade de alcançar resultados com a menor utilização possível de recursos e esforços. Em essência, visa-se obter a relação custo/benefício mais favorável para atingir os objetivos estabelecidos. Assim, a eficiência pode ser traduzida sob a forma de indicadores de produtividade das ações desenvolvidas (Marinho; Façanha, 2001). Para Belloni, Magalhães e Sousa (2007), a eficiência envolve método, procedimentos, mecanismos e instrumentos para planejar, projetar e tratar objetos para que sejam alcançados os objetivos propostos.

A *eficácia* refere-se à avaliação do nível em que o programa alcança seus objetivos e metas predefinidas, focando as ações e os resultados em termos de quantidade e de qualidade. Portanto, os indicadores englobam estas duas facetas (Costa; Castanhar, 2003; Alves, 2007). Marinho e Façanha (2001) ponderam que a eficácia está relacionada às condições controladas e resultados desejados de experimentos, critérios que não são automaticamente aplicáveis às características e realidade dos programas sociais.

A *efetividade* está relacionada ao valor e ao impacto das decisões públicas junto aos beneficiários. Ou seja, trata-se de uma dimensão mais ampla, à medida que se procura analisar os efeitos das ações governamentais (em termos técnicos, econômicos, socioculturais, institucionais e ambientais), a utilidade dessas ações e a conformidade entre a demanda da sociedade e seu atendimento por meio das políticas implementadas (Belloni; Magalhães; Sousa, 2007). Por essa razão, na visão de Torres (2004), a efetividade é o conceito mais complexo dos três, considerando, ainda, a dificuldade operacional encontrada nas tentativas de construção de indicadores de efetividade que consigam expressar o impacto das políticas públicas.

O Quadro 2 sintetiza algumas diferenças, para melhor elucidar tais conceitos.

Quadro 2 – Diferenças entre eficiência, eficácia e efetividade na Administração Pública

	Conceito	Questão Básica	Objetivo
Eficiência	Cumprimento de normas e procedimentos e redução de custos.	Como aconteceu?	Verificar se um programa público foi executado de maneira mais competente e segundo uma melhor relação custo/resultados.
Eficácia	Alcance de resultados e qualidade de produtos e de serviços.	O que aconteceu?	Verificar se os resultados foram alcançados em termos de quantidade e qualidade.
Efetividade	Impacto da decisão pública.	Que diferença faz?	Verificar se os resultados foram congruentes com as demandas, apoios e necessidades da comunidade.

Fonte: adaptado de Alves (2007).

Por fim, além dos conceitos supracitados, outros critérios avaliativos são abordados por Costa e Castanhar (2003), Alves (2007) e Brasil (2018), como, por exemplo:

- *Adequação*: analisa a conformidade com a origem dos recursos que serão investidos para implementação da política pública;
- *Análise custo-efetividade*: relaciona-se à comparação entre diferentes alternativas de política pública, buscando determinar a opção mais eficiente em termos de recursos utilizados para alcançar os resultados almejados;
- *Coerência e Compatibilidade*: visam perceber até que ponto as ações desenvolvidas internamente são consistentes com relação às diretrizes e metas da política pública;
- *Credibilidade*: para aumentar a credibilidade, a avaliação de uma política pública deve ser preferencialmente conduzida por avaliadores externos e independentes. Alternativamente, os resultados da avaliação podem ser apresentados e discutidos em comitês;

- *Economicidade*: refere-se à eficiência com que os recursos são utilizados para alcançar os objetivos estabelecidos na política pública. O foco está na busca pela otimização dos recursos disponíveis: melhores resultados com o menor consumo de recursos;
- *Exequibilidade*: pode ser avaliada por três indicadores: (i) *concepção*, que contempla os objetivos, a justificativa, a integração com outras políticas públicas, recursos humanos e infraestrutura administrativa para conceber a política pública; (ii) *estruturação*, que abrange as estratégias para execução, supervisão, acompanhamento e avaliação externa; e (iii) *divulgação política*, que se refere à adequada divulgação junto ao público-alvo, aos setores do governo, aos executores e aos avaliadores externos.
- *Integração ao ciclo de execução*: a avaliação de uma política pública deve ser realizada após um período adequado de execução, no qual já se tenham observado os resultados e impactos esperados, de acordo com o seu modelo lógico ou plano de ação previamente estabelecido;
- *Relevância*: relaciona-se ao grau de necessidade da política pública para a população-alvo da intervenção;
- *Satisfação do beneficiário*: busca-se captar o nível de satisfação e o grau de atendimento das expectativas do público-alvo em relação aos serviços, programas ou benefícios oferecidos pela política;
- *Sustentabilidade*: objetiva-se avaliar se os resultados positivos e os impactos desejados da política podem ser mantidos e perdurar ao longo do tempo, mesmo sem a intervenção direta do governo ou das entidades responsáveis;
- *Transparência e Publicidade*: as políticas públicas que apresentarem avaliações ruins, ou que não passarem pela validação da sociedade (comunidade acadêmica, pesquisadores e/ou imprensa), não deverão perdurar. Ao promover a divulgação aberta e acessível dos resultados, a transparência permite que outros agentes, órgãos e entidades da sociedade examinem criticamente a política, suas ações e seus efeitos. Isto é, quando as avaliações são transparentes, a sociedade pode compreender melhor como os recursos públicos são utilizados e qual é o impacto real das políticas adotadas.

2.2.3 Fatores que Influenciam a Avaliação

Embora a utilização da avaliação seja defendida por diversos autores como peça ímpar dentro de uma organização, Bergamini e Beraldo (2008) afirmam que o valor da avaliação está

diretamente ligado ao uso que dela se faça. Isto é, se a avaliação for usada como mero instrumento, não será capaz de atingir nenhum objetivo.

Para Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) diversas decisões são capazes de proporcionar resultados contrários em uma avaliação. Dentre elas, uma decisão crucial é a escolha do avaliador, pois a sua função é de vital importância para a eficácia de todo o processo de avaliação. Por isso, Pontes (2010) defende a necessidade de capacitação do avaliador, que deve passar por treinamento específico para esse fim. Marras (2000) alega que os problemas que podem prejudicar o verdadeiro resultado de um processo de avaliação estão ligados diretamente àquele que avalia. O autor ainda defende que, como o avaliador é o principal responsável pelos problemas, ele se torna o potencial solucionador dos mesmos.

Outro fator capaz de prejudicar um processo de avaliação é o chamado efeito de halo, que ocorre quando características do avaliado influenciam diretamente na avaliação de seu desempenho. Essa tendência acontece quando o avaliador não é capaz de observar e interpretar com clareza as características, o que provoca uma alteração na avaliação. Nessa condição, por exemplo, caso o desempenho de um colaborador seja pouco promissor em vista de seu avaliador, este tende a manter uma avaliação negativa do avaliado, mesmo que seu desempenho seja eficiente. De forma contrária, caso um colaborador possua boas recomendações, ele pode ser avaliado de forma positiva, mesmo que seu atual desempenho não seja tão proveitoso. (Marras, 2000; Carvalho; Nascimento, 2004).

Tem-se ainda a tendência central, que acontece quando o avaliador fica apreensivo ao preencher os campos extremos da avaliação, usando com bastante frequência os campos chamados de meios-termos. Com essa prática o avaliador realiza sua avaliação sem se comprometer. Contudo, os avaliados alcançam uma avaliação mediana, que nem sempre condiz com suas reais condições (Marras, 2000; Carvalho; Nascimento, 2004).

Para Lucena (2004), dentro do aspecto cultural brasileiro, outras barreiras são enfrentadas nos processos de avaliação. O desenvolvimento das avaliações sofre direta interferência das crenças e da cultura brasileira, visto que os brasileiros não gostam de serem avaliados e nem de avaliar. De acordo com a autora, o medo de não conseguir apresentar justificativas convincentes, o medo de se expor e até mesmo a resistência às mudanças são alguns dos motivos que justificam essas ações.

Outro fator que influencia diretamente o processo de avaliação é a questão da racionalidade limitada na gestão pública. De acordo com Motta (1992), é possível identificar três elementos que impõem limitações ao exercício da racionalidade. Em primeiro lugar, os objetivos das políticas são frequentemente ambíguos e mutáveis, dificultando sua análise e

compreensão precisa. Em segundo lugar, os indicadores e instrumentos de mensuração utilizados são fluidos e carecem de fundamentação em princípios e teorias amplamente aceitas, o que compromete a consistência das análises. Por fim, a definição arbitrária dos problemas que embasam as políticas públicas é um fator preocupante, por ser realizada a partir de situações identificadas de forma subjetiva na realidade.

Alves (2007), por sua vez, destaca que os fatores políticos têm uma presença significativa em todas as fases da implementação de uma política pública. Desde a identificação dos problemas de política, passando pelas fases de formulação, execução e monitoramento, até o processo de avaliação, os aspectos políticos exercem influência e, em muitos casos, comprometem a aplicação da racionalidade técnica nos planos e programas.

Markiewicz (2008) argumenta que o contexto político e das partes interessadas (*stakeholders*) trazem desafios para a avaliação, pois os interesses podem resultar em pressões que impactam a independência e a objetividade do processo de avaliação. Essa tensão geralmente resulta no surgimento de uma série de dilemas éticos e profissionais para os avaliadores. Para a autora, o papel do avaliador como negociador é crítico para o sucesso da avaliação.

Ainda no contexto da influência dos fatores políticos no processo de avaliação, Azzam e Levine (2014) afirmam que, na literatura internacional, existem diversos estudos sobre este tema, comumente oferecendo sugestões para antecipar e/ou abordar a influência política. Nesse sentido, Azzam e Levine (2014) desenvolveram um modelo teórico, denominado PRE (*Politically Responsive Evaluation* – Avaliação Politicamente Responsiva), apresentando uma estrutura que destaca os fatores críticos que afetam a credibilidade política de uma avaliação. A estrutura do PRE está diretamente relacionada ao equilíbrio entre as demandas técnicas e as necessidades das partes interessadas: quando tal equilíbrio é alcançado, a avaliação tem credibilidade política.

Para o modelo PRE, os fatores que afetam a credibilidade política de uma avaliação são: os *objetivos* da avaliação (somativa, formativa ou desenvolvimentista), o *contexto* da avaliação (alto/baixo risco) e as *características* da avaliação (tipo de abordagem, tempo e recursos). Por exemplo, uma avaliação somativa pode exigir mais ênfase técnica para alcançar maior credibilidade política, enquanto uma avaliação formativa ou desenvolvimentista pode enfatizar mais as necessidades das partes interessadas (Azzam; Levine, 2014).

Fatores contextuais também podem influenciar o equilíbrio entre as demandas técnicas e as necessidades das partes interessadas e, embora existam muitos fatores que podem ser considerados, os que causam maior impacto são os riscos associados à avaliação. Por fim, as

características da avaliação também podem afetar a credibilidade política, uma vez que os recursos disponíveis ou a abordagem dos avaliadores podem não ser apropriados para estabelecer o equilíbrio. Por exemplo, uma avaliação pode não ser capaz de responder às demandas das partes interessadas devido à falta de recursos ou de tempo, o que pode, eventualmente, reduzir a credibilidade política dessa avaliação (Azzam; Levine, 2014).

2.2.4 Indicadores

Os indicadores têm sido largamente utilizados como medidas úteis à pesquisa social e à avaliação das políticas públicas, sendo criados a partir da quantificação dos resultados alcançados (Costa; Castanhar, 2003; Araújo; Conde; Luzio, 2004). Na gestão pública, os indicadores mensuram aspectos ligados a um fenômeno específico, resultantes da ação ou omissão do Estado. “A principal finalidade de um indicador é traduzir, de forma mensurável, um aspecto da realidade dada (situação social) ou construída (ação), de maneira a tornar operacional a sua observação e avaliação” (Brasil, 2012, p. 16).

Para Magalhães (2004), o processo de seleção de indicadores deve visar o máximo grau possível de aderência a propriedades e elementos que caracterizam uma medida de desempenho eficaz. Nesse contexto, Brasil (2012) define dois grupos de propriedades de indicadores:

- *Propriedades Essenciais:*
 - a) *Utilidade* – um indicador deve ser útil para os decisores, suportando as decisões;
 - b) *Validade* – um indicador deve ser significativo para o que está sendo medido, representando com precisão a realidade que se deseja mensurar e/ou modificar;
 - c) *Confiabilidade* – um indicador deve ser originário de fontes confiáveis, utilizando metodologias reconhecidas;
 - d) *Disponibilidade* – um indicador deve possuir dados básicos de fácil obtenção.
- *Propriedades Complementares:*
 - a) *Simplicidade* – um indicador deve ser facilmente obtido, construído, mantido, comunicado e compreendido pelo público em geral;
 - b) *Clareza* – um indicador deve ser claro e devidamente documentado, atendendo à necessidade do decisor;
 - c) *Sensibilidade* – um indicador deve ser capaz de refletir as mudanças resultantes das intervenções;
 - d) *Economicidade* – um indicador deve ser capaz de ser obtido a custos modestos;

- e) *Estabilidade* – um indicador deve permitir estabelecer séries históricas estáveis, que permitam comparações das variáveis de interesse;
- f) *Mensurabilidade* – um indicador deve ser mensurável, buscando a maior precisão possível e evitando ambiguidades;
- g) *Auditabilidade* – a aplicação correta das regras de uso de um indicador deve ser compreensível e acessível para qualquer pessoa.

Vos (1996), em um estudo sobre os principais métodos de medição da pobreza e dos padrões de vida, propôs a definição de três tipos de indicadores, a saber:

- a) *Indicadores de resultado*, que medem o grau de satisfação das necessidades básicas alcançadas. Para o autor, esses indicadores são aqueles que realmente refletem os padrões de vida alcançados. Segundo Brasil (2012), esses indicadores têm particular importância no contexto da gestão pública orientada a resultados;
- b) *Indicadores de insumo*, que medem os recursos disponíveis para satisfazer as necessidades básicas. De acordo com Brasil (2012), esses indicadores estão diretamente relacionados com a disponibilidade de recursos humanos, materiais, financeiros e outros que serão utilizados nas ações governamentais;
- c) *Indicadores de acesso*, que medem o grau de universalização de determinado serviço público. Para o autor, esses indicadores identificam os aspectos determinantes do acesso aos recursos públicos. Conforme Costa e Castanhar (2003), este último tipo de indicador é bastante relevante para a Administração Pública, pois permite identificar, além da taxa de acesso, a necessidade de investigação dos fatores que impedem o acesso aos serviços oferecidos.

Araújo, Conde e Luzio (2004), em um estudo sobre a qualidade da Educação Fundamental, apresentaram a classificação de indicadores a seguir.

- Quanto à composição:
 - a) *Unidimensionais*, que refletem apenas um aspecto de um setor. Ex.: taxa de analfabetismo;
 - b) *Multidimensionais*, que refletem mais de um setor e propiciam uma visão global de um país ou região, possibilitando a comparação entre eles. Ex.: Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).
- Quanto ao tema:

- a) *Descritivos*, que são puramente empíricos e estão livres de qualquer julgamento acerca da realidade que representam. Ex.: distorção idade-série;
- b) *Normativos*, que exigem algum grau de escolha ou de julgamento sobre a qualidade da política pública oferecida. Ex.: índices de qualidade da educação.
- Quanto ao objeto de análise ou avaliação:
 - a) *Indicadores-insumos*, que refletem a quantidade e a qualidade de recursos alocados em determinada dimensão social. Ex.: quantidade de alunos por professor;
 - b) *Indicadores-produto*, que quantificam os resultados que foram alcançados por meio de intervenções de políticas públicas. Ex.: proporção de crianças matriculadas nas escolas;
 - c) *Indicadores-processo*, que medem a alocação de recursos para os diversos segmentos de políticas públicas. Ex.: número de alunos beneficiados pela merenda escolar diariamente.

Schwartzman (1994) propôs um sistema de indicadores para universidades brasileiras, classificando-os em três grupos:

- a) *Indicadores simples*, que são frequentemente expressos em números absolutos e buscam fornecer uma descrição imparcial e direta de uma situação ou processo. Exemplos: número de alunos, área construída, número de vagas etc.
- b) *Indicadores de desempenho*, que são relativos (ao contrário dos indicadores simples) e implicam num marco de referência, como um padrão, um objetivo, uma avaliação ou uma comparação. Ex.: relação aluno/professor.
- c) *Indicadores gerais*, que são originados por outras instituições avaliativas, sendo baseados geralmente em estatísticas gerais ou opiniões. Ex.: avaliação de cursos de pós-graduação, realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Alves (2007) afirma que a construção de indicadores, desde que atenda aos princípios de objetividade, mensurabilidade, compreensibilidade, comparabilidade e custo, constitui um vasto campo de possibilidades a ser explorado pela criatividade dos formuladores de políticas de avaliação. Apesar disso, BRASIL (2012) pondera que os indicadores apresentam algumas limitações:

- a) *A medição interfere na realidade a ser medida* – a coleta de informações que subsidiarão decisões superiores altera o contexto no qual as informações

são coletadas, interferindo nos resultados obtidos. [...] Assim, ao se conceberem indicadores, é preciso que os gestores tenham clareza da necessidade, pertinência e conveniência de quais informações serão coletadas e de como serão coletadas [...] (Brasil, 2012, p.25).

b) *Parcimônia e confiança são necessárias* – Deve-se buscar uma maior aproximação entre a fonte primária de informações [...] e as instâncias decisórias superiores, para que o processo de aferição seja confiável, subsidiando efetivamente os últimos sem sobrecarregar os primeiros, numa relação de parcimônia e confiança (Brasil, 2012, p.25).

c) *Não se deve subestimar o custo da medição* – Medições efetivas envolvem significativos custos, principalmente pelo tempo requerido dos atores envolvidos na concepção, planejamento e implementação dos indicadores (Brasil, 2012, p.26).

d) *A medição não constitui um fim em si mesmo* – Indicadores adequados, confiáveis e disponíveis são excelentes ferramentas de suporte à decisão. [...] Quaisquer indicadores implementados no setor público devem servir, em última instância, à ampliação da capacidade do Estado de ofertar bens e serviços de qualidade (Brasil, 2012, p.26).

e) *Indicadores são representações imperfeitas e transitórias* – [...] o gestor de uma política pública deve, periodicamente, realizar uma avaliação crítica acerca da pertinência dos indicadores selecionados. (Brasil, 2012, p.26).

f) *O indicador e a dimensão de interesse não se confundem* – Deve-se atentar que o indicador apenas aponta, assinala, indica como o próprio nome revela. Contudo, é comum casos em que o foco das ações seja deslocado da realidade com que se deseja trabalhar para o indicador escolhido para representá-la (Brasil, 2012, p.27).

Depois de apresentar os aspectos gerais da avaliação, a seção a seguir abordará a avaliação da Educação Superior no Brasil, apresentando desde as primeiras iniciativas até os demais programas que, posteriormente, acabaram servindo como base para a criação do SINAES.

2.3 Avaliação da Educação Superior no Brasil

No contexto atual, de mudanças constantes e de dinamismo da sociedade, o conhecimento é uma ferramenta capaz de proporcionar vantagem competitiva. Nesse sentido, as IES têm como atribuição fundamental a disseminação do conhecimento. Sanches *et al.* (2005, p. 15) salientam que “o trabalho universitário se reveste de grande importância, à medida que a universidade ainda é, por excelência, o lugar de produção e transmissão de conhecimento”. Além disso, as IES são responsáveis pela transmissão da cultura, a investigação científica, a disseminação do conhecimento, o ensino de profissões, prestação de serviços à comunidade e a formação de pesquisadores (Araújo; Andere, 2006).

Considerando que a temática da presente pesquisa está relacionada à avaliação dos docentes pelos discentes em uma Instituição Federal de Ensino Superior, que ocorre com vistas

a atender às demandas do SINAES, é importante compreender como aconteceu a evolução das políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil.

Desse modo, nesta seção serão abordadas as primeiras iniciativas, como o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o Exame Nacional de Cursos (ENC, ou “Provão”). Em seguida, será apresentado o SINAES, criado em 2004 e em vigor até o presente momento. Tal cronologia de iniciativas está fundamentada nos estudos de Almeida Júnior (2004), Thives Júnior (2007) e Sobrinho (2010).

2.3.1 Primeiras Iniciativas de Avaliação (1983 a 1992)

No Brasil, o primeiro documento oficial tratando da avaliação da educação superior, no âmbito da graduação, data de 1983 (Almeida Júnior, 2004). Nessa época, o modelo de Administração Pública vigente no Brasil era o burocrático. Por conseguinte, a avaliação era concebida apenas como forma de prestação de contas das IES para a sociedade, visando justificar os investimentos efetuados. Para Secchi (2009), as características principais do modelo burocrático são:

- Poder emanado das normas e das instituições formais, com fonte na autoridade racional-legal;
- Formalidade, impessoalidade e profissionalismo;
- Meritocracia, especialização, controle e racionalismo;
- Distinção entre planejamento e execução;
- Preocupação com a eficiência organizacional.

Secchi (2009) pondera que o sistema burocrático sofreu muitas críticas, dentre as quais as chamadas disfunções burocráticas, a resistência às mudanças, o excesso de formalismo e a obediência acrítica às normas. Nesse sentido, observou-se que, apesar de ter como objetivo a busca pela eficiência, o controle excessivo dos procedimentos e regras proposto pelo modelo burocrático causou ineficiência da máquina pública (Secchi, 2009; Santos, 2014).

Nesse contexto, foi criado, em 1983, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), pelo Conselho Federal de Educação (CFE), com o apoio da CAPES (Almeida Júnior, 2004; Vieira, 2008). O propósito do PARU era determinar a realidade da produção e da disseminação do conhecimento no sistema de educação superior. Para alcançar tal objetivo, foram delimitadas duas áreas de estudo: gestão das IES e o processo de disseminação do

conhecimento, utilizando-se de levantamentos e análises de dados institucionais, colhidos por meio de questionários preenchidos por estudantes, professores e administradores (Brasil, 2009).

Segundo Barreyro e Rothen (2008), o PARU foi o primeiro programa a propor a participação da comunidade na autoavaliação institucional. Além disso, sua ênfase nos processos de gestão permitiu a incorporação da autoavaliação na análise institucional. Entretanto, o programa foi descontinuado em 1984, apenas um ano após sua criação, não chegando a apresentar resultados, nem concluir a coleta de dados.

Em 1986, o MEC criou um Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES), com o objetivo de desenvolver uma proposta de Reforma Universitária. Dentre as reformulações indicadas destacam-se: o fortalecimento da autonomia das universidades e a avaliação social por meio de processos públicos com critérios definidos pela própria comunidade acadêmica (Barreyro; Rothen, 2008).

[...] utilizando uma concepção regulatória, apresentava a avaliação como contraponto à autonomia das IES, dando relevo às dimensões individuais, seja do alunado, seja dos cursos e instituições, embora se mantenha a preocupação com as dimensões institucionais. Os resultados da avaliação – como controle da qualidade das instituições (públicas ou privadas) – implicariam a distribuição de recursos públicos (Brasil, 2009, p. 27).

O GERES defendeu a garantia de recursos para a sobrevivência das IES, mas parte do financiamento deveria estar atrelada aos resultados da avaliação de desempenho. Ou seja, a função da avaliação era controlar a qualidade do desempenho da educação superior (Barreyro; Rothen, 2008).

Por fim, é possível afirmar que as primeiras iniciativas de avaliação da educação superior brasileira marcaram a construção da agenda do processo de avaliação institucional (Almeida Júnior, 2004). Para Teixeira Junior e Rios (2017), tais iniciativas não se caracterizaram como processos avaliativos contínuos. Pelo contrário, objetivaram apenas “diagnosticar a situação do ensino universitário no país, naquele dado momento, sem uma preocupação de acompanhamento longitudinal” (Teixeira Junior; Rios, 2017, p. 794).

2.3.2 Formulação da Política de Avaliação (1993 a 1995)

A fim de unificar o modelo de avaliação da educação superior no Brasil, em 1994, teve início o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB),

formulado conjuntamente pelas Universidades e pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) (Rangel, 2017).

Como primeira iniciativa a ser realizada, o PAIUB conseguiu o envolvimento de diversas IES e a inserção de uma cultura de avaliação no interior das mesmas. Essa iniciativa constituiu um marco na história da avaliação superior (Souza; Oliveira, 2003). O programa previa a adesão voluntária das universidades, e idealizava a autoavaliação como a etapa inicial de um processo que alcançava toda a instituição, sendo completado com a avaliação externa. Assim, o PAIUB motivava uma nova forma de relacionamento com a formação e o conhecimento, firmando juntamente com a comunidade acadêmica e com a sociedade, novos patamares que deveriam ser atingidos (Brasil, 2009).

Ristoff (2000) apresentou como princípios do PAIUB:

- *Globalidade*, que se refere à avaliação de todos os elementos que compõem a vida universitária, não apenas a uma de suas atividades;
- *Comparabilidade*, no sentido de buscar uma uniformidade básica de metodologia e indicadores para todas as universidades, sem a intenção de ranqueá-las;
- *Respeito à identidade institucional*, considerando as características próprias das instituições e visualizando-as no contexto das inúmeras diferenças existentes no Brasil;
- *Não-premiação ou punição*, que estabelece que o processo de avaliação deve auxiliar na identificação e na formulação de políticas para o aperfeiçoamento das deficiências encontradas, não estando vinculado a mecanismos de premiação ou punição;
- *Adesão voluntária*, com o objetivo de instalar nas IES uma cultura de avaliação;
- *Legitimidade*, à medida que a adesão voluntária garante legitimidade política, o programa precisa também de legitimidade técnica, a partir de uma metodologia que garanta a construção de indicadores adequados e de informações fidedignas;
- *Continuidade*, permitindo a comparabilidade dos dados em diferentes momentos, revelando o grau de eficácia das medidas adotadas a partir dos resultados obtidos.

Para Trigueiro (1999), o PAIUB apresentou um mérito incontestável, por ter possibilitado o intercâmbio de informações entre as universidades, juntando-as em torno de preocupações e programas comuns, favorecendo a identificação de problemas críticos, elencados como recorrentes pelas instituições envolvidas. Alguns desses problemas estavam relacionados à precariedade de vários sistemas de informação das universidades, até porque poucas delas se mostravam bem estruturadas nesse setor, além da falta de clareza em relação aos objetivos principais que a serem atingidos com a avaliação institucional.

Segundo Sobrinho (2004), a característica mais marcante do PAIUB é o fato de a avaliação ser uma obra coletiva, que favorece a pluralidade, apta para criar bases práticas e teóricas coesas suficientes para atingir os objetivos socialmente construídos, com caráter formativo e pedagógico.

O PAIUB não visava ranquear as IES, mas diagnosticar como os cursos funcionavam e devolver essas informações às próprias IES que, a partir disso, teriam subsídios para realizar as ações corretivas necessárias. Contudo, assim como aconteceu com diversas políticas públicas brasileiras, o PAIUB enfraqueceu no início do governo Fernando Henrique Cardoso, que trouxe uma proposta nova para avaliar a educação superior: o Exame Nacional de Cursos (ENC), que ficou conhecido como “Provão” (Teixeira Junior; Rios, 2017).

2.3.3 Exame Nacional de Cursos (1995 a 2003)

No governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995, por meio da reforma Bresser, surgiu um novo modelo de gestão – a Reforma Gerencial – que propunha uma engenharia institucional com a capacidade de estabelecer um espaço público não-estatal e a modernização da Administração Pública (Abrucio, 2007).

Para Bresser-Pereira (2017), Estado Social, Democracia e Reforma Gerencial são instituições que estão inter-relacionadas. Após a Segunda Guerra Mundial, por meio da democracia, as classes operárias e médias aumentaram suas demandas por serviços sociais, o que transformou o Estado Democrático Liberal em Estado Democrático Social. Com o aumento do tamanho do Estado e da demanda, a despesa pública também aumentou consideravelmente e a administração burocrática se mostrou ineficiente. Nesse sentido, surge como forma de resposta às demandas por maior eficiência na oferta de serviços públicos a Reforma Gerencial, oportunizando ainda a legitimação do Estado Social.

Na visão de Bresser-Pereira (2010), a Reforma Gerencial possui quatro características que permitem que o poder público garanta os direitos sociais, a saber:

[...] (1) torna os gerentes dos serviços responsáveis por resultados, ao invés de obrigados a seguir regulamentos rígidos; (2) premia os servidores por bons resultados e os pune pelos maus; (3) realiza serviços que envolvem poder de Estado através de agências executivas e reguladoras; e – o que é mais importante – (4) mantém o consumo coletivo e gratuito, mas transfere a oferta dos serviços sociais e científicos para organizações sociais, ou seja, para provedores públicos não estatais que recebem recursos do Estado e são controlados através de contrato de gestão (Bresser-Pereira, 2010, p. 115).

É nesse contexto de reformas que surge o Exame Nacional de Cursos (ENC), implantado pela Lei nº 9.131/1995, explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) e regulamentado pela Portaria MEC nº 249/1996 e pelo Decreto nº 2.026/1996. Vigorando até 2003, o ENC se popularizou com a denominação de “Provão” e seu objetivo principal era medir o conjunto de conhecimentos e competências adquiridas pelos estudantes de cursos de graduação em todo o Brasil.

O ENC também exerceu um papel duplo no processo de reconfiguração da relação entre o MEC e o sistema brasileiro de formação universitária: (i) por ser uma peça muito visível, usada como política educacional no ensino superior; e (ii) por ter sido planejado de forma estratégica para ser um instrumento político poderoso, visando modernizar e fortalecer as funções de monitoramento e controle do MEC (Gomes, 2001).

Com relação às principais diferenças entre o PAIUB e o ENC,

[...] enquanto no PAIUB a preocupação estava com a totalidade, com o processo e com a missão da instituição na sociedade, no ENC a ênfase recai sobre os resultados, com a produtividade, a eficiência, com o controle do desempenho frente a um padrão estabelecido e com a prestação de contas. O PAIUB tem como referência a globalidade institucional, aí compreendidas todas as dimensões e funções das IES. O ENC tem como foco o Curso, em sua dimensão de ensino, e tem função classificatória, com vistas a construir bases para uma possível fiscalização, regulação e controle, por parte do Estado, baseada na lógica de que a qualidade de um curso é igual à qualidade de seus alunos (Brasil, 2009, p. 28).

Nessa perspectiva, Leite (2002) afirma que o objetivo fundamental do ENC era medir a aprendizagem realizada, em cada curso, pelos estudantes de último ano, com a finalidade de avaliar o curso, externamente, e não o aluno em si. O exame era aplicado em todo o país e, paulatinamente, avaliava as carreiras profissionais, sempre integrando novos cursos ao processo. A participação no exame era obrigatória – se o aluno não comparecesse à prova, seria considerado inapto a receber seu diploma e, conseqüentemente, seu curso também seria prejudicado, ficando mal posicionado no *ranking* nacional.

Em sua primeira edição, no ano de 1996, o exame avaliou 616 cursos de três áreas de graduação: Administração, Direito e Engenharia Civil. Na edição realizada em 2003, participaram do exame 435.810 estudantes, em 704 municípios, abrangendo 5.890 cursos de 26 áreas² (Brasil, 2009).

² Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia, Física,

Nas primeiras edições do ENC, de 1996 a 2001, os resultados das avaliações eram interpretados seguindo a média geral dos graduandos do curso. A partir dessas médias eram determinadas cinco categorias, com conceitos de “A” até “E”, sendo que o conceito “A” significava o melhor desempenho e o conceito “E”, o pior. Este método sofreu fortes críticas de toda a comunidade acadêmica, por estabelecer percentuais fixos para atribuição dos conceitos: A=12%, B=18%, C= 40%, D=18% e E=12% (Brasil, 2009; Sobrinho, 2010).

Assim, o ENC criava um ranqueamento das IES, prevendo o fechamento automático dos cursos que obtivessem conceitos “D” e “E” nos três últimos exames. Embora essa punição fosse verdadeira e garantida na Lei nº 9.131, os efeitos punitivos jamais se concretizaram, em razão de determinações superiores do judiciário ou por força de pressões políticas (Sobrinho, 2010). Para Catani e Oliveira (2000, p. 116), essa forma de avaliação e resultados trazia a ideia tácita de que o sistema educacional “deve ser competitivo e que, para tanto, é preciso instituir um sistema de incentivos e punições, uma vez que tal sistema operaria na direção da promoção da eficiência, do desempenho e da produtividade”.

Desse modo, ao invés de uma avaliação voltada para o apoio e reestruturação dos cursos de graduação, firmou-se uma avaliação que apresentava caráter punitivo. Esse caráter opressor ocasionou alguns vícios entre as instituições envolvidas, como os chamados exames preparatórios para o “Provão” – espécies de “cursinhos” que tinham como foco a garantia de um bom desempenho dos alunos no exame (Gouveia *et al.*, 2005).

Ademais, o ENC sofreu outras críticas como, por exemplo, pela forma como fora instituído: através de imposição política e sem consulta prévia às universidades, à Comissão Nacional de Avaliação e/ou ao Conselho de Reitores. Essa decisão causou grandes reações da comunidade universitária (Santos Filho, 1999). O exame recebeu críticas principalmente das IES públicas e de associações de classes ligadas à educação, embora outros setores da sociedade também se mostrassem descontentes. Ademais, a publicação dos resultados pela mídia, de forma sensacionalista, agravou ainda mais a imagem do exame (Zandavalli, 2009).

Outro motivo de duras críticas residiu no fato de o ENC ser o único instrumento de avaliação do ensino superior. Embora o discurso defendido pelo programa fosse diferente, de que o exame era apenas uma das formas de avaliação, de fato não havia outras alternativas (Gouveia *et al.*, 2005). A visão a respeito do “Provão” seria diferente caso ele fizesse parte de um conjunto integrado de avaliações. Afinal, para o autor, a realidade complexa do ensino superior não poderia ser medida através de nenhuma avaliação isoladamente. Este pensamento

é corroborado por Santos Filho (1999), ao apontar que o exame reduzia a avaliação das universidades a apenas uma prova geral, causando um retrocesso nas maneiras de desenvolver e ensinar o conhecimento. Santos Filho (1999) ainda defende que

[...] um exame de caráter nacional, ao centrar-se nas diretrizes curriculares comuns, desconsidera as especificidades regionais, as condições peculiares de trabalho dos professores de cada instituição, as condições ambientais de estudo e vivência oferecidas aos estudantes, a escolha autónoma e legítima das instituições por determinada abordagem dos cursos, a missão e os objetivos educacionais priorizados por cada instituição, dentro do espírito de relativa autonomia didático-pedagógica e de pluralidade de concepções teóricas de educação superior (Santos Filho, 1999, p. 19).

Nesse sentido, para vários estudiosos e críticos da área, o ENC foi considerado como uma “quase avaliação”, não como uma avaliação plena. Para eles, o exame se afastava dos processos verdadeiramente avaliativos, pois sua proposta não poderia ser vista como um processo sistemático capaz de identificar o valor e o mérito dos cursos de graduação – limitação que impedia a verificação real da qualidade acadêmica de uma instituição ou curso (Brasil, 2009).

Para Zandavalli (2009), essa política pública trouxe como resultado concreto uma visão equivocada para a massa da nação a respeito do real desempenho dos discentes das IES. A dissolução das habilidades de avaliação e a maneira centralizadora do “Provão” contribuíram para o enfraquecimento de práticas de autoavaliação que estavam sendo realizadas em algumas IES a partir de suas adesões ao PAIUB.

Diante de tantas críticas, houve a necessidade de mudanças, que vieram com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A proposta desse governo para avaliar o ensino superior originou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A ideia inicial era a construção de um novo modelo de avaliação, a partir da junção entre as visões do PAIUB e as concepções do ENC. Enquanto a avaliação realizada durante o governo Fernando Henrique Cardoso centrava-se nos resultados, buscando a verificação da eficiência e da produtividade por meio do controle de desempenho, o SINAES procurou sintetizar um projeto que previa a articulação entre a regulação e a avaliação educativa (Gouveia *et al.*, 2005).

2.3.4 Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES)

O Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES) foi elaborado pela Comissão Especial de Avaliação (CEA)³, composta por representantes de instituições públicas e privadas, da Secretaria de Educação Superior (SESu), do INEP, da CAPES e três representantes da União Nacional de Estudantes (UNE). Esta comissão, durante audiências públicas, ouviu dezenas de entidades, além de colher depoimentos de estudiosos da área da atuação e de membros da comunidade acadêmica participantes da elaboração e da implementação de instrumentos avaliativos (Brasil, 2009).

O SINAES substituiu o ENC, sendo regulamentado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Para Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006), o sistema se fundamentou na necessidade de incentivar a melhoria na qualidade da educação superior do país, em direcionar a expansão de sua oferta, o crescimento permanente da sua eficácia institucional, além da efetividade social e acadêmica e, principalmente, o aprofundamento das responsabilidades e compromissos sociais.

O SINAES visa garantir a avaliação das instituições de ensino, dos cursos e do desempenho dos estudantes, buscando assegurar:

- [...] I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
- II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
- III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
- IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações (Brasil, 2004a).

O SINAES abrange três principais modalidades de instrumentos de avaliação, aplicados em momentos distintos:

- 1) *Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES)*: o principal objetivo desta avaliação é identificar o perfil e a relevância da atuação da IES, analisando suas atividades,

³ A CEA foi designada pelas Portarias MEC/SESu nº 11 (28/04/2003) e nº 19 (27/05/2003), e instalada pelo ministro da Educação, Cristovam Buarque, em 29 de abril de 2003, “com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados” (Brasil, 2009, p. 17).

curso, programas, projetos e setores, considerando as diversas dimensões institucionais. Esse processo ocorre em duas etapas principais:

- a) *Autoavaliação Institucional* ou *Avaliação Interna*, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES. A Lei nº 10.861/2004 é clara ao proibir a formação de uma CPA que vise privilegiar um segmento em detrimento de outro. Os outros processos de avaliação externa, avaliação dos estudantes e avaliação dos cursos, partirão da autoavaliação ou a ela convergirão. A característica do protagonismo da autoavaliação pode ser considerada como o elemento mais marcante herdado do PAIUB pelo SINAES (Teixeira Junior; Rios, 2017).
- b) *Avaliação Externa*, conduzida por comissões designadas pelo INEP, conforme as diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES)⁴.

2) *Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG)*: nesta modalidade, os cursos de graduação são avaliados por instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de uma comissão externa. Esta comissão é diferente daquela responsável pela AVALIES, sendo constituída, predominantemente, por especialistas específicos das áreas de conhecimento avaliadas.

A ACG possui como objetivo primordial identificar as condições de ensino proporcionadas aos estudantes, com foco especial nas características do corpo docente, instalações físicas e organização didático-pedagógica dos cursos. No âmbito do SINAES, os cursos de graduação superior são submetidos a três tipos distintos de avaliação (Brasil, 2023b):

- a) Para *autorização* – avaliação realizada quando uma IES pede autorização ao MEC para abrir um curso, sendo conduzida por dois avaliadores, que seguem os parâmetros definidos nos instrumentos para avaliação *in loco*. Três dimensões do curso são avaliadas em relação à conformidade com o projeto proposto: organização didático-pedagógica; corpo docente e técnico-administrativo; e instalações físicas.
- b) Para *reconhecimento* – quando a primeira turma do novo curso atinge a segunda metade do curso, a IES deve requerer o processo de reconhecimento. Nessa etapa, verifica-se o cumprimento do projeto inicialmente apresentado para a autorização

⁴ A CONAES é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, também instituído pela Lei nº 10.861/2004. Sua composição, apresentada no *site* do MEC em 27 de julho de 2023, é a seguinte: Ana Maria Ferreira de Mattos Rettl (Presidente), Ulysses Tavares Teixeira (INEP), Mercedes da Cunha Bustamante (CAPES), Ana Beatriz Barros de Siqueira (Corpo Discente das IES), Paulo César Diniz de Araújo (Corpo Docente das IES), Maurilio Mussi Montanha (Corpo Técnico-Administrativo das IES), Ana Maria Ferreira de Mattos Rettl, André Guilherme Lemos Jorge (Representantes com Notório Saber Científico, Filosófico e Artístico, e Reconhecida Competência em Avaliação ou Gestão da Educação Superior) (Brasil, 2023a).

do curso. Essa avaliação é conduzida através de um instrumento próprio, por uma comissão composta por dois avaliadores. Novamente, os aspectos avaliados incluem: organização didático-pedagógica; corpo docente e técnico-administrativo; e instalações físicas.

- c) Para *renovação de reconhecimento* – ocorre a cada três anos (seguindo o Ciclo do SINAES). Durante esse processo, é calculado o Conceito Preliminar de Curso (CPC)⁵, e os cursos que obtiverem CPC 1 ou 2 serão avaliados *in loco* por uma comissão composta por dois avaliadores.

- 3) *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)*: possui como objetivo central aferir o desempenho dos estudantes universitários em relação aos conteúdos programáticos dos respectivos cursos de graduação. O ENADE é aplicado aos estudantes do final do primeiro e do último ano de curso. A participação no exame é item curricular obrigatório para os cursos de graduação. Por conseguinte, deve constar no histórico escolar dos estudantes sua situação regular com essa obrigatoriedade, ou a dispensa oficial pelo MEC. A avaliação dos desempenhos dos estudantes é expressa por meio do Conceito ENADE e a divulgação dos resultados não é realizada de forma nominal (Brasil, 2009).

O Conceito ENADE é “um indicador de qualidade que avalia os cursos por intermédio dos desempenhos dos estudantes no exame. Seu cálculo e divulgação ocorrem anualmente para os cursos com pelo menos dois estudantes concluintes participantes do Exame” (Brasil, 2023d). O Conceito ENADE está diretamente relacionado ao Ciclo Avaliativo do ENADE, no qual os cursos são avaliados de acordo com as áreas de avaliação a que estão vinculados.

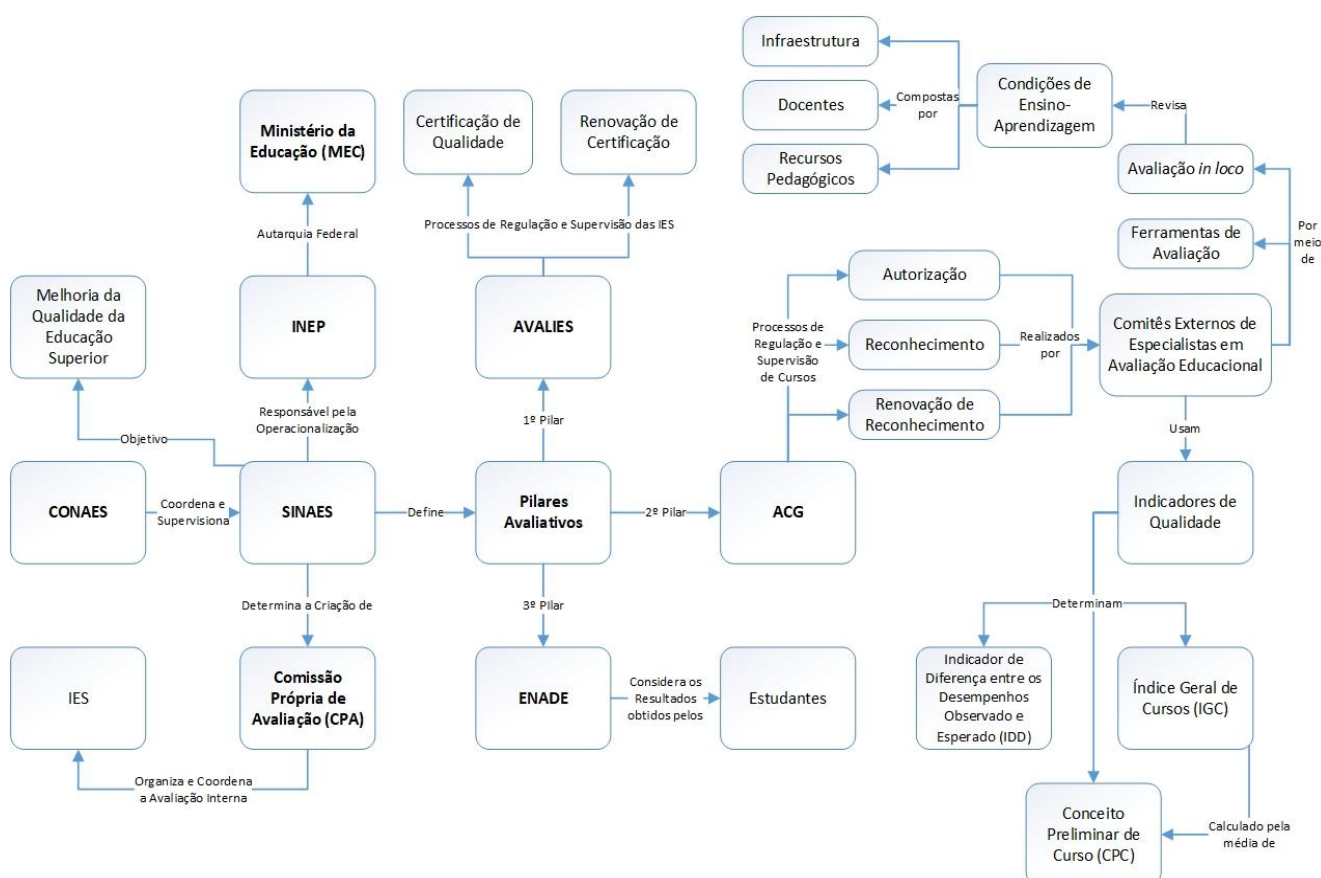
O Ciclo Avaliativo do ENADE foi definido pelo artigo 33 da Portaria Normativa nº 40/2007-MEC. Ele engloba a avaliação periódica dos cursos de graduação, tomando como referência os resultados trienais de desempenho dos estudantes. Esses dados são fundamentais para subsidiar os atos de credenciamento das IES e orientar a formulação de políticas de expansão e financiamento da Educação Superior (Brasil, 2023d).

⁵ “O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação. Seu cálculo e divulgação ocorrem no ano seguinte ao da realização do ENADE, com base na avaliação de desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta – corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos –, conforme metodologia aprovada pela CONAES. Os cursos que não tiveram pelo menos dois estudantes concluintes participantes não têm seu CPC calculado, ficando Sem Conceito (SC)” (Brasil, 2023c).

Pereira, Araújo e Machado-Taylor (2018) afirmam que o SINAES avalia todos os aspectos referentes às três principais áreas educacionais (ensino, pesquisa e extensão), por meio dos seus três pilares avaliativos: avaliação institucional (AVALIES), avaliação dos cursos (ACG) e avaliação dos estudantes (ENADE). Adicionalmente, são considerados a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da IES, o corpo docente, as instalações, entre outros aspectos.

Os autores elaboraram um mapa conceitual do SINAES, apresentado na Figura 1, para facilitar a compreensão deste sistema. O mapa ilustra as funções dos principais órgãos responsáveis (MEC, INEP, CONAES), destacando-os em **negrito**, e ajuda a identificar e contextualizar as relações entre os principais componentes dos elementos avaliativos: CPA, ENADE e Indicadores de Qualidade.

Figura 1 – Mapa Conceitual do SINAES



Fonte: adaptado de Pereira, Araújo e Machado-Taylor (2018).

Para Ristoff e Giolo (2006), o objetivo do SINAES era identificar o perfil e o significado das IES, respeitando sua diversidade e especificidade. Desse modo, a avaliação institucional

seria tratada de forma diferenciada do rendimento dos estudantes em provas padronizadas. Francisco *et al.* (2012) afirmam que o SINAES trata da avaliação no âmbito formativo:

Visa-se, a partir desta percepção, a reflexão significativa sob perspectiva dos métodos de julgamento e os pressupostos estruturantes da função docente, a qual direciona a percepção cognitiva do acadêmico na formulação de sua proposta científica e na dinâmica institucional. Desse modo, a avaliação passa a investigar e questionar a compreensão dos aspectos práticos, filosóficos, teóricos e metodológicos da construção do conhecimento no cerne do ensino superior, instituindo procedimentos de controle a partir de objetivos traçados, evidenciando o sentido formativo. Assim, a avaliação nas bases do SINAES traduz a construção social e a compreensão de conhecimentos e julgamentos de valor sob a partir da compreensão da atividade institucional eficaz e consciente de seus valores fundamentados na qualidade (Francisco *et al.*, 2012, p. 862).

Olguin (2017) concorda com tal caráter formativo, afirmando que o ENADE é uma avaliação dinâmica, que incorpora as mudanças e o desenvolvimento do estudante ao longo do curso. É esse dinamismo da avaliação que se alinha à concepção da avaliação formativa, por tratar da relação ensino-aprendizagem, extrapolando o mero controle e/ou verificação dos conteúdos disciplinares.

Para Sobrinho (2010), o SINAES recupera um conceito mais complexo de educação superior, cuja finalidade essencial é a formação integral de cidadãos-profissionais. Para o autor, a referência central do SINAES está na sociedade, prevalecendo o princípio de educação como um bem e um direito humano e social, não como mercadoria.

O processo de avaliação proposto pelo SINAES está centrado em três ideias (Brasil, 2009):

- *Integração* das dimensões internas e externas, considerando as perspectivas tanto locais como globais, somativas e formativas, bem como aspectos quantitativos e qualitativos. Nesse processo, são abrangidos diversos objetos e objetivos avaliativos, promovendo uma visão abrangente e aberta para a análise dos resultados e impactos das ações educacionais;
- *Articulação* da avaliação interna com a avaliação externa, articulação da comunidade acadêmica com os membros da sociedade, e articulação entre instâncias institucionais e nacionais/internacionais;
- *Participação* de todos os agentes da comunidade de educação superior, das instâncias institucionais, governamentais e membros da sociedade. Nesse contexto, é fundamental respeitar os papéis atribuídos a cada um desses agentes, assegurando uma colaboração

harmoniosa e contribuições significativas para aprimorar a qualidade e a relevância do ensino superior.

Silva e Nepomuceno (2010, p. 46) consideram o SINAES como uma referência reguladora de um sistema caótico e de expansão desordenada. Isto é, “uma ferramenta de ordenação e controle legal da qualidade do Ensino Superior, sobretudo do Ensino Superior Privado, cuja dinâmica é regulada pelo lucro”. Contudo, os autores ponderam que o SINAES embora absolutamente necessário, não deve ser visto como suficiente, principalmente devido à complexidade alusiva à segurança e garantia dos mecanismos de implementação do programa.

Seguindo a ideologia do SINAES, os resultados obtidos nas avaliações não deveriam ser usados para o ranqueamento das instituições, mas para a geração de relatórios descritivos de cada instituição. Esses relatórios contribuiriam na tomada de decisões dos gestores educacionais, privados e públicos. Assim, o sistema motivaria uma cultura de avaliação permanente dentro das instituições, desestruturando o estigma de punição e auditoria (Teixeira Junior; Rios, 2017).

Sobre o tema da formação de uma cultura de avaliação institucional, Olguin (2017) salienta que a investigação da qualidade institucional deveria conscientizar a comunidade acadêmica para a implementação dessa cultura. No entanto, o SINAES passou a divulgar resultados em *rankings*, o que desarticulou os instrumentos avaliativos e deu maior ênfase e autonomia ao ENADE, favorecendo a criação de um ambiente de competitividade entre as IES (Ikuta, 2016; Olguin, 2017).

Andriola (2011) afirma que, com o SINAES, buscou-se aliar *avaliação e regulação*, pois, a partir da LDB, verificou-se um crescimento acentuado do sistema de educação, sem, no entanto, haver garantia da excelência das novas instituições educacionais criadas. Assim sendo, verificar o mérito e a excelência dessas IES é tarefa da avaliação, enquanto a regulação tem como função propor critérios que indiquem a excelência e o mérito acadêmicos.

Nesse mesmo sentido, Rangel (2017) identifica, na concepção central da proposta do SINAES, uma tentativa de articulação entre uma *avaliação emancipatória* e uma *avaliação reguladora*. Para a autora, a regulação é função própria do Estado, que deve supervisionar, fiscalizar, autorizar, credenciar, recredenciar, descredenciar etc. A emancipação se refere à avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito, visando aumentar a qualidade do ensino. Entretanto, a autora pondera que, apesar dessa tentativa, ainda há um predomínio da avaliação reguladora, conforme pode ser verificado no parágrafo único do artigo 2º e no artigo 10º da Lei nº 10.861/2004:

[...] Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no *caput* deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

[...] Art. 10. Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação, que deverá conter:

I – o diagnóstico objetivo das condições da instituição;

II – os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição de educação superior com vistas na superação das dificuldades detectadas;

III – a indicação de prazos e metas para o cumprimento de ações, expressamente definidas, e a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes;

IV – a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso (Brasil, 2004a).

Analisando os modelos de avaliação da educação superior no Brasil, Barreyro e Rothen (2008) identificam duas concepções. A primeira é a *formativa*, na qual a avaliação deve detectar pontos a serem melhorados ou mantidos na instituição, não servindo para regular ou subsidiar financiamentos para as IES. Nesse sentido, o PARU e o PAIUB foram propostas de avaliações formativas. A segunda concepção de avaliação é a *reguladora*, na qual as IES devem prestar contas de suas atividades para obter credenciamento e financiamento. As propostas do GERES e do ENC constituem avaliações reguladoras.

De forma sintética, o Quadro 3 compara alguns aspectos dos modelos de avaliação no Brasil abordados até o momento.

Quadro 3 – Comparação entre modelos de avaliação no Brasil

Item	PARU (1983)	GERES (1986)	PAIUB (1993)	ENC (1996)	SINAES (2004)
Objetivo	Diagnóstico da educação superior	Propor nova lei de educação superior	Propor uma nova sistemática de avaliação institucional	Propor uma nova sistemática de avaliação de curso	Propor uma nova sistemática de avaliação institucional
Concepção de Avaliação	Formativa	Regulação	Formativa	Regulação	Formativa e Regulação
Tipo de Avaliação	Interna	Externa	Externa e Autoavaliação	Externa	Externa e Autoavaliação
Unidade de Análise	Instituição	Instituição	Instituição, começando pela autoavaliação	Instituição	Instituição, começando pela autoavaliação

Item	PARU (1983)	GERES (1986)	PAIUB (1993)	ENC (1996)	SINAES (2004)
Instrumentos	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho	Exame de desempenho dos estudantes e Indicadores de desempenho	Exame de desempenho dos estudantes e Indicadores de desempenho
Governo de Implementação	Governo Militar – Presidente João Figueiredo	Nova República – Presidente José Sarney	Nova República – Presidente Itamar Franco	Nova República – Presidente Fernando Henrique Cardoso	Nova República – Presidente Luiz Inácio Lula da Silva

Fonte: Olguin (2017).

Por fim, conforme pode ser observado no Quadro 3, a qualidade da educação superior no Brasil sempre foi tratada pelo governo federal por meio de programas de avaliação institucionais. Se, no início, os programas consideravam alguns indicadores de desempenho, posteriormente, passaram a ter como referência o resultado da atuação dos estudantes em provas padronizadas específicas, aplicadas pelo governo federal. Por exemplo, a autoavaliação era o tema central no PAIUB, porém, no ENC e no SINAES ela ficou em segundo plano (Olguin, 2017). A seção a seguir abordará a autoavaliação institucional.

2.4 Autoavaliação Institucional

Assim como nas definições de avaliação (apresentadas na seção 2.2.1), para a avaliação institucional é possível encontrar conceitos distintos, dependendo da abordagem de cada autor.

Segundo Belloni (2000), a avaliação institucional é um processo sistemático de busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição, considerando sua missão científica e social.

Na visão de Deschamps (2007, p. 22), a autoavaliação é uma “revisão inclusiva, sistemática e regular das atividades de uma organização, podendo ser usada para medir dimensões de qualidade (recursos acadêmicos, competências, atitudes e conteúdo)”. Thives Júnior (2007, p. 21) corrobora este pensamento, complementando que esta avaliação é um “processo de contínuo aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, do planejamento da gestão da instituição e de prestação de contas à sociedade”.

Para Schlickmann, Melo e Alperstedt (2008), a avaliação institucional é um modo de afirmar valores a partir de um processo preestabelecido, pressupondo que avaliar a universidade é uma forma de busca por um modelo que se almeja.

Rangel (2017) caracteriza a autoavaliação institucional como uma avaliação interna, na qual cada IES elabora seus mecanismos obedecendo às orientações da CONAES.

A avaliação institucional é o instrumento central da estrutura administrativa do SINAES, que prioriza três aspectos:

- a) o objeto de análise é o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades de uma IES; dentre outros aspectos, ensino-pesquisa-extensão, administração, responsabilidade e compromissos sociais, formação etc.;
- b) os sujeitos da avaliação são os conjuntos de professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade externa especialmente convidados ou designados; e
- c) os processos avaliativos seguem os procedimentos institucionais e se utilizam da infraestrutura da própria instituição (Brasil, 2009, p. 102,104).

Com relação aos objetivos da avaliação institucional é possível destacar (Brasil, 2004b; Brasil, 2009):

- Propiciar o conhecimento dos pontos fortes e dos problemas da instituição. Ou seja, não basta apenas apontar as deficiências – é fundamental identificar as qualidades. Quanto aos problemas e carências, além da verificação e da constatação, é importante identificar suas causalidades;
- Adequar o trabalho institucional às demandas sociais, tornando mais efetiva a vinculação da IES com a comunidade;
- Ampliar a consciência pedagógica e o aprimoramento profissional tanto do corpo docente quanto do técnico-administrativo, fomentando, assim, uma estreita colaboração entre todos os atores institucionais envolvidos;
- Avaliar o grau de envolvimento e o comprometimento dos docentes, discentes e corpo técnico-administrativo em relação às prioridades institucionais. Daí a necessidade de analisar o desenvolvimento do ensino e da formação profissional;
- Julgar a pertinência científica e social das atividades e produtos desenvolvidos pela IES, além de prestar esclarecimentos à sociedade sobre suas ações e resultados.

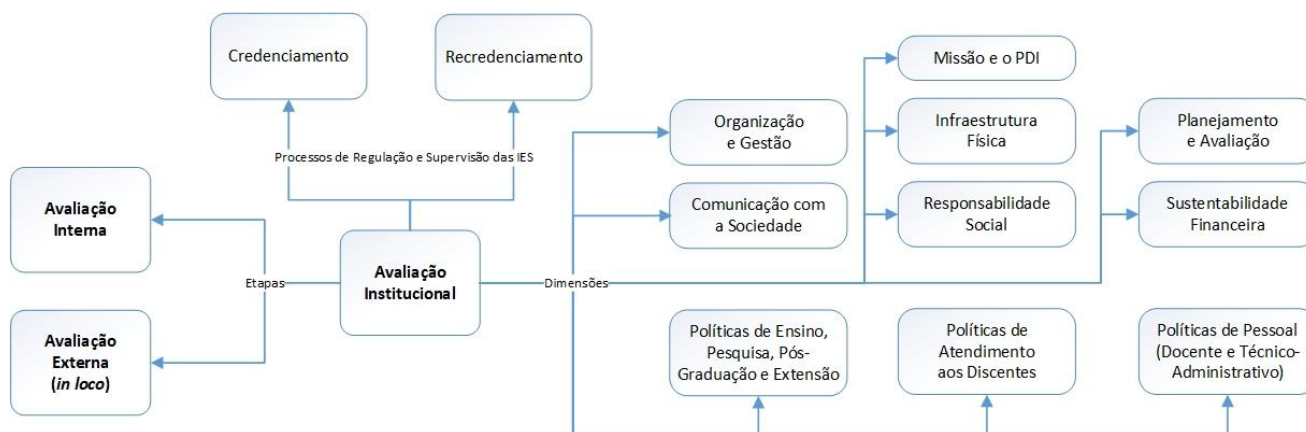
Nesse contexto, Rangel (2017) afirma que a autoavaliação proposta pelo SINAES é um processo formativo, visando o aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica e da

instituição como um todo. A autora ressalta a presença de um Estado Avaliador, cuja competência é avaliar e controlar as IES, em detrimento da ideia de autonomia institucional, segundo a qual o Estado deveria apenas intervir nos processos de avaliação por meio de apoio técnico.

No âmbito do SINAES, a avaliação institucional está vinculada a funções de *regulação* e de *autorregulação*. Se, por um lado, a autoavaliação é um instrumento imprescindível e obrigatório para todos os atos regulatórios (autorizações de funcionamento, credenciamento, recredenciamento etc.), por outro lado, ela também tem funções de autorregulação, pois permite às IES conhecerem melhor sua própria realidade e, conseqüentemente, cumprirem com mais qualidade seus objetivos e missões (Brasil, 2009).

Considerando as especificidades e diferenças das IES no país, o SINAES prevê que a avaliação institucional contemple 10 (dez) dimensões institucionais, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Mapa Conceitual da Avaliação Institucional



Fonte: adaptado de Pereira, Araújo e Machado-Taylor (2018).

Conforme disposto no artigo 3º da Lei nº 10.861/2004, as dimensões institucionais previstas no SINAES são:

- I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
- III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao

desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;

IX – políticas de atendimento aos estudantes;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. (Brasil, 2004a).

Andriola (2011) elucida o significado das dimensões do SINAES, apresentando quais tipos de informações, produtos ou artefatos devem ser produzidos, conforme o Quadro 4.

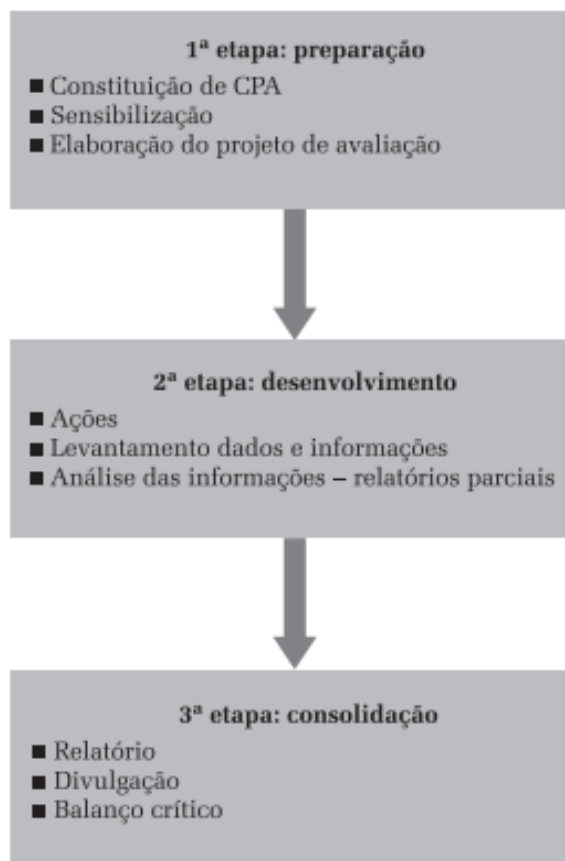
Quadro 4 – Detalhamento das dimensões do SINAES

Dimensão do SINAES	Informações / Produtos / Artefatos a serem produzidos
I	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Projeto Pedagógico Institucional (PPI).
II	Currículos, organização didático-pedagógica e práticas pedagógicas. Práticas institucionais para melhoria do ensino e da formação docente.
III	Informações para verificação da contribuição regional da IES nos aspectos previstos no <i>caput</i> da dimensão.
IV	Estratégias, recursos e qualidade da comunicação da IES (interna e externa). Imagem pública da IES nos meios de comunicação social.
V	Políticas internas e ações institucionais referentes à gestão de pessoas.
VI	Políticas de composição, atuação e funcionamento dos órgãos colegiados.
VII	Informações sobre as condições da infraestrutura física e equipamentos. Ações institucionais de combate ao desperdício. Atuação dos principais órgãos de apoio à gestão.
VIII	Efetividade do planejamento geral da instituição e sua relação com o PPI. Procedimentos de avaliação e acompanhamento do planejamento institucional.
IX	Dados sobre o atendimento aos discentes e egressos. Ex.: evasão discente, participação em atividades acadêmicas, perfil dos candidatos dos cursos etc.
X	Analisar o uso dos recursos destinados aos programas de ensino, pesquisa e extensão.

Fonte: adaptado de Andriola (2011).

No tocante à operacionalização da autoavaliação institucional, o INEP recomenda a realização de três etapas: *preparação*, *desenvolvimento* e *consolidação*, conforme apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Etapas da Autoavaliação Institucional



Fonte: BRASIL, 2004b, p. 15.

Na etapa de *preparação*, o primeiro passo é a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA), por meio de ato do dirigente máximo da instituição, ou por previsão no seu estatuto ou regimento (conforme disposto no artigo 3º da Lei nº 10.861). Em sua composição, a CPA deve ter representantes de todos os segmentos da comunidade universitária, além de representante da sociedade civil organizada, e sua atuação deve ser autônoma em relação aos conselhos e órgãos colegiados da IES (Brasil, 2004a).

O passo seguinte é o da sensibilização, isto é, a CPA deve buscar o envolvimento da comunidade acadêmica na construção do projeto de avaliação por meio de reuniões, palestras, seminários, entre outros. Em seguida, a CPA deve elaborar o projeto de avaliação propriamente

dito, definindo os objetivos, as estratégias, a metodologia, os recursos e o calendário das ações avaliativas (Brasil, 2004b).

A segunda etapa (*desenvolvimento*), consiste na execução das ações planejadas, como, por exemplo: realização de reuniões de sensibilização; definição da composição de grupos de trabalho; construção de instrumentos para coleta de dados; escolha da metodologia de análise e interpretação dos dados; organização de reuniões sistemáticas de trabalho (Brasil, 2004b).

Na última etapa (*consolidação*), a CPA deve elaborar, divulgar e analisar o relatório final, fazendo um balanço crítico do processo avaliativo e de seus resultados em termos da melhoria da qualidade da IES. O relatório final de autoavaliação deve ser claro na comunicação das informações, interpretando analiticamente os resultados obtidos (Brasil, 2004b).

No âmbito nacional, Teixeira Junior e Rios (2017), em uma revisão da literatura para mapear as teses e dissertações sobre o SINAES, defendidas no período entre 2004 e 2014, encontraram 47 trabalhos relacionados exclusivamente à Avaliação Institucional, realizados em diversas IES.

Por outro lado, Olguin (2017) argumenta que, nos Estados Unidos, os centros de ensino de algumas universidades⁶ possuem um modelo de processo de avaliação institucional que promove a qualidade dos cursos de graduação. Nesses casos, amplia-se a concepção proposta no SINAES, a partir da integração entre os resultados das avaliações dos discentes e projetos educacionais de melhoria profissional dos docentes. Isso pode significar maior respeito às especificidades de cada IES e maior impacto na evolução do docente como profissional. Para Olguin (2017, p. 39), “de certa forma, essa era a tendência na criação do SINAES com a autoavaliação. Porém, com o fortalecimento do ENADE a autoavaliação deixou de ter a ênfase externa do MEC e foi perdendo força”.

Esta primazia do ENADE é abordada também por Lacerda, Ferri e Duarte (2016). Ao analisarem a prática avaliativa do SINAES de 2004 a 2014, os autores criticam a articulação entre ENADE, ACG e AVALIES:

[...] E a AVALIES? Esta já é subordinada, pois seus resultados são utilizados somente como base inicial do processo avaliativo da ACG e no exame de um indicador de avaliação específico para a CPA. Temos assim um percurso de subordinação explicitado: AVALIES → ACG → ENADE.

Em resumo, ao final desses dez anos do sistema, o que temos é, de uma parte, uma prática desarticulada entre as três modalidades que compõe o SINAES: o

⁶ Exemplos: o *Center for Teaching Excellence* (CTE), da Universidade da Califórnia em Berkeley; o *Center for Teaching and Learning* (CTL), da Universidade de Stanford; o *Derek Bok Center*, da Universidade de Harvard e o *Center for Teaching, Learning and Assessment*, da Universidade de West Florida.

ENADE gerando um conjunto de índices utilizados majoritariamente no processo regulatório; a ACG gerando índices (o Conceito do Curso – CC e seu par institucional, o Conceito Institucional, o CI) que, ou são submetidos a uma “revisão” pelo ENADE, como é o caso do CC em relação ao CPC, ou não estabelecem relação, como é o caso do CI e do IGC; e, a AVALIES, que não é utilizada no processo regulatório, a não ser como coadjuvante da ACG (Lacerda; Ferri; Duarte, 2016, p. 980).

Apesar dos impactos do ENADE, Olguin (2017) identificou que algumas universidades brasileiras mantiveram processos próprios de avaliação institucional, além de criarem programas de melhoria do ensino voltados para o desenvolvimento pedagógico dos docentes. A Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) possui um Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas (CENEPP), responsável por desenvolver estratégias para a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional dos docentes, além de interagir com os conselhos de cursos de graduação na construção do processo de avaliação. A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) possui o Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA2), um centro responsável pela realização das avaliações dos discentes sobre o ensino de graduação - Programa de Avaliação da Graduação (PAG) e por organizar atividades voltadas para a qualificação do ensino-aprendizagem.

Ramos e Schabbach (2012) apontam vantagens e desvantagens do caráter interno da avaliação institucional. Entre as vantagens estão a eliminação da resistência aos avaliadores externos e a possibilidade de reflexão, aprendizagem e compreensão sobre as atividades institucionais. Como principal desvantagem as autoras citam uma possível falta de objetividade, uma vez que os avaliadores internos podem estar envolvidos na formulação e na execução dos programas.

Carneiro (2016) e Nunes, Duarte e Pereira (2017) defendem a importância da avaliação institucional no processo de tomada de decisão, como um instrumento de gestão, considerando que ela permite a construção do conhecimento sobre a própria realidade institucional. Além disso, os resultados da autoavaliação permitem identificar pontos fortes e fracos, auxiliando a resolução de problemas e a evolução pedagógica da atuação da IES junto à comunidade interna e externa, prestando contas à sociedade.

Por fim, Freitas (2010, p. 219-220) reconhece a autoavaliação (e seus resultados) como instrumento importante para melhorar o processo avaliativo. Contudo, o autor pondera que, “na prática, há uma grande morosidade na resolução dos problemas”. Assim, sugere as seguintes recomendações: (i) melhorar a transparência e aumentar a divulgação dos relatórios da avaliação; (ii) aprimorar a apresentação dos resultados para o público interno das IES; (iii)

propiciar maior participação de pessoas engajadas no processo avaliativo; e (iv) introduzir mecanismos de acompanhamento e controle no momento da realização da avaliação institucional.

A seção a seguir aborda a avaliação dos docentes pelos discentes, tema central do presente estudo.

2.5 Avaliação dos Docentes pelos Discentes

Na visão de Araújo e Andere (2006), o professor é a figura central e o capital humano principal de uma instituição de ensino. Esse capital humano reflete a excelência, o valor, as qualidades, o desempenho da pessoa na realização de determinadas funções, além de representar seu potencial de desenvolvimento (Martins, 2008). Daí a importância de existir um processo realmente efetivo para avaliar o desempenho dos docentes nas IES.

Ainda nesse contexto, Veiga (2004) afirma que o ensino requer a percepção da realidade, e que não há como cogitá-lo desconectado da realidade dos alunos e da sociedade na qual a IES está imersa. Para Soares e Cunha (2010), é preciso conhecer os estudantes e sua cultura para ser possível possibilitar-lhes um aprendizado significativo. Baqueiro (2007) fortalece esse pensamento, apontando que pensar a educação em uma sociedade globalizada e digital é o mesmo que pensar na docência em uma perspectiva contextualizada e ampla. Para a autora, quando existe o distanciamento entre o professor e o aluno, há a reafirmação do docente como o dono do saber racional e do discente como um mero local de depósito de conteúdo. As ferramentas utilizadas pelos docentes para repassar seu conhecimento são de grande importância, uma vez que interferem diretamente na satisfação ou não do aluno.

Como cada IES possui suas especificidades, o processo de avaliação dos docentes deve ser adequado de modo a respeitar e a atender às necessidades e perfis de cada instituição (Deschamps, 2007). Embora a responsabilidade por realizar essa avaliação, geralmente, seja atribuída a uma comissão previamente estabelecida, conforme a legislação vigente, não se deve negligenciar a opinião dos discentes que, em última instância, são os responsáveis por avaliar os docentes (Martins, 2008).

Existem diversas pesquisas que abordam a utilidade das avaliações dos docentes por parte dos discentes. No âmbito internacional, estas avaliações foram realizadas pela primeira vez nos Estados Unidos, em meados da década de 1920 (Algozzine *et al.*, 2004). Atualmente, as avaliações dos docentes pelos discentes são conduzidas em várias universidades ao redor do mundo e seus resultados são usados tanto para orientar práticas de ensino (fins formativos),

como para auxiliar na tomada de decisões gerenciais (fins somativos) (Richardson, 2005; Alderman; Towers; Bannah, 2012).

Após quase três décadas de estudos, Marsh (2007, p. 320) concluiu que as avaliações dos discentes podem ser úteis para prover:

- *Feedbacks* aos docentes, visando a melhoria do ensino.

Nesse sentido, Macedo (2001, p. 62) afirma que o docente deve considerar tal avaliação como uma atividade natural, integrante do processo de ensino. Os resultados devem ser utilizados para planejar e/ou repensar a ação pedagógica do docente, para “melhor ensinar a seus discentes e, mais adequadamente, avaliá-los com a mesma preocupação de conduzi-los ao seu aperfeiçoamento como alunos, como futuros educadores e como pessoas”.

- Indicadores sobre a eficácia do ensino dos docentes (para subsidiar possíveis promoções de carreira, por exemplo);
- Informações para os alunos na escolha de disciplinas a serem cursadas;
- Subsídios para monitorar a qualidade do ensino-aprendizagem (no caso das IES, especialmente para as coordenações de cursos); e
- A construção de uma base de dados para pesquisa sobre o ensino.

Spooren, Brockx e Mortelmans (2013) acrescentam que as avaliações dos discentes, além de procurar melhorar o ensino e subsidiar possíveis promoções de carreira para os docentes, podem fornecer evidências para a *accountability* institucional.

Nos anos 1980, ainda no âmbito internacional, várias pesquisas sobre o *feedback* dos discentes foram desenvolvidas, a partir dos trabalhos iniciais de Herbert Marsh, Philip Abrami e Kenneth Feldman. Nessa época, as pesquisas abordaram a dimensionalidade, a confiabilidade, a validade e a utilidade das avaliações dos discentes, além das dimensões do ensino-aprendizagem e da identificação de bons docentes (Alderman; Towers; Bannah, 2012). Nas revisões de literatura subsequentes, esses três autores levantaram outras questões, tais como: a natureza mutável do ensino-aprendizagem; a relevância das dimensões avaliativas; o uso das avaliações dos discentes para fins de promoção e/ou outros fins somativos; e a obrigatoriedade de implementação de programas para melhorar a eficácia do ensino por parte das universidades (Abrami; D’Apollonia; Rosenfield, 2007; Marsh, 2007; Feldman, 2007).

Marsh (2007) lamentou a escassez de estudos teóricos no campo e o fato de que, após décadas de pesquisa sobre a ciência, a análise, a interpretação e o uso de tais avaliações, nenhuma teoria geral surgiu para o ensino universitário. Contudo, os três autores concordaram

que as avaliações dos docentes pelos discentes devem ser apenas um elemento de um sistema avaliativo mais abrangente, que vise uma avaliação justa e equitativa e o desenvolvimento profissional e acadêmico (Abrami; D'Apollonia; Rosenfield, 2007; Marsh, 2007; Feldman, 2007).

Em uma revisão da literatura sobre as avaliações dos docentes pelos discentes nos Estados Unidos, Richardson (2005) concluiu que, apesar de fornecer informações valiosas para discentes, docentes e gestores, em muitos casos, os instrumentos avaliativos têm limitações e seus resultados não são utilizados adequadamente pelas instituições. O autor cita que apenas um pequeno número de instrumentos avaliativos passou efetivamente por processos rigorosos de desenvolvimento e, na maior parte dos casos estudados, os resultados das avaliações não foram devidamente comunicados aos discentes. Richardson (2005) concluiu que o processo de avaliação dos docentes pelos discentes deve se basear nos seguintes fatores: lógica, adequação ao propósito, foco, conteúdo, *design*, tempo de implantação, importância das taxas de resposta e uso efetivo dos dados.

Analizando a literatura sobre o ensino-aprendizagem de estudantes universitários britânicos, Ertl e Wright (2008) identificaram uma base de pesquisa grande, porém dispersa, dominada por estudos dos questionários de avaliação. Os resultados mostraram divergências entre as formas de abordagem do aprendizado dos discentes, indicando que não houve um entendimento claro de como tal aprendizado pode ser medido e avaliado corretamente. Os autores ressaltam que, apesar de as pesquisas contribuírem para o desenvolvimento curricular, houve poucas evidências de que os resultados estivessem sendo efetivamente utilizados na melhoria do ensino-aprendizagem. Dessa forma, Ertl e Wright (2008) destacaram a necessidade de estudos longitudinais de sistemas nos quais as avaliações e as intervenções estejam interligadas.

Nesse contexto, a ligação entre o *feedback* dos discentes e as intervenções decorrentes também tem sido o tema de estudos de Lee Harvey. Com sua Abordagem de Satisfação do Aluno (*Student Satisfaction Approach*) sendo aplicada em várias universidades britânicas desde os anos 1980, Harvey (2011) afirma que o *feedback* dos alunos é um elemento importante para a melhoria contínua do ensino, desde que esteja integrado em um ciclo regular de análise, relatórios, ações e *feedback*. O ciclo começa com a avaliação feita pelos discentes e termina com um *feedback* aos próprios discentes sobre as melhorias planejadas a partir dos resultados da avaliação. Portanto, esta abordagem se relaciona diretamente às necessidades dos discentes, envolvendo-os no desenvolvimento de pesquisas e no processo de melhoria da qualidade do ensino. Os resultados do estudo de Harvey (2011) demonstraram que, se uma instituição propõe

mudanças com base nas avaliações dos discentes, a satisfação deles aumenta no decorrer do tempo, propiciando maior engajamento no processo.

Na Austrália, os discentes universitários podem participar de pesquisas nacionais e/ou institucionais sobre suas experiências no ensino superior. A Austrália coleta de dados nacionais nessa área há mais tempo do que a maioria dos países, realizando a *Graduate Destination Survey* (Pesquisa de Destino de Graduação) desde 1972 e o *Course Experience Questionnaire* (CEQ) desde 1993 (Alderman; Towers; Bannah, 2012).

No âmbito nacional australiano, o *Australian Graduate Survey* é o questionário utilizado para medir o grau de satisfação dos discentes, incorporando a *Graduate Destination Survey* e o CEQ. Administrado por uma comissão independente (a GCA – *Graduate Careers Australia*), o questionário convida recém-graduados de todas as universidades participantes a indicarem sua situação atual de emprego (ou dos estudos em pós-graduação) e avaliarem os cursos de graduação concluídos. No caso dos cursos de graduação, devem ser avaliados a satisfação geral com a qualidade do curso e os respectivos pontos positivos e negativos, apontando, inclusive, quais áreas necessitam de melhorias. Os resultados do *Australian Graduate Survey* são utilizados na construção de um *ranking* nacional das universidades (*The Good Universities Guide*) (Alderman; Towers; Bannah, 2012).

Na esfera institucional, todas as universidades australianas realizam avaliações internas, para medir as percepções dos alunos sobre as disciplinas cursadas e os respectivos docentes. Contudo, não há uniformidade de procedimentos e instrumentos de avaliação – há uma variedade de siglas, nomes e sistemas, cuja evolução é moldada pelas necessidades das instituições e também por órgãos de auditoria e financiamento. Por exemplo, a Universidade de Queensland aplica dois questionários: um para as disciplinas e os docentes, e outro apenas para os tutores. A Universidade de New South Wales utiliza questionários distintos, dependendo do tamanho das turmas. Para superar essas diversidades e melhorar efetivamente o ensino-aprendizagem, Alderman, Towers e Bannah (2012) defendem que as universidades australianas devem desenvolver uma estrutura mais abrangente para avaliação, com um sistema que englobe as avaliações dos docentes pelos discentes de forma confiável, multidimensional, útil e padronizada.

Em relação aos aspectos técnicos dos sistemas de avaliação dos docentes pelos discentes, Harvey (2011) reconhece que as universidades devem possuir mecanismos eficazes para coletar os dados dos *feedbacks*. No entanto, o mais importante é garantir que as instituições tenham um ciclo de ação apropriado, no qual o foco não esteja nos resultados em si, mas em usá-los para melhorias e para sustentar mudanças. Sobre a necessidade de adoção de uma abordagem

abrangente e coordenada dos sistemas avaliativos, por parte das instituições, o autor observou que muitas abordagens iniciam na criação de um questionário, ao invés de explorar o real propósito do *feedback* dos discentes. Nesse sentido, Harvey (2011) defende que é fundamental que as instituições desenvolvam sistemas que incorporem: (i) uma análise clara dos objetivos e dos usos dos *feedbacks* dos discentes; (ii) uma estrutura para implementar e comunicar as mudanças projetadas para melhoria do ensino-aprendizagem dos discentes; e (iii) uma ligação clara entre os *feedbacks* dos discentes e para os discentes, referentes à aprendizagem e ao progresso.

Sob o ponto de vista dos discentes, as atividades dos docentes têm diferentes valores. Nessa linha, Cohen (1980), Feldman (2007), Marsh (2007) estudaram quais dimensões são consideradas pelos alunos como positivas no processo de aprendizagem. Silveira e Rocha (2016) sintetizaram alguns resultados desses estudos, apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 – Dimensões positivas no processo de aprendizagem, na visão dos alunos

Cohen (1980)	Feldman (2007)	Marsh (2007)
Dimensões associadas ao aprendizado:	Dimensões consideradas altamente importantes pelos alunos:	Dimensões associadas à qualidade do ensino pelos alunos:
- A competência do professor em relação aos métodos de ensino utilizados; - A sua empatia com os alunos; - A sua organização; - O grau de dificuldade exigido; - O relacionamento com os alunos; - O <i>feedback</i> a eles.	- Clareza e facilidade na compreensão; - Estimulação e interesse do professor pela disciplina e pelo conteúdo; - Percepção do impacto da instrução; - Preparação do professor e organização da disciplina; - Busca e alcance das metas propostas; - Motivação do professor para um alto padrão de desempenho.	- Reconhecimento do valor do aprendizado; - Entusiasmo do professor com o conteúdo; - Organização da disciplina; - Interação com o Grupo; - Empatia (<i>Rapport</i>); - Profundidade da Abordagem; - Avaliações; - Atividades; - Sobrecarga/Dificuldade.

Fonte: Silveira e Rocha (2016, p. 198).

Cohen (1980) realizou uma meta-análise para comparar e integrar resultados de 22 estudos sobre a eficácia do *feedback* da avaliação dos alunos de nível universitário e encontrou algumas dimensões predominantes. Feldman (2007) analisou como as avaliações dos alunos podem ser usadas para identificar professores exemplares. O autor encontrou 28 dimensões associadas ao aprendizado dos alunos. Marsh (2007), ao realizar um trabalho com mais de 500

mil alunos, encontrou nove dimensões associadas à qualidade do ensino que, posteriormente, foram transportadas para o questionário *Students' Evaluations of Educational Quality* (SEEQ).

Silveira e Rocha (2016) observam que, nas dimensões encontradas por esses três autores, o professor é um membro essencial, pois os elementos indicados pelos alunos dependem direta ou indiretamente da atividade deste. Os autores destacam, ainda, que a influência do professor sobre os alunos pode ser tanto positiva quanto negativa (respectivamente, estimulando ou estagnando o desenvolvimento dos alunos).

De forma sintética, o Quadro 6 apresenta uma lista de estudos relacionados à Avaliação do Desempenho Docente, abrangendo o país/local de realização, os objetivos e as conclusões de cada estudo.

Quadro 6 – Estudos Relacionados à Avaliação do Desempenho Docente

Fonte	País/Local do Estudo	Objetivo	Conclusões
Cohen (1980)	-	Integrar, utilizando uma metodologia meta-analítica, os resultados de 22 comparações da eficácia do <i>feedback</i> da avaliação dos alunos de nível universitário.	Em média, o <i>feedback</i> teve um efeito modesto, mas significativo, na melhoria da instrução. Os professores que receberam <i>feedback</i> no meio do semestre tiveram média de avaliação mais alta nas avaliações gerais do que aqueles que não receberam <i>feedback</i> no meio do semestre.
Ramsden (1991)	Austrália	Delinear o desenvolvimento de um instrumento de avaliação de alunos (<i>Course Experience Questionnaire</i> – CEQ) destinado a medir o desempenho docente de unidades organizacionais acadêmicas australianas.	O CEQ ofereceu um meio confiável, verificável e útil para determinar a qualidade percebida do ensino de unidades acadêmicas australianas, cujos sistemas de ensino superior estejam baseados nos modelos britânicos.
Pereszluha (2000)	Brasil (Universidade Tuiuti do Paraná)	Elaborar um processo de avaliação do desempenho dos cursos de graduação, dos docentes e das disciplinas, visando constante aperfeiçoamento da qualidade do ensino superior.	Os relatórios com os resultados da avaliação do desempenho dos docentes e as recomendações podem subsidiar os gestores da Universidade avaliada a analisar criticamente os cursos avaliados e implementar planos, medidas e ações para elevar o nível qualitativo do ensino.

(Continua)

Fonte	País/Local do Estudo	Objetivo	Conclusões
Coffey e Gibbs (2001)	Reino Unido	Relatar o uso do <i>Students' Evaluations of Educational Quality Questionnaire</i> (SEEQ) em nove instituições do Reino Unido.	O SEEQ é um dos questionários de <i>feedback</i> de estudantes mais desenvolvidos, com uma robusta estrutura de fatores, excelente confiabilidade e razoável validade. Os autores recomendaram o seu uso no Reino Unido, onde a confiabilidade e a comparabilidade são fatores importantes.
Macedo (2001)	Brasil (Universidade do Vale do Itajaí)	Desenvolver uma metodologia de avaliação do desempenho docente a partir da base de dados gerada junto aos alunos, visando a qualidade de ensino.	A metodologia proposta permitiu a verificação das carências internas dos instrumentos de registro do desempenho, duplicação de itens, estrutura linguística e foco do desempenho. As informações traduzidas nas análises manifestam as múltiplas relações das dimensões que caracterizam o desempenho docente.
Bem (2004)	Brasil (Universidade do Sul de Santa Catarina)	Propor uma metodologia para testar as propriedades de confiabilidade e de validade de instrumentos de avaliação da docência pelos discentes em instituições de ensino.	Todos os indicativos de confiabilidade e de validade indicaram que as avaliações dos discentes sobre as características do ensino daquele professor em particular são válidas e confiáveis. Assim, os resultados provenientes do processo avaliativo são informações relevantes que podem auxiliar o professor no melhoramento contínuo da qualidade do seu ensino.
Feldman (2007)	-	Explorar como as avaliações dos alunos podem ser usadas para identificar os melhores professores. Além disso, identificar as dimensões instrucionais mais importantes para um ensino eficaz.	As formas de avaliação do professor pelos alunos, se forem construídas e administradas adequadamente, e interpretadas com rigor apropriado, são inegavelmente úteis na identificação de professores exemplares, contribuindo para a eficácia do ensino.
Marsh (2007)	-	Demonstrar a importância dos <i>Students Evaluations of Teaching</i> (SETs) em termos de sua multidimensionalidade, confiabilidade e estabilidade.	O autor recomenda a adoção de uma abordagem de validação de construto na qual se reconheça: (i) que o ensino efetivo e os SETs projetados para refletir a eficácia do ensino são multidimensionais; e (ii) que nenhum critério único é suficiente para determinar um ensino eficaz.

(Continua)

Fonte	País/Local do Estudo	Objetivo	Conclusões
Souza e Reinert (2010)	Brasil (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)	Analisar a avaliação de um curso de graduação através da identificação dos fatores que geram satisfação e insatisfação por parte de seus estudantes.	Na avaliação dos estudantes, os principais fatores determinantes de satisfação e insatisfação com o curso estão relacionados com a estrutura curricular, o corpo docente e o ambiente social.
Andriola (2011)	Brasil (Faculdade Cearense)	Realizar uma avaliação diagnóstica das dimensões mais relevantes da atuação docente, segundo a opinião dos alunos de uma IES.	Após as análises sobre a atuação do corpo docente em cada uma das quatro dimensões relacionadas com os cursos de graduação da IES, verificou-se quais as dimensões e em quais cursos os docentes apresentaram as maiores discrepâncias com relação à média geral e onde apresentaram as maiores deficiências nas questões avaliadas.
Bittencourt <i>et al.</i> (2011)	Brasil (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)	Apresentar as etapas do processo de desenvolvimento e de validação de um instrumento de avaliação para disciplinas de graduação, utilizando técnicas oriundas da Psicometria.	Os resultados revelaram que o instrumento proposto apresentou qualidades psicométricas desejáveis relativas à sua validação e fidedignidade. Os autores sustentam que a avaliação de disciplinas não deve ser um processo desconectado do projeto pedagógico institucional.
Hawerorth <i>et al.</i> (2011)	Brasil (Faculdade privada em Santa Catarina)	Apresentar um modelo de avaliação de desempenho docente, considerando as estratégias acadêmicas constantes nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação de uma faculdade privada no Estado de Santa Catarina.	O modelo proposto de avaliação com base no desempenho docente nas estratégias acadêmicas foi validado em cursos da IES objeto do estudo, possibilitando aos administradores acadêmicos maior embasamento para interferir efetivamente na realidade organizacional encontrada.
Silveira e Rocha (2016)	-	Discutir, a partir de análise bibliográfica e documental, as abordagens epistemológicas da avaliação educacional e sua situação atual no Brasil. Ademais, apresentar alguns critérios e modelos utilizados internacionalmente em tais avaliações.	O questionário é a ferramenta predominante quando se avalia um grande número de alunos e há muitos modelos validados que podem subsidiar o trabalho docente. A avaliação do ensino não pode ser dissociada da figura do professor e, quando bem planejada, pode contribuir tanto para o desenvolvimento docente quanto para a qualidade do ensino ministrado dentro das instituições.

Fonte: Elaboração própria, a partir das fontes supracitadas.

Segundo Marsh e Roche (1997), para que os professores consigam diagnosticar pontos fracos em seu ensino, as avaliações dos alunos devem ser analisadas em dimensões específicas da qualidade do ensino, considerando aspectos como confiabilidade, estabilidade e generalização. Bem (2004) complementa esse pensamento, recomendando, no âmbito das IES, a existência de um programa institucional, alimentado pelos resultados das avaliações dos docentes pelos discentes, visando elevar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, dos cursos de graduação.

Macedo (2001) afirma que a IES não deve simplesmente discutir a avaliação dos docentes, mas sim realizá-la permanentemente, adotando ferramentas e itens condizentes à situação. Para o autor, ao invés de apenas reproduzir o passado, a IES deve trabalhar também na construção do presente e na antecipação do futuro. Nesse sentido, Bem (2004) destaca como fundamental o papel da administração da IES: se os docentes percebem que a instituição se preocupa efetivamente com a melhoria da aprendizagem dos alunos, seguramente eles se preocuparão em elevar o nível da qualidade de seus ensinamentos. Por conseguinte, os alunos passarão a reconhecer que estudam em uma IES que se preocupa em formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho.

Com relação aos instrumentos utilizados na avaliação dos docentes pelos discentes, Silveira e Rocha (2016) afirmam que a metodologia mais amplamente utilizada é o questionário, por permitir a separação entre o pesquisador e os avaliadores e questionar um grande número de pessoas em um curto intervalo de tempo.

No âmbito internacional, os principais instrumentos são questionários conhecidos como *Students Evaluations of Teaching* (SETs), cujas características fundamentais são a multidimensionalidade, a reprodutibilidade e a estabilidade (Algozzine *et al.*, 2004; Marsh, 2007; Henderson *et al.*, 2014).

Spooren, Brockx e Mortelmans (2013), em uma revisão da literatura para determinar o estado da arte sobre os SETs, de 2000 até 2013, afirmam que existem vários instrumentos bem elaborados e devidamente validados, a saber:

- *Student Perceptions of Teaching Effectiveness* (SPTE), criado pelo *Liberal Arts and Sciences Teaching Improvement Committee* (LASTIC), em 1975;
- *Instructional Development and Effectiveness Assessment* (IDEA), criado por William Cashin e Bruce Perrin, em 1978;
- *Students' Evaluations of Education Quality* (SEEQ), criado por Herbert Marsh, em 1982;
- *Course Experience Questionnaire* (CEQ), criado por Paul Ramsden, em 1991;

- *Student Course Experience Questionnaire* (SCEQ), uma adaptação do CEQ, feita pela Universidade de Sidney;
- *Student Instructional Report II* (SIR II), criado por John Centra, em 1998;
- *Students' Evaluation of Teaching Effectiveness Rating Scale* (SETERS), criado por Michael Toland e Ayala, em 2005;
- *Teaching Behavior Checklist*, adaptado por Jared Keeley, Dale Smith e William Buskist, em 2006;
- *SET37 Questionnaire for Student Evaluation of Teaching* (SET37), criado por Pieter Spooren, Dimitri Mortelmans e Joke Denekens, em 2007;
- *Teaching Proficiency Item Pool*, criado por Donald Barnes, Brian Engelland, Curtis Matherne, William Martin, Craig Orgeron, Kirk Ring, Gregory Smith e Zachary Williams, em 2008;
- *Exemplary Teacher Course Questionnaire* (ECTQ), criado por David Kember e Doris Leung, em 2008.

O *Course Experience Questionnaire* (CEQ), desenvolvido por Ramsden (1991), avalia a qualidade do ensino de unidades acadêmicas, percebida pelos alunos. O CEQ foi elaborado para medir as diferenças entre unidades organizacionais acadêmicas (como departamentos e institutos) em aspectos importantes do ensino. O CEQ foi concebido para produzir dados quantitativos que permitissem a comparação de unidades de diferentes instituições, dentro de áreas de estudo comparáveis, em termos da qualidade do ensino percebida pelos alunos (Ramsden, 1991).

O instrumento original é constituído por 24 itens, apresentados numa escala do tipo Likert com cinco pontos, variando entre 1 (“discordo totalmente”) e 5 (“concordo totalmente”). O item 25, de carácter descritivo, destina-se à avaliação geral do curso, não sendo considerado na estrutura fatorial (Ramsden, 1991). A Figura 4, obtida no sítio da *Curtin University*, na Austrália, apresenta uma versão do CEQ, parcialmente adaptada por essa universidade.

Os 24 itens são agrupados em 5 escalas (Chaleta *et al.*, 2012):

1. *Good Teaching (Bom Ensino)* – escala relacionada aos itens 3, 7, 15, 17, 18 e 20 do questionário, caracterizada pelas seguintes práticas pedagógicas: fornecer *feedbacks* úteis e explicações claras; motivar os alunos; tornar o curso mais interessante; e resolver problemas de aprendizagem. Pontuações baixas nesta escala indicam que os alunos percebem que tais práticas pedagógicas ocorrem com menos frequência.

2. *Clear Goals (Objetivos Claros)* – escala relacionada aos itens 1, 6, 13 e 24 do questionário, refere-se à definição de objetivos claros e do padrão de trabalho esperado para os alunos.
3. *Appropriate Workload (Sobrecarga Adequada)* – escala relacionada aos itens 4, 14, 21 e 23 do questionário, relativa às cargas de trabalho dos alunos (sobrecargas tendem a impedir a participação e a compreensão). Pontuações altas nesta escala indicam adequação das cargas de trabalho.
4. *Appropriate Assessment (Avaliação Adequada)* – escala relacionada aos itens 8, 12, 16 e 19 do questionário, caracterizada pela adequação das práticas avaliativas à efetiva aprendizagem dos alunos. Entretanto, esta escala não investiga outros aspectos importantes da avaliação, como o nível de dificuldade e a qualidade da avaliação.
5. *Emphasis on Independence (Competências Gerais)* – escala relacionada aos itens 2, 5, 9, 10, 11 e 22 do questionário, refere-se à contribuição dos cursos para o desenvolvimento de competências e habilidades para os alunos.

Figura 4 – Course Experience Questionnaire (CEQ)

your course experience

Please tell us about your course experience. The term 'course' in the questions below refers to the major field(s) of education or program(s) of study that made up your qualification(s).

If you have completed a qualification with a single major field of education (for example, medicine, architecture, pharmacy, law or physiotherapy), write this major field of education in the box under the heading MAJOR FIELD ONE and only use the left series of response boxes. Check that you have written this major field of education on the front of this survey form.

If you completed a qualification with more than one major field of education (for example, accounting and mathematics, or psychology and sociology), or a combined/double qualification (for example, arts/science or commerce/law), write one major field of education in the box under the heading MAJOR FIELD ONE, a second major field of education in the box under the heading MAJOR FIELD TWO, and use both series of response boxes. Check that you have written both of these major fields of education on the front of this survey form.

	MAJOR FIELD ONE					MAJOR FIELD TWO				
	strongly disagree				strongly agree	strongly disagree				strongly agree
The staff put a lot of time into commenting on my work	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
The teaching staff normally gave me helpful feedback on how I was going	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
To do well in this course all you really needed was a good memory	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I was generally given enough time to understand the things I had to learn	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
The course helped me develop my ability to work as a team member	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
It was always easy to know the standard of work expected	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
The sheer volume of work to be got through in this course meant it couldn't all be thoroughly comprehended	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
The teaching staff of this course motivated me to do my best work	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
The course sharpened my analytic skills	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
My lecturers were extremely good at explaining things	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
The teaching staff worked hard to make their subjects interesting	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
The workload was too heavy	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
The course developed my problem-solving skills	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
The staff seemed more interested in testing what I had memorised than what I had understood	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
The staff made a real effort to understand difficulties I might be having with my work	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I usually had a clear idea of where I was going and what was expected of me in this course	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
There was a lot of pressure on me as a student in this course	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
The course improved my skills in written communication	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
It was often hard to discover what was expected of me in this course	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
As a result of my course, I feel confident about tackling unfamiliar problems	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
My course helped me to develop the ability to plan my own work	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Too many staff asked me questions just about facts	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
The staff made it clear right from the start what they expected from students	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Overall, I was satisfied with the quality of this course	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

What were the best aspects of your course?

.....

.....

.....

What aspects of your course were most in need of improvement?

.....

.....

.....

Fonte: Curtin University (2019)⁷.

⁷ Disponível em: https://planning.curtin.edu.au/local/docs/CEQ_questionnaire.pdf. Acesso em 18/08/2019.

O *Students' Evaluations of Educational Quality* (SEEQ) é um questionário desenvolvido por Marsh (1982), sendo considerado um dos instrumentos mais utilizados e universalmente aceitos. O SEEQ teve sua validade e reprodutibilidade confirmadas internacionalmente em várias IES de diferentes países (por exemplo: Austrália, Estados Unidos, Reino Unido, Hong Kong, China, Espanha, Índia e Grécia) (Coffey; Gibbs, 2001; Marsh, 2007; Grammatikopoulos *et al.*, 2015).

O SEEQ é um instrumento de avaliação autoexplicativo, uniforme, flexível, computável e de fácil administração. Suas questões padronizadas medem componentes da eficácia do ensino, identificados por meio de análise fatorial (Marsh, 1982). A versão do SEEQ disponível em Marsh (1982) foi desenvolvida na Universidade do Sul da Califórnia (*University of Southern California* - USC), contendo 31 questões apresentadas numa escala do tipo Likert com cinco pontos, variando entre 1 (“Muito Ruim”) e 5 (“Muito Bom”). A Figura 5 apresenta esta versão do SEEQ.

As questões do SEEQ estão distribuídas em nove dimensões, associadas à qualidade do ensino pelos alunos, a saber: *Learning/Value* (Aprendizado/Valor); *Enthusiasm* (Entusiasmo); *Organisation* (Organização); *Group Interaction* (Interação com o Grupo); *Individual Rapport* (Empatia); *Breadth* (Profundidade da Abordagem); *Examinations/Grading* (Processo de Avaliação); *Assignments* (Atividades) e *Workload/Difficulty* (Sobrecarga/Dificuldade) (Marsh, 1982).

Além de seu reconhecimento internacional, outro ponto de destaque no SEEQ é a base teórica sobre a qual ele foi desenvolvido. Grammatikopoulos *et al.* (2015) afirmam que muitos outros instrumentos de avaliação (SETs) existentes não levam em consideração as teorias de ensino-aprendizagem na educação superior. Além disso, a “superioridade” do SEEQ em relação a outros SETs também se baseia em análises psicométricas, pois revela constantemente altos níveis de validação e confiabilidade (Coffey; Gibbs, 2001; Marsh, 2007; Grammatikopoulos *et al.*, 2015).

Figura 5 – Students' Evaluations of Educational Quality (SEEQ)

APPENDIX 1—Information Contained in the SEEQ Survey*

INSTRUCTIONS

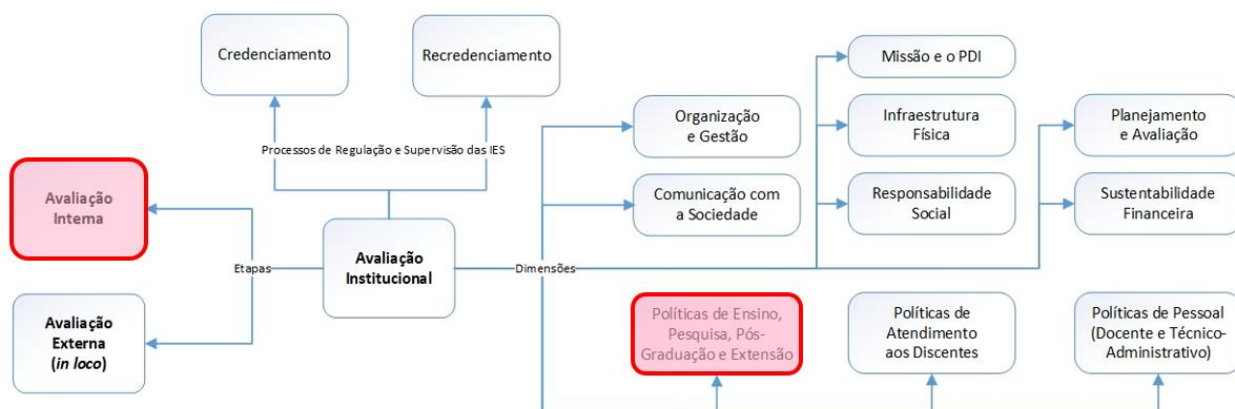
This evaluation form is intended to measure your reactions to this instructor and course. Results will be reported to the Department Chairperson to be used as part of the overall evaluation of the instructor. These evaluations will have budgetary and promotional implications so please take it seriously. When you have finished a designated student will pick up the evaluations and take them to the Department Chairperson. Your responses will remain anonymous and the summaries will not be given to the instructor until after final grades have been assigned.

As a description of this Course/Instructor, this statement is:

(select the best response for each of the following statements, leaving a response blank only if it is clearly not relevant)		Very poor	Poor	Moderate	Good	Very good
1	<i>Learning:</i> You found the course intellectually challenging and stimulating	1	2	3	4	5
2	You have learned something which you consider valuable	1	2	3	4	5
3	Your interest in the subject has increased as a consequence of this course	1	2	3	4	5
4	You have learned and understood the subject materials in this course	1	2	3	4	5
5	<i>Enthusiasm:</i> Instructor was enthusiastic about teaching the course	1	2	3	4	5
6	Instructor was dynamic and energetic in conducting the course	1	2	3	4	5
7	Instructor enhanced presentations with the use of humour	1	2	3	4	5
8	Instructor's style of presentation held your interest during class	1	2	3	4	5
9	<i>Organisation:</i> Instructor's explanations were clear	1	2	3	4	5
10	Course materials were well prepared and carefully explained	1	2	3	4	5
11	Proposed objectives agreed with those actually taught so you knew where course was going	1	2	3	4	5
12	Instructor gave lectures that facilitated taking notes	1	2	3	4	5
13	<i>Group Interaction:</i> Students were encouraged to participate in class discussions	1	2	3	4	5
14	Students were invited to share their ideas and knowledge	1	2	3	4	5
15	Students were encouraged to ask questions and were given meaningful answers	1	2	3	4	5
16	Students were encouraged to express their own ideas and/or question the instructor	1	2	3	4	5
17	<i>Individual Rapport:</i> Instructor was friendly towards individual students	1	2	3	4	5
18	Instructor made students feel welcome in seeking help/advice in or outside of class	1	2	3	4	5
19	Instructor had a genuine interest in individual students	1	2	3	4	5
20	Instructor was adequately accessible to students during office hours or after class	1	2	3	4	5
21	<i>Breadth:</i> Instructor contrasted the implications of various theories	1	2	3	4	5
22	Instructor presented the background or origin of ideas/concepts developed in class	1	2	3	4	5
23	Instructor presented points of view other than his/her own when appropriate	1	2	3	4	5
24	Instructor adequately discussed current developments in the field	1	2	3	4	5
25	<i>Examinations:</i> Feedback on examinations/graded materials was valuable	1	2	3	4	5
26	Methods of evaluating student work were fair and appropriate	1	2	3	4	5
27	Examinations/graded materials tested course content as emphasised by the instructor	1	2	3	4	5
28	<i>Assignments:</i> Required readings/texts were valuable	1	2	3	4	5
29	Readings, homework, etc. contributed to appreciation and understanding of subject	1	2	3	4	5
30	<i>Overall:</i> How does this course compare with other courses you have had at University of Southern California (USC)?	1	2	3	4	5
31	How does this instructor compare with other instructors you have had at USC?	1	2	3	4	5

No Brasil, no âmbito do SINAES, é possível afirmar que a avaliação dos docentes pelos discentes está inserida na etapa de *Avaliação Interna*, além de estar mencionada na dimensão de *Políticas de Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão*, conforme destacado na Figura 6.

Figura 6 – Enquadramento da Avaliação dos Docentes no SINAES



Fonte: adaptado de Pereira, Araújo e Machado-Taylor (2018).

Dentre as 10 (dez) dimensões institucionais estabelecidas pelo SINAES (cf. seção 2.4), há menção às *práticas pedagógicas*, considerando a relação entre a transmissão de informações e utilização de processos participativos de construção do conhecimento, bem como às *práticas institucionais*, que estimulam a melhoria do ensino, a formação docente, o apoio ao estudante, a interdisciplinaridade, as inovações didático-pedagógicas e o uso das novas tecnologias no ensino (Brasil, 2004b). Para Andriola (2011), ambas as práticas constituem aspectos diretamente relacionados à atuação docente.

Adicionalmente, na etapa de preparação da autoavaliação institucional, o INEP recomenda que

[...] o planejamento, discutido com a comunidade acadêmica, deve levar em conta as características da instituição, seu porte e a existência ou não de experiências avaliativas anteriores, tais como: autoavaliação, avaliação externa, avaliação dos docentes pelos estudantes, avaliação de desempenho do pessoal técnico-administrativo, avaliação da pós-graduação, entre outros (Brasil, 2004b, p. 13, grifo nosso).

O próximo capítulo aborda a metodologia utilizada para a concretização do estudo e o alcance dos objetivos propostos.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa quantitativa de natureza aplicada, uma vez que procede à sistematização dos dados das avaliações dos docentes, realizadas pelos discentes, na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), visando apoiar o trabalho dos respectivos coordenadores dos cursos de graduação da instituição.

O estudo foi realizado conforme a sequência de atividades abaixo:

1. Descrição do Estudo de Caso na UFSJ.
2. Definição da série temporal de avaliações a serem analisadas.
3. Obtenção dos modelos de questionários utilizados nas avaliações, com os respectivos itens de avaliação e escalas de pontuação, no período definido no item 2.
4. Para cada modelo de questionário obtido no item 3, agrupar os itens de avaliação em dimensões de avaliação, permitindo a comparação entre modelos distintos de questionários.
5. Extração das respostas (notas) dadas pelos discentes, separando-as por item de avaliação, por dimensão de avaliação, por unidade curricular e por ano/semestre (conforme o período definido no item 2).
6. Cálculo da nota média dos docentes nas respectivas unidades curriculares, ministradas em cada ano/semestre, a partir dos dados extraídos no item 4.
7. Cálculo da nota média das unidades curriculares, separando-as por item de avaliação, por dimensão de avaliação e por ano/semestre, a partir dos dados calculados no item 5.
8. Cálculo da nota média de cada curso, por item de avaliação, por dimensão de avaliação e por ano/semestre, a partir dos dados calculados no item 6.
9. Análise dos resultados de cada curso, no período definido no item 2, a fim de identificar pontos fortes e pontos fracos.

3.1 Figura Metodológica

A pesquisa possuiu três fases – *Fundamentação Teórica*, *Desenvolvimento da Pesquisa* e *Resultados*, descritas nas etapas a seguir:

- Etapa 1 (Fase da *Fundamentação Teórica*): Nessa etapa apresentou-se inicialmente o histórico da avaliação na Administração Pública, desde as primeiras tentativas de

avaliação de políticas públicas, datadas da década de 1930, passando pelo desenvolvimento das teorias, diretrizes e padrões de avaliação, nas décadas subsequentes. Em seguida, a avaliação na Educação Superior foi abordada, a partir da cronologia de iniciativas e programas desenvolvidos no cenário nacional:

- 1983 - Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU);
- 1994 - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB);
- 1996 - Exame Nacional de Cursos (ENC ou “Provão”);
- 2004 - Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES).

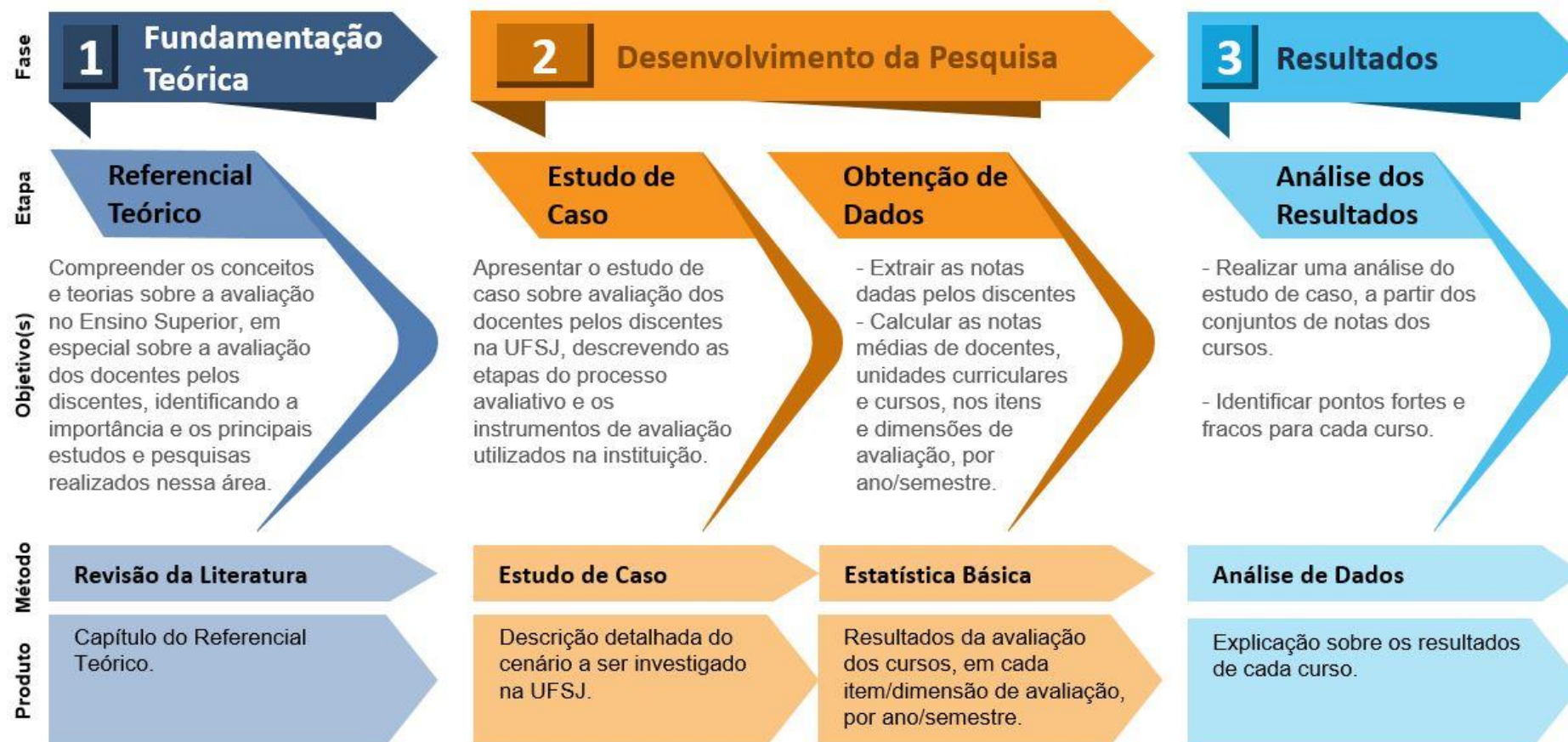
Logo após foi apresentada a avaliação institucional, o instrumento central da estrutura administrativa do SINAES, com suas dimensões e etapas. Por fim, foi abordado o tema central deste estudo, a avaliação dos docentes pelos discentes, destacando: a importância desse tipo de avaliação (realizada geralmente como parte da avaliação institucional), os principais estudos realizados em âmbito internacional e nacional, e os principais instrumentos de avaliação (questionários) utilizados.

- Etapa 2 (Fase do *Desenvolvimento da Pesquisa*): Nessa etapa foi detalhado o estudo de caso sobre a avaliação dos docentes pelos discentes na UFSJ. Foram descritos os cursos da instituição e, principalmente, as etapas do processo de avaliação dos docentes pelos discentes, além dos modelos de questionários utilizados, com os respectivos itens de avaliação e escalas de pontuação.
- Etapa 3 (Fase do *Desenvolvimento da Pesquisa*): Nessa etapa foi realizada a obtenção de dados da avaliação dos docentes pelos discentes na UFSJ. Primeiramente, analisando os modelos de questionários utilizados nas avaliações, foram definidos os itens de avaliação a serem considerados na pesquisa, agrupando-os em dimensões de avaliação. Em seguida, as respostas (notas) dadas pelos discentes foram extraídas do banco de dados da instituição e separadas por ano/semestre, unidade curricular avaliada, item de avaliação e dimensão de avaliação. A partir das notas dos discentes foi calculada a nota média dos docentes em cada unidade curricular. O passo seguinte foi calcular a nota média de cada unidade curricular, considerando que uma unidade curricular pode ser ministrada por mais de um docente. Por fim, a partir das notas médias de cada unidade curricular, foi calculada a nota média de cada curso, em cada item e dimensão de avaliação, gerando os resultados de cada curso. O procedimento experimental dessa obtenção de dados é abordado com mais detalhes no capítulo 5.

- Etapa 4 (Fase de *Resultados*): Nessa etapa foram analisados os conjuntos de notas dos cursos, nos respectivos itens e dimensões de avaliação, a fim de identificar pontos fortes e fracos em determinado ano/semestre e/ou período, visando apoiar o trabalho dos respectivos coordenadores dos cursos.

A Figura 7 sintetiza a metodologia da pesquisa sobre a utilização dos resultados da avaliação dos docentes pelos discentes na UFSJ.

Figura 7 – Metodologia de Pesquisa



Fonte: elaboração própria.

O próximo capítulo traz o estudo de caso realizado na IES, apresentando seus cursos de graduação, sua organização acadêmica e, principalmente, as etapas do processo de avaliação dos docentes pelos discentes, bem como os instrumentos de avaliação utilizados.

4 ESTUDO DE CASO NA UFSJ

A Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) foi instituída pela Lei nº 7.555, de 18 de dezembro de 1986, como Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (Funrei), resultante da federalização de duas instituições: a Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, fundada em 1954; e a Fundação Municipal de São João del-Rei, mantenedora da Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis (Faceac) e da Faculdade de Engenharia Industrial (Faein), fundadas, respectivamente, em 1972 e 1976 (UFSJ, 2019).

Em 19 de abril de 2002, a Funrei foi transformada em Universidade pela Lei nº 10.425, adotando a sigla UFSJ. A UFSJ é uma pessoa jurídica de direito público, com financiamento pelo Poder Público, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro em São João del-Rei, e unidades educacionais em Divinópolis, na região do Alto Paraopeba, e em Sete Lagoas, todas no Estado de Minas Gerais. Como instituição federal de ensino superior, a UFSJ possui autonomia científica, didática, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial (UFSJ, 2019).

A UFSJ foi uma das poucas instituições federais de ensino superior criadas na década de 1980. Desde a federalização, ela já priorizava a indissociabilidade entre as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Desde o início, a instituição investiu em elementos essenciais para sua transformação em Universidade: qualificação de seu corpo docente, incentivando doutoramentos; formação e estabilização de grupos de pesquisa; e implantação da pós-graduação *stricto sensu* (UFSJ, 2019).

Atualmente, a UFSJ é composta por seis unidades educacionais e um centro cultural. Em São João del-Rei, estão o Campus Santo Antônio (CSA), o Campus Dom Bosco (CDB) e o Campus Tancredo de Almeida Neves (CTAN), além do Centro Cultural (CC). Entre 2007 e 2008, com o advento do Programa de Apoio de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a UFSJ criou três unidades educacionais, em outros municípios de Minas Gerais: o Campus Alto Paraopeba (CAP), na divisa entre os municípios de Congonhas e Ouro Branco; o Campus Sete Lagoas (CSL), na cidade homônima; e o Campus Centro-Oeste Dona Lindu (CCO), em Divinópolis (UFSJ, 2019).

A partir do REUNI, é possível afirmar que o Ensino Superior na UFSJ passou por uma grande expansão, o que se comprova a partir dos números da instituição, disponibilizados nos relatórios chamados *UFSJ em Números*⁸. Por exemplo, entre 2010 e 2021, o número de alunos

⁸ Relatórios disponíveis desde 2005, no endereço https://ufsj.edu.br/transparencia/ufsj_em_numeros.php.

matriculados na graduação presencial passou de 7592 para 12773; o número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* aumentou de 11 (10 mestrados e 1 doutorado) para 34 (28 mestrados e 6 doutorados); o número de alunos matriculados no *stricto sensu* passou de 353 (348 no mestrado e 5 no doutorado) para 1234 (1035 no mestrado e 199 no doutorado); o número de docentes aumentou de 588 para 849; e o número de técnicos-administrativos passou de 416 para 517 (UFSJ, 2010; UFSJ, 2021).

Analisando especificamente a graduação, de 2010 para 2021 o número de cursos aumentou em três. Considerando a tabela de Áreas de Conhecimento da CAPES⁹, os cursos atuais de graduação da UFSJ estão classificados da seguinte forma (UFSJ, 2019):

- Ciências Agrárias
 - Engenharia Agrônômica (Integral)
 - Engenharia de Alimentos (Integral)
 - Engenharia Florestal (Integral)
 - Interdisciplinar em Biosistemas (Integral)
 - Zootecnia (Integral)
- Ciências Biológicas
 - Ciências Biológicas (Integral / Noturno)
 - Bioquímica (Integral)
- Ciências da Saúde
 - Educação Física – Bacharelado (Integral)
 - Educação Física – Licenciatura (Integral)
 - Enfermagem (Integral)
 - Farmácia (Integral)
 - Medicina (Integral) – Campus CCO
 - Medicina (Integral) – Campus CDB
- Ciências Exatas e da Terra
 - Ciência da Computação (Integral)
 - Física (Integral / Noturno)

⁹ A organização das Áreas do Conhecimento na tabela apresenta uma hierarquização em quatro níveis, do mais geral ao mais específico, abrangendo nove grandes áreas, nas quais se distribuem as 49 áreas de avaliação da CAPES. Estas áreas de avaliação, por sua vez, agrupam áreas básicas (ou áreas do conhecimento), subdivididas em subáreas e especialidades. A última versão da tabela foi publicada pela CAPES em 24/10/2022, disponível no endereço <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>.

- Matemática (Integral / Noturno)
 - Química (Integral / Noturno)
- Ciências Humanas
 - Filosofia (Integral / Noturno)
 - Geografia (Integral / Noturno)
 - História – Bacharelado (Noturno)
 - História – Licenciatura (Noturno)
 - Pedagogia (Noturno)
 - Psicologia (Integral / Noturno)
- Ciências Sociais Aplicadas
 - Administração (Integral / Noturno)
 - Arquitetura e Urbanismo (Integral)
 - Ciências Contábeis (Noturno)
 - Ciências Econômicas (Integral / Noturno)
 - Comunicação Social – Jornalismo (Noturno)
- Engenharias
 - Engenharia Civil (Integral / Noturno)
 - Engenharia de Bioprocessos (Integral / Noturno)
 - Engenharia de Produção (Noturno)
 - Engenharia de Telecomunicações (Integral / Noturno)
 - Engenharia Elétrica (Integral / Noturno)
 - Engenharia Mecânica (Integral / Noturno)
 - Engenharia Mecatrônica (Integral / Noturno)
 - Engenharia Química (Integral / Noturno)
- Linguística, Letras e Artes
 - Artes Aplicadas (Noturno)
 - Letras (Noturno)
 - Letras – Língua Inglesa (Noturno)
 - Música (Integral)
 - Teatro – Bacharelado (Noturno)
 - Teatro – Licenciatura (Noturno)
- Multidisciplinar
 - Biotecnologia (Integral)

Com relação à organização acadêmica, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEN) é o órgão responsável pelos assuntos referentes ao ensino de graduação na UFSJ. Sob a responsabilidade da PROEN, dentre outros órgãos, existe uma estrutura matricial, composta por Departamentos e Coordenadorias de Cursos (UFSJ, 2005).

Os docentes estão alocados nos Departamentos. Dentre as competências dos Departamentos, destacam-se: atender às solicitações dos coordenadores de curso, no que diz respeito ao suprimento de pessoal docente para as atividades de ensino e elaborar o programa de desenvolvimento e aperfeiçoamento do pessoal docente (UFSJ, 2005).

As Coordenadorias de Cursos são órgãos executivos das deliberações, referentes à organização e funcionamento dos cursos, sendo constituídas por um coordenador e um vice-coordenador. As competências do coordenador de curso estão descritas no art. 48 do Regimento Geral da UFSJ:

Art. 48. Ao coordenador de curso de graduação compete:

- I – manter permanente articulação com os chefes de Departamento, visando alcançar o provimento eficaz dos recursos humanos requeridos para o funcionamento do curso;
 - II – orientar o discente, nos aspectos acadêmicos e pedagógicos, por ocasião da matrícula e da inscrição em unidades curriculares, em articulação com o órgão responsável pelo acompanhamento e controle acadêmico;
 - III – orientar e acompanhar a vida escolar dos alunos do curso;
 - IV – assegurar as condições de organização e funcionamento do curso;
 - V – assegurar a coerência entre a prática pedagógica e as diretrizes didático-pedagógicas fixadas pelo Colegiado de Curso;
 - VI – tomar decisões *ad referendum* do Colegiado de Curso, submetendo-as à aprovação na primeira reunião do colegiado;
 - VII – autorizar a reprodução e distribuição de material didático, de acordo com as necessidades e disponibilidades;
 - VIII – acompanhar o desempenho dos docentes e das atividades de ensino, de acordo com as normas vigentes;
 - [...]
- (UFSJ, 2005, p. 19, grifo nosso).

Dessa forma, justifica-se a escolha dos coordenadores de cursos como público-alvo dos resultados da presente pesquisa, visto que eles têm a responsabilidade de acompanhar o desempenho dos docentes e das atividades de ensino. Nesse sentido, é importante ressaltar que, apesar de a avaliação do desempenho dos docentes na UFSJ contemplar diversas atividades (de ensino, de pesquisa, de extensão, de orientação de discentes, de gestão etc.), conforme disposto

na Resolução UFSJ/CONSU nº 034/2014, a avaliação dos docentes pelos discentes está prevista no inciso V do art. 3:

Art. 3º A avaliação de desempenho de que trata esta Resolução levará em consideração o desempenho acadêmico nas seguintes atividades:

I – de ensino na educação superior em cursos de graduação e/ou pós-graduação;

II – produção intelectual, abrangendo a produção científica, artística, técnica e cultural, representada por publicações ou formas de expressão usuais e pertinentes aos ambientes acadêmicos específicos, avaliadas de acordo com a sistemática das agências de fomento para as diferentes áreas do conhecimento;

III – de pesquisa, relacionada a projetos de pesquisa aprovados pelas instâncias competentes;

IV – de extensão, relacionada a projetos de extensão aprovados pelas instâncias competentes, bem como o oferecimento de cursos e de prestação de serviços;

V – desempenho didático, avaliado com a participação do corpo discente;

[...]

(UFSJ, 2014, p. 1-2, grifo nosso).

4.1 Avaliação dos Docentes pelos Discentes na UFSJ

Na UFSJ, o Instrumento de Avaliação Discente (IAD), dirigido ao SINAES, iniciou-se em 2010. Conforme disposto na Resolução UFSJ/CONSU nº 031/2010, a avaliação dos docentes é parte integrante da Autoavaliação Institucional que, por sua vez, conta com um questionário eletrônico apresentado à comunidade discente, constituído de duas partes:

- A primeira, de preenchimento obrigatório, a fim de que o discente avalie as unidades curriculares e os docentes atuantes no semestre letivo imediatamente concluído;
- A segunda, de preenchimento facultativo, na qual o discente avalia as instalações, as condições materiais e os serviços prestados pela instituição.

Assim, no âmbito da presente pesquisa, são considerados como instrumentos de avaliação apenas os questionários de preenchimento obrigatório para os discentes. Na UFSJ, a responsabilidade de criação desses questionários é da CPA-UFSJ. Portanto, o processo de avaliação dos docentes pelos discentes começa com a construção/validação do IAD pela CPA-UFSJ.

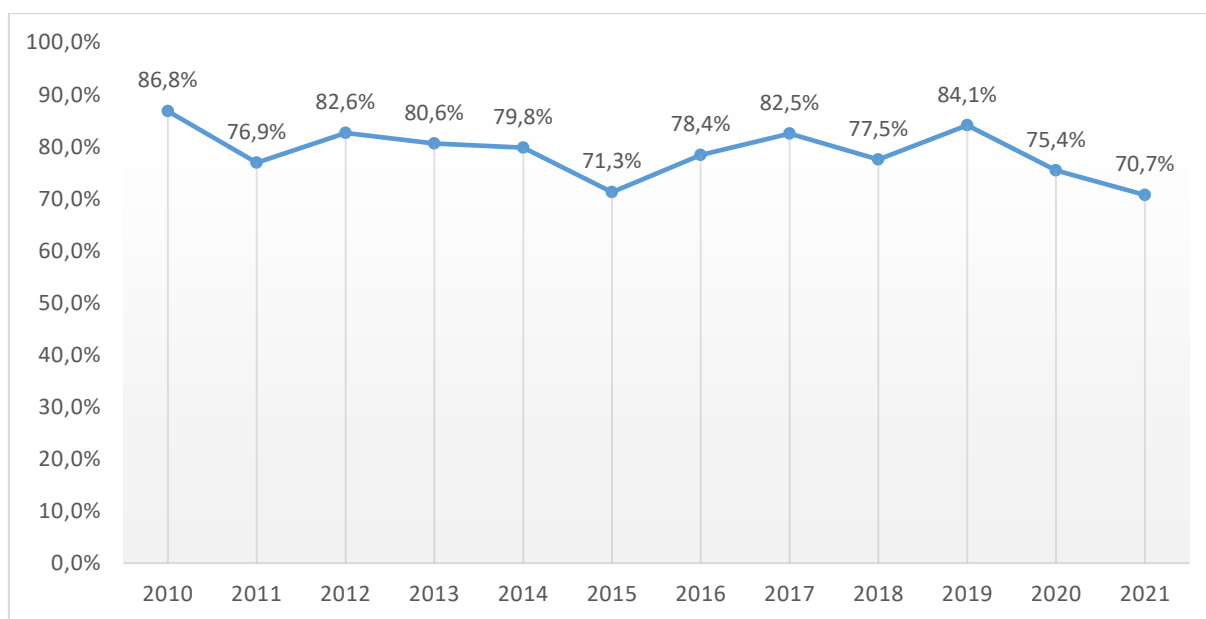
Após a validação do IAD, a CPA-UFSJ solicita ao Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) a implementação do questionário no sistema acadêmico, como parte integrante da *Inscrição Periódica*. A Inscrição Periódica é o ato de matrícula em unidades curriculares, ou seja, que vincula o discente, regular ou especial, às turmas de unidades curriculares em um

determinado período letivo ou diretamente à unidade curricular, quando este não forma turmas, e pode ocorrer em até 3 (três) etapas: Matrícula (Primeira Etapa); Rematrícula (Segunda Etapa); e Matrícula Extraordinária (Terceira Etapa) (UFSJ, 2021b).

Segundo a Resolução UFSJ/CONSU nº 031/2010, um dos objetivos principais era que o IAD, além de compor o Relatório de Autoavaliação Institucional, subsidiasse ações de Colegiados e Coordenações de Curso em prol do ensino de graduação na UFSJ, servindo, inclusive, como base para procedimentos de avaliação relacionados ao estágio probatório e à progressão horizontal dos docentes.

Estritamente sob o ponto de vista da coleta dos dados, é possível afirmar que essa estratégia foi exitosa. Considerando que todo discente da UFSJ deve se inscrever semestralmente nas unidades curriculares oferecidas, por meio da *Inscrição Periódica*, a CPA-UFSJ optou por condicionar a realização dessa inscrição ao preenchimento do IAD. Ou seja, todo discente da UFSJ, para realizar sua *Inscrição Periódica*, deve primeiramente preencher o IAD. Isso garantiu a ampla participação dos discentes e, por conseguinte, contribuiu significativamente para a coleta de dados. A Figura 8 corrobora esta afirmativa, apresentando o percentual de discentes que realizaram a avaliação dos docentes, de 2010 a 2021, na UFSJ. Nesse período, o percentual médio de discentes foi 78,9%, o que é bastante expressivo.

Figura 8 – Discentes que Realizaram a Avaliação dos Docentes



Fontes: Relatórios *UFSJ em Números* (2010 a 2021) e dados da pesquisa.

Entretanto, sob o ponto de vista da finalidade da avaliação, é possível afirmar que o IAD não cumpriu o objetivo de subsidiar ações em prol da melhoria do ensino de graduação da UFSJ, uma vez que todos os discentes preenchem o questionário, mas o processo avaliativo, em termos práticos, se encerra aí. Ou seja, não há um procedimento adequado e bem definido para a extração e análise dessas informações. Dessa forma, os principais atores envolvidos no processo (os próprios docentes e os coordenadores de cursos) não têm conhecimento efetivo dos resultados da avaliação realizada pelos discentes.

Terminado o período de avaliação pelos discentes, o próximo passo do processo seria a CPA-UFSJ solicitar ao NTINF a divulgação dos resultados da avaliação para os docentes. É essencial destacar que o NTINF chegou até a implementar um relatório de divulgação, apenas para os resultados do 2º semestre de 2021. Todavia, a partir do 1º semestre de 2022 houve a substituição do sistema de controle acadêmico para o SIGAA, o que inviabilizou a implementação realizada pelo NTINF. Desse modo, até o presente momento, também não há um procedimento adequado e definido para divulgação dos resultados para os docentes e coordenadores de cursos, que incluía todos os períodos de avaliação, desde o 2º semestre de 2010.

Com relação aos instrumentos de avaliação utilizados na UFSJ, todos os questionários têm uma estrutura comum, solicitando que o discente avalie os itens numa escala do tipo Likert adaptada com cinco pontos, a saber:

Quadro 7 – Escala de avaliação dos itens dos questionários

Nota	Descrição	Escala
1	Quando os indicadores do item avaliado configuram um quadro MUITO AQUÉM do que expressa o referencial mínimo de qualidade	MUITO RUIM
2	Quando os indicadores do item avaliado configuram um quadro AQUÉM do que expressa o referencial mínimo de qualidade	RUIM
3	Quando os indicadores do item avaliado configuram um quadro SIMILAR ao que expressa o referencial mínimo de qualidade	REGULAR
4	Quando os indicadores do item avaliado configuram um quadro ALÉM do que expressa o referencial mínimo de qualidade	BOM
5	Quando os indicadores do item avaliado configuram um quadro MUITO ALÉM do que expressa o referencial mínimo de qualidade	EXCELENTE

Fonte: Dados da pesquisa.

Todavia, de 2010 a 2021 foram utilizados quatro modelos de questionários na UFSJ. O primeiro modelo foi aplicado do 2º semestre de 2010 até o 1º semestre de 2016. No 2º semestre de 2016, a CPA-UFSJ alterou o questionário, acrescentando alguns itens e melhorando as suas descrições. Esse modelo perdurou até o 2º semestre de 2019.

No 1º semestre de 2020, com o advento da pandemia de COVID-19, o Calendário Acadêmico da UFSJ foi suspenso em março de 2020, sendo retomado apenas em setembro do mesmo ano. Considerando as particularidades daquele momento, que impuseram a ministração de aulas apenas de modo remoto, a CPA-UFSJ decidiu fazer alterações no questionário, acrescentando itens para avaliar o ensino remoto. Esse modelo foi aplicado até o 1º semestre de 2021.

Por fim, no 2º semestre de 2021 houve novas alterações no questionário, com a retirada dos itens de avaliação do ensino remoto e melhorias nas descrições dos demais itens.

Os Quadros 8, 9, 10 e 11 apresentam os quatro modelos de questionários utilizados de 2010 a 2021, com os seus respectivos itens de avaliação.

Quadro 8 – Itens de Avaliação do Questionário 1 (2010/2 a 2016/1)

Item	Descrição
1	Cumprimento do Plano de Ensino
2	Assiduidade (relativa a faltas de aulas do professor)
3	Pontualidade (relativa ao cumprimento do horário das aulas)
4	Domínio da matéria
5	Didática e linguagem do professor
6	Dinâmica das aulas e motivação
7	Atenção às dificuldades dos alunos
8	Coerência das avaliações com a matéria trabalhada
9	Relacionamento com os alunos
10	Disponibilidade para atendimentos fora de aula

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 9 – Itens de Avaliação do Questionário 2 (2016/2 a 2019/2)

Item	Descrição
1	Demonstra respeito com os alunos
2	Demonstra interesse e cooperação na aprendizagem do estudante, valorizando os seus questionamentos
3	É claro e preciso na comunicação do conteúdo
4	Demonstra conhecimento do conteúdo da Unidade Acadêmica
5	Amplia o conteúdo da disciplina, ilustrando as aulas com resultados de pesquisa e/ou experiências profissionais
6	Demonstra planejamento das aulas
7	Utiliza metodologias, técnicas e recursos compatíveis com os objetivos de ensino-aprendizagem
8	Aproveita adequadamente o tempo da aula
9	Indica a busca de material impresso, referências disponíveis na Biblioteca e outras fontes de pesquisa
10	Aplica instrumentos de avaliação (ex: provas, seminários, trabalhos etc.) correspondentes aos conhecimentos desenvolvidos na Unidade Acadêmica e em número adequado
11	Retoma e discute os resultados das avaliações
12	Articula o conteúdo da disciplina com a formação geral e/ou profissional do estudante
13	Estimula a reflexão e crítica sobre os aspectos sociais, e/ou científicos, e/ou tecnológicos, e/ou políticos, e/ou econômicos

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 10 – Itens de Avaliação do Questionário 3 (2020/1 a 2021/1)

Item	Descrição
1	Demonstra respeito com os alunos
2	Demonstra interesse e cooperação na aprendizagem do estudante, valorizando os seus questionamentos
3	É claro e preciso na comunicação do conteúdo
4	Demonstra conhecimento do conteúdo da Unidade Acadêmica
5	Amplia o conteúdo da disciplina, ilustrando as aulas com resultados de pesquisa e/ou experiências profissionais
6	Demonstra planejamento das aulas
7	Utiliza metodologias, técnicas e recursos compatíveis com os objetivos de ensino-aprendizagem
8	Adequação da carga horária em relação ao que foi proposto no Plano de Ensino
9	O acesso oferecido pelo docente aos materiais didáticos (videoaulas, apostilas digitais, listas de exercícios etc.)
10	Aplica instrumentos de avaliação (ex: provas, seminários, trabalhos etc.) correspondentes aos conhecimentos desenvolvidos na Unidade Acadêmica e em número adequado
11	Retoma e discute os resultados das avaliações
12	Articula o conteúdo da disciplina com a formação geral e/ou profissional do discente
13	Estimula a reflexão e crítica sobre os aspectos sociais, e/ou científicos, e/ou tecnológicos, e/ou políticos, e/ou econômicos
14	Aulas síncronas
15	Aulas assíncronas
16	As ferramentas utilizadas pelo docente no Portal Didático
17	As Plataformas utilizadas pelo docente (Google Meet, RNP etc.)
18	A assiduidade do docente, de maneira geral

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 11 – Itens de Avaliação do Questionário 4 (a partir de 2021/2)

Item	Descrição
1	O respeito do docente com os estudantes
2	A assiduidade e a pontualidade do docente, de maneira geral
3	O conhecimento do docente em relação ao conteúdo da Unidade Curricular
4	A clareza e precisão do docente na comunicação do conteúdo
5	A articulação realizada pelo docente entre o conteúdo da disciplina e a formação geral e/ou profissional do estudante
6	A utilização de resultados de pesquisas, experiências profissionais e outros, pelo docente, para ampliação do conteúdo da Unidade Curricular
7	A compatibilidade das metodologias, técnicas e recursos utilizados pelo docente, com o conteúdo previsto no plano de ensino
8	O planejamento das aulas realizado pelo docente
9	O interesse e cooperação do docente na aprendizagem do estudante
10	O estímulo do docente à reflexão crítica dos estudantes sobre os aspectos sociais, científicos, tecnológicos, políticos e/ou econômicos
11	O conteúdo dos materiais didáticos disponibilizados pelo docente (videoaulas, apostilas digitais, listas de exercícios etc.)
12	A compatibilidade da avaliação da aprendizagem utilizada pelo docente (provas, seminários, trabalhos etc.) com o conteúdo ministrado na Unidade Curricular
13	A retomada e discussão dos resultados das avaliações aplicadas pelo docente
14	O tempo disponibilizado pelo docente para a realização de atividades avaliativas (provas, seminários, trabalhos etc.)

Fonte: Dados da pesquisa.

O próximo capítulo detalha os resultados da pesquisa, abrangendo os procedimentos de obtenção dos dados e a análise dos resultados das avaliações dos docentes pelos discentes na UFSJ.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo principal deste capítulo é apresentar e discutir os resultados do presente estudo. Abrangendo as Etapas 3 e 4 da pesquisa, conforme disposto na *Figura Metodológica* (seção 3.1), o capítulo aborda inicialmente os procedimentos de obtenção dos dados da avaliação dos docentes pelos discentes na UFSJ. Em seguida, são expostos todos os cálculos realizados para a geração dos resultados da avaliação e, por fim, esses resultados são apresentados e analisados.

5.1 Procedimentos de Obtenção dos Dados

Em primeiro lugar, como existem quatro modelos de questionários utilizados nas avaliações da UFSJ, com diferentes itens, foi necessário agrupar todos os itens em dimensões de avaliação. Caso contrário, não seria possível analisar e comparar os questionários ao longo do período da pesquisa (2010 a 2021). Para agrupar os itens, utilizou-se como base as dimensões do questionário SEEQ (seção 2.5), conforme a descrição de cada item. As dimensões escolhidas foram:

- Relacionamento Interpessoal (*Individual Rapport*);
- Avaliações (*Examinations*);
- Organização (*Organization*);
- Geral (*Overall*);
- Didática (*Breadth*);
- Dinâmica/Motivação (*Enthusiasm*).

Além disso, considerando alguns itens específicos do Questionário 3, houve a necessidade de incluir outra dimensão, não presente na versão padrão do questionário SEEQ. Essa dimensão foi denominada Ensino Remoto (*Remote Teaching*).

Nesse sentido, para facilitar a compreensão, os Quadros 12, 13, 14 e 15 apresentam novamente os quatro modelos de questionários, porém, acrescentando as dimensões de avaliação determinadas para cada item.

Quadro 12 – Dimensões de Avaliação do Questionário 1 (2010/2 a 2016/1)

Item	Descrição	Dimensão de Avaliação
1	Cumprimento do Plano de Ensino	Organização
2	Assiduidade (relativa a faltas de aulas do professor)	Geral
3	Pontualidade (relativa ao cumprimento do horário das aulas)	Geral
4	Domínio da matéria	Didática
5	Didática e linguagem do professor	Didática
6	Dinâmica das aulas e motivação	Dinâmica/Motivação
7	Atenção às dificuldades dos alunos	Relacionamento Interpessoal
8	Coerência das avaliações com a matéria trabalhada	Avaliações
9	Relacionamento com os alunos	Relacionamento Interpessoal
10	Disponibilidade para atendimentos fora de aula	Relacionamento Interpessoal

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 13 – Dimensões de Avaliação do Questionário 2 (2016/2 a 2019/2)

Item	Descrição	Dimensão de Avaliação
1	Demonstra respeito com os alunos	Relacionamento Interpessoal
2	Demonstra interesse e cooperação na aprendizagem do estudante, valorizando os seus questionamentos	Relacionamento Interpessoal
3	É claro e preciso na comunicação do conteúdo	Didática
4	Demonstra conhecimento do conteúdo da Unidade Acadêmica	Didática
5	Amplia o conteúdo da disciplina, ilustrando as aulas com resultados de pesquisa e/ou experiências profissionais	Dinâmica/Motivação
6	Demonstra planejamento das aulas	Organização
7	Utiliza metodologias, técnicas e recursos compatíveis com os objetivos de ensino-aprendizagem	Didática
8	Aproveita adequadamente o tempo da aula	Organização
9	Indica a busca de material impresso, referências disponíveis na Biblioteca e outras fontes de pesquisa	Dinâmica/Motivação
10	Aplica instrumentos de avaliação (ex: provas, seminários, trabalhos etc.) correspondentes aos conhecimentos desenvolvidos na Unidade Acadêmica e em número adequado	Avaliações
11	Retoma e discute os resultados das avaliações	Avaliações
12	Articula o conteúdo da disciplina com a formação geral e/ou profissional do estudante	Dinâmica/Motivação
13	Estimula a reflexão e crítica sobre os aspectos sociais, e/ou científicos, e/ou tecnológicos, e/ou políticos, e/ou econômicos	Geral

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 14 – Dimensões de Avaliação do Questionário 3 (2020/1 a 2021/1)

Item	Descrição	Dimensão de Avaliação
1	Demonstra respeito com os alunos	Relacionamento Interpessoal
2	Demonstra interesse e cooperação na aprendizagem do estudante, valorizando os seus questionamentos	Relacionamento Interpessoal
3	É claro e preciso na comunicação do conteúdo	Didática
4	Demonstra conhecimento do conteúdo da Unidade Acadêmica	Didática
5	Amplia o conteúdo da disciplina, ilustrando as aulas com resultados de pesquisa e/ou experiências profissionais	Dinâmica/Motivação
6	Demonstra planejamento das aulas	Organização
7	Utiliza metodologias, técnicas e recursos compatíveis com os objetivos de ensino-aprendizagem	Didática
8	Adequação da carga horária em relação ao que foi proposto no Plano de Ensino	Organização
9	O acesso oferecido pelo docente aos materiais didáticos (videoaulas, apostilas digitais, listas de exercícios etc.)	Dinâmica/Motivação
10	Aplica instrumentos de avaliação (ex: provas, seminários, trabalhos etc.) correspondentes aos conhecimentos desenvolvidos na Unidade Acadêmica e em número adequado	Avaliações
11	Retoma e discute os resultados das avaliações	Avaliações
12	Articula o conteúdo da disciplina com a formação geral e/ou profissional do discente	Dinâmica/Motivação
13	Estimula a reflexão e crítica sobre os aspectos sociais, e/ou científicos, e/ou tecnológicos, e/ou políticos, e/ou econômicos	Geral
14	Aulas síncronas	Ensino Remoto
15	Aulas assíncronas	Ensino Remoto
16	As ferramentas utilizadas pelo docente no Portal Didático	Ensino Remoto
17	As Plataformas utilizadas pelo docente (Google Meet, RNP etc.)	Ensino Remoto
18	A assiduidade do docente, de maneira geral	Geral

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 15 – Dimensões de Avaliação do Questionário 4 (a partir de 2021/2)

Item	Descrição	Dimensão de Avaliação
1	O respeito do docente com os estudantes	Relacionamento Interpessoal
2	A assiduidade e a pontualidade do docente, de maneira geral	Geral
3	O conhecimento do docente em relação ao conteúdo da Unidade Curricular	Didática
4	A clareza e precisão do docente na comunicação do conteúdo	Didática
5	A articulação realizada pelo docente entre o conteúdo da disciplina e a formação geral e/ou profissional do estudante	Dinâmica/Motivação
6	A utilização de resultados de pesquisas, experiências profissionais e outros, pelo docente, para ampliação do conteúdo da Unidade Curricular	Dinâmica/Motivação
7	A compatibilidade das metodologias, técnicas e recursos utilizados pelo docente, com o conteúdo previsto no plano de ensino	Didática
8	O planejamento das aulas realizado pelo docente	Organização
9	O interesse e cooperação do docente na aprendizagem do estudante	Relacionamento Interpessoal
10	O estímulo do docente à reflexão crítica dos estudantes sobre os aspectos sociais, científicos, tecnológicos, políticos e/ou econômicos	Geral
11	O conteúdo dos materiais didáticos disponibilizados pelo docente (videoaulas, apostilas digitais, listas de exercícios etc.)	Dinâmica/Motivação
12	A compatibilidade da avaliação da aprendizagem utilizada pelo docente (provas, seminários, trabalhos etc.) com o conteúdo ministrado na Unidade Curricular	Avaliações
13	A retomada e discussão dos resultados das avaliações aplicadas pelo docente	Avaliações
14	O tempo disponibilizado pelo docente para a realização de atividades avaliativas (provas, seminários, trabalhos etc.)	Avaliações

Fonte: Elaboração própria.

O passo seguinte foi a obtenção das respostas (notas) dadas pelos discentes. Convém destacar que os cursos, as unidades curriculares, os docentes que as lecionam, os questionários de avaliação, enfim, todas as informações pertinentes à avaliação dos docentes pelos discentes encontram-se armazenadas em um único banco de dados (do sistema de controle acadêmico da UFSJ), o que facilitou a extração das mesmas. Tais informações foram extraídas por meio de consultas ao banco de dados (*scripts* em linguagem SQL) e armazenadas em novas tabelas, criadas especificamente para a presente pesquisa e ilustradas na Figura 9.

Figura 9 – Tabelas criadas na Pesquisa

AV DOCENTE NOTAS		
Column Name	Data Type	
id	bigint	
ano	char(4)	
semestre	char(1)	
id_calendarios_academicos	varchar(5)	
curso	char(4)	
codhorario	int	
coddiscip	int	
ch_disciplina	smallint	
t_ofer	varchar(2)	
id_pergunta	int	
critério	varchar(200)	
id_dimensao	int	
dimensao	varchar(50)	
cpf_docente	char(11)	
nome_docente	varchar(100)	
ch_licenciada_docente	smallint	
qtde_respostas	smallint	
conceito_5	smallint	
conceito_4	smallint	
conceito_3	smallint	
conceito_2	smallint	
conceito_1	smallint	
inscrtos	smallint	
trancamentos_cancelamentos	smallint	
reprovados	smallint	

AV DOCENTE MEDIA CRITERIO		
Column Name	Data Type	
id	bigint	
ano	char(4)	
semestre	char(1)	
id_calendarios_academicos	varchar(5)	
curso	char(4)	
codhorario	int	
coddiscip	int	
ch_disciplina	smallint	
t_ofer	varchar(2)	
cpf_docente	char(11)	
nome_docente	varchar(100)	
ch_licenciada_docente	smallint	
id_pergunta	int	
critério	varchar(200)	
id_dimensao	int	
dimensao	varchar(50)	
media	decimal(18, 8)	

AV DOCENTE MEDIA DIMENSAO		
Column Name	Data Type	
id	bigint	
ano	char(4)	
semestre	char(1)	
id_calendarios_academicos	varchar(5)	
curso	char(4)	
codhorario	int	
coddiscip	int	
ch_disciplina	smallint	
t_ofer	varchar(2)	
cpf_docente	char(11)	
nome_docente	varchar(100)	
ch_licenciada_docente	smallint	
id_dimensao	int	
dimensao	varchar(50)	
media	decimal(18, 8)	

AV DOCENTE MEDIA GERAL		
Column Name	Data Type	
id	bigint	
ano	char(4)	
semestre	char(1)	
id_calendarios_academicos	varchar(5)	
curso	char(4)	
codhorario	int	
coddiscip	int	
ch_disciplina	smallint	
t_ofer	varchar(2)	
cpf_docente	char(11)	
nome_docente	varchar(100)	
ch_licenciada_docente	smallint	
media_geral	decimal(18, 8)	

AV CURSO MEDIA CRITERIO		
Column Name	Data Type	
id	bigint	
ano	char(4)	
semestre	char(1)	
id_calendarios_academicos	varchar(5)	
curso	char(4)	
id_pergunta	int	
critério	varchar(200)	
id_dimensao	int	
dimensao	varchar(50)	
media	decimal(18, 8)	

AV CURSO MEDIA DIMENSAO		
Column Name	Data Type	
id	bigint	
ano	char(4)	
semestre	char(1)	
id_calendarios_academicos	varchar(5)	
curso	char(4)	
id_dimensao	int	
dimensao	varchar(50)	
media	decimal(18, 8)	

AV DISCIPLINA MEDIA CRITERIO		
Column Name	Data Type	
id	bigint	
ano	char(4)	
semestre	char(1)	
id_calendarios_academicos	varchar(5)	
curso	char(4)	
codhorario	int	
coddiscip	int	
ch_disciplina	smallint	
t_ofer	varchar(2)	
id_pergunta	int	
critério	varchar(200)	
id_dimensao	int	
dimensao	varchar(50)	
media	decimal(18, 8)	

AV DISCIPLINA MEDIA DIMENSAO		
Column Name	Data Type	
id	bigint	
ano	char(4)	
semestre	char(1)	
id_calendarios_academicos	varchar(5)	
curso	char(4)	
codhorario	int	
coddiscip	int	
ch_disciplina	smallint	
t_ofer	varchar(2)	
id_dimensao	int	
dimensao	varchar(50)	
media	decimal(18, 8)	

AV DISCIPLINA MEDIA GERAL		
Column Name	Data Type	
id	bigint	
ano	char(4)	
semestre	char(1)	
id_calendarios_academicos	varchar(5)	
curso	char(4)	
codhorario	int	
coddiscip	int	
ch_disciplina	smallint	
t_ofer	varchar(2)	
media_geral	decimal(18, 8)	

AV CURSO MEDIA GERAL		
Column Name	Data Type	
id	bigint	
ano	char(4)	
semestre	char(1)	
id_calendarios_academicos	varchar(5)	
curso	char(4)	
media_geral	decimal(18, 8)	

Fonte: Elaboração própria.

A primeira tabela a ser preenchida foi a AV_DOCENTE_NOTAS. Nela há um registro para cada item de avaliação (considerando o modelo de questionário em questão) de cada docente, em cada unidade curricular ministrada, em determinado ano/semestre. Para cada item, são contabilizadas as quantidades de notas 5, 4, 3, 2 e 1, respectivamente, atribuídas pelos discentes.

No âmbito da presente pesquisa, apesar de os discentes avaliarem todas as unidades curriculares cursadas no semestre letivo anterior, para evitar possíveis vieses nos resultados, optou-se por trabalhar apenas com determinado conjunto de unidades curriculares, a saber:

- O primeiro filtro se refere aos cursos de graduação. Além de serem considerados, obviamente, apenas os cursos de graduação presencial, optou-se por trabalhar apenas com os cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas.
- O segundo filtro se refere às tipologias das unidades curriculares. Apenas as unidades de tipologia Disciplina foram consideradas, excluindo-se os Estágios, as Atividades Complementares e os Trabalho de Conclusão de Curso.
- O terceiro filtro se refere às turmas. Somente as turmas ativas (não canceladas) e oferecidas com os tipos *Normal* e *Ensino Remoto Emergencial* foram consideradas, excluindo-se as turmas compactas, extemporâneas, de férias, de atividades supervisionadas, de atividades orientadas e de recuperação.
- O último filtro se refere à carga horária ministrada pelo docente na disciplina, sendo considerados apenas os docentes com carga horária ministrada superior a zero.

5.2 Cálculos para Geração dos Resultados

A partir das notas dos discentes, armazenadas na tabela AV_DOCENTE_NOTAS, o passo seguinte foi calcular a nota média dos docentes em cada item de avaliação, por meio da fórmula a seguir. Trata-se, portanto, de uma média ponderada, cujos pesos variam conforme as notas atribuídas pelos discentes. As notas médias foram armazenadas na tabela AV_DOCENTE_MEDIA_CRITERIO.

$$Nota_{D_a I_x} = \frac{\sum(nota * qtde_discentes_nota)}{total_discentes}$$

onde

$Nota_{D_a I_x}$ é a nota média do Docente a no Item de avaliação x .

nota varia de 1 a 5 (escala Likert do questionário).

qtde_discentes_nota representa o número de discentes que, no Item de avaliação *x*, atribuíram a *nota* para o docente.

total_discentes representa o número total de discentes que avaliaram o docente, no Item de avaliação *x*.

A partir das notas médias dos docentes em cada item de avaliação, armazenadas na tabela AV_DOCENTE_MEDIA_CRITERIO, o passo seguinte foi calcular a nota média dos docentes em cada dimensão de avaliação, por meio da fórmula a seguir. Tais notas médias foram armazenadas na tabela AV_DOCENTE_MEDIA_DIMENSAO.

$$Nota_{D_a D_x} = \frac{\sum_{i=1}^n Nota_{D_a I_i}}{n}$$

onde

Nota_{D_a D_x} é a nota média do Docente *a* na Dimensão de avaliação *x*.

i varia de 1 até *n*.

n é o número de itens que compõem a Dimensão de avaliação *x*.

Nota_{D_a I_i} é a nota média do Docente *a* no Item de avaliação *i* (que compõe a Dimensão *x*).

Em seguida, também a partir das notas médias dos docentes em cada item de avaliação, armazenadas na tabela AV_DOCENTE_MEDIA_CRITERIO, calculou-se a nota média geral dos docentes, em cada unidade curricular ministrada, em determinado ano/semestre, por meio da fórmula a seguir. Tais notas médias gerais foram armazenadas na tabela AV_DOCENTE_MEDIA_GERAL.

$$Nota_{GD_a} = \frac{\sum_{i=1}^t Nota_{D_a I_i}}{t}$$

onde

Nota_{GD_a} é a nota média geral do Docente *a*.

i varia de 1 até t .

t é o número total de itens do questionário.

$Nota_D_a I_i$ é a nota média do Docente a no Item de avaliação i .

Calculadas as notas dos docentes, passou-se aos cálculos das notas médias das unidades curriculares em cada item de avaliação, por meio da fórmula a seguir. Considerando que uma unidade curricular pode ser ministrada por mais de um docente, utilizou-se a carga horária lecionada por cada docente como fator de ponderação¹⁰. Assim, se o Docente a ministrou mais aulas que o Docente b em uma unidade curricular, é justo que, no cálculo, a nota média do Docente a tenha mais peso do que a nota média do Docente b . Trata-se, portanto, de uma média ponderada, cujos pesos variam conforme as cargas horárias lecionadas pelos docentes da unidade curricular. As notas médias das unidades curriculares foram armazenadas na tabela AV_DISCIPLINA_MEDIA_CRITERIO.

$$Nota_UC_a I_x = \frac{\sum_{i=1}^n (Ch_D_i * Nota_D_i I_x)}{Ch_UC_a}$$

onde

$Nota_UC_a I_x$ é a nota média da Unidade Curricular a no Item de avaliação x .

i varia de 1 até n .

n é o número de docentes que ministraram a Unidade Curricular a .

Ch_D_i é a carga horária lecionada pelo Docente i na Unidade Curricular a .

$Nota_D_i I_x$ é a nota média do Docente i no Item de avaliação x .

Ch_UC_a é a carga horária total da Unidade Curricular a .

A partir das notas médias das unidades curriculares em cada item de avaliação, armazenadas na tabela AV_DISCIPLINA_MEDIA_CRITERIO, o passo seguinte foi calcular a nota média das unidades curriculares em cada dimensão de avaliação, por meio da fórmula a

¹⁰ Convém ressaltar que o tipo de vínculo do docente não foi considerado como fator de ponderação. Ou seja, docentes efetivos e contratados/substitutos foram analisados da mesma forma.

seguir. Tais notas médias foram armazenadas na tabela AV_DISCIPLINA_MEDIA_DIMENSAO.

$$Nota_{UC_aD_x} = \frac{\sum_{i=1}^n Nota_{UC_aI_i}}{n}$$

onde

$Nota_{UC_aD_x}$ é a nota média da Unidade Curricular a na Dimensão de avaliação x .

i varia de 1 até n .

n é o número de itens que compõem a Dimensão de avaliação x .

$Nota_{UC_aI_i}$ é a nota média da Unidade Curricular a no Item de avaliação i (que compõe a Dimensão x).

Em seguida, também a partir das notas médias das unidades curriculares em cada item de avaliação, armazenadas na tabela AV_DISCIPLINA_MEDIA_CRITERIO, calculou-se a nota média geral das unidades curriculares, em determinado ano/semestre, por meio da fórmula a seguir. Tais notas médias gerais foram armazenadas na tabela AV_DISCIPLINA_MEDIA_GERAL.

$$Nota_{GUC_a} = \frac{\sum_{i=1}^t Nota_{UC_aI_i}}{t}$$

onde

$Nota_{GUC_a}$ é a nota média geral da Unidade Curricular a .

i varia de 1 até t .

t é o número total de itens do questionário.

$Nota_{UC_aI_i}$ é a nota média da Unidade Curricular a no Item de avaliação i .

Calculadas as notas das unidades curriculares, passou-se, enfim, aos cálculos das notas médias dos cursos em cada item de avaliação, por meio da fórmula a seguir. Considerando que um curso, em determinado ano/semestre, possui várias unidades curriculares ministradas, utilizou-se a carga horária de cada unidade curricular como fator de ponderação. Assim, se a

Unidade Curricular a possui maior carga horária que a Unidade Curricular b , entende-se que, para o respectivo curso, a nota média da Unidade Curricular a deve ter mais peso do que a nota média da Unidade Curricular b . Trata-se, portanto, de uma média ponderada, cujos pesos variam conforme as cargas horárias das unidades curriculares. As notas médias dos cursos foram armazenadas na tabela `AV_CURSO_MEDIA_CRITERIO`.

$$Nota_{C_a I_x} = \frac{\sum_{i=1}^n (Ch_{UC_i} * Nota_{UC_i I_x})}{\sum_{i=1}^n Ch_{UC_i}}$$

onde

$Nota_{C_a I_x}$ é a nota média do Curso a no Item de avaliação x .

i varia de 1 até n .

n é o número de unidades curriculares ministradas no Curso a .

Ch_{UC_i} é a carga horária da Unidade Curricular i no Curso a .

$Nota_{UC_i I_x}$ é a nota média da Unidade Curricular i no Item de avaliação x .

A partir das notas médias dos cursos em cada item de avaliação, armazenadas na tabela `AV_CURSO_MEDIA_CRITERIO`, o passo seguinte foi calcular a nota média dos cursos em cada dimensão de avaliação, por meio da fórmula a seguir. Tais notas médias foram armazenadas na tabela `AV_CURSO_MEDIA_DIMENSAO`.

$$Nota_{C_a D_x} = \frac{\sum_{i=1}^n Nota_{C_a I_i}}{n}$$

onde

$Nota_{C_a D_x}$ é a nota média do Curso a na Dimensão de avaliação x .

i varia de 1 até n .

n é o número de itens que compõem a Dimensão de avaliação x .

$Nota_{C_a I_i}$ é a nota média do Curso a no Item de avaliação i (que compõe a Dimensão x).

Por fim, também a partir das notas médias dos cursos em cada item de avaliação, armazenadas na tabela AV_CURSO_MEDIA_CRITERIO, calculou-se a nota média geral dos cursos, em determinado ano/semestre, por meio da fórmula a seguir. Tais notas médias gerais foram armazenadas na tabela AV_CURSO_MEDIA_GERAL.

$$Nota_{GC_a} = \frac{\sum_{i=1}^t Nota_{C_a I_i}}{t}$$

onde

$Nota_{GC_a}$ é a nota média geral do Curso a .

i varia de 1 até t .

t é o número total de itens do questionário.

$Nota_{C_a I_i}$ é a nota média do Curso a no Item de avaliação i .

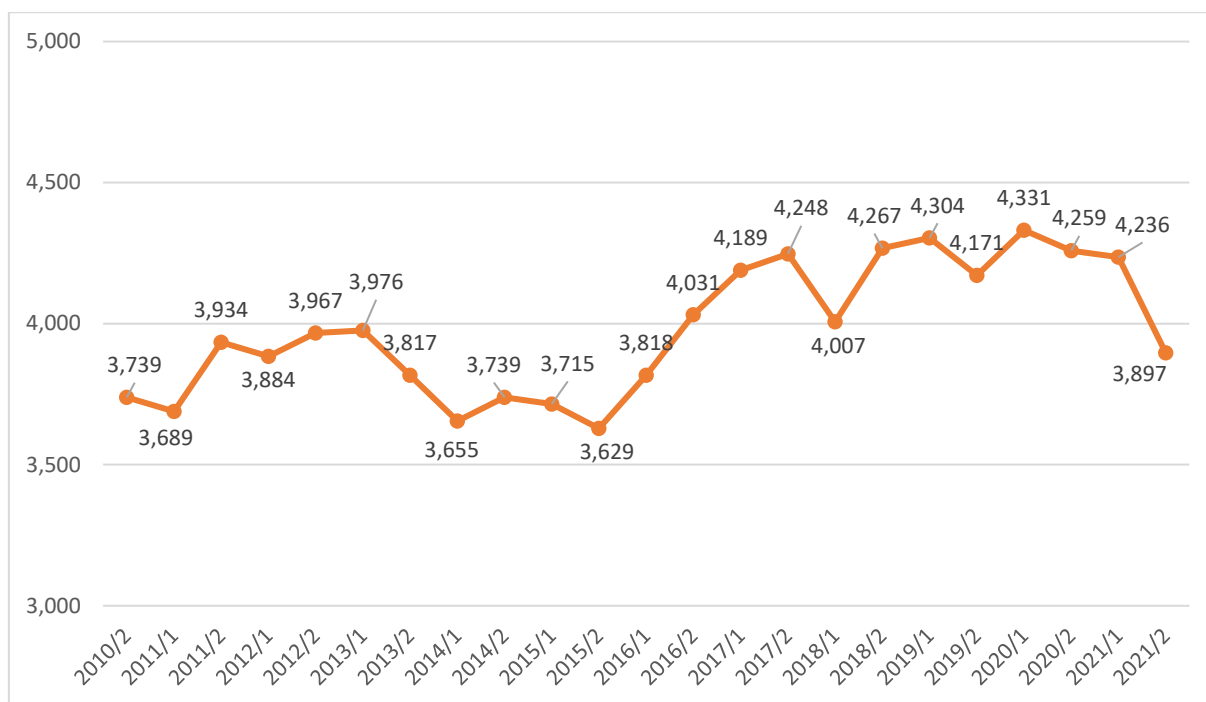
5.3 Apresentação e Análise dos Resultados

Conforme dito na seção 5.1, na presente pesquisa optou-se por trabalhar apenas com os cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas, a saber: Administração Integral, Administração Noturno, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas Integral, Ciências Econômicas Noturno e Comunicação Social - Jornalismo. Dessa forma, os resultados serão apresentados e analisados separadamente para cada curso¹¹.

5.3.1 Administração Integral

A Figura 10 apresenta a evolução das notas médias gerais do curso de Administração Integral ao longo dos períodos, do 2º semestre de 2010 até o 2º semestre de 2021.

¹¹ Os gráficos apresentados para cada curso foram gerados no *software Microsoft Excel*.

Figura 10 – Médias Gerais do Curso de Administração Integral

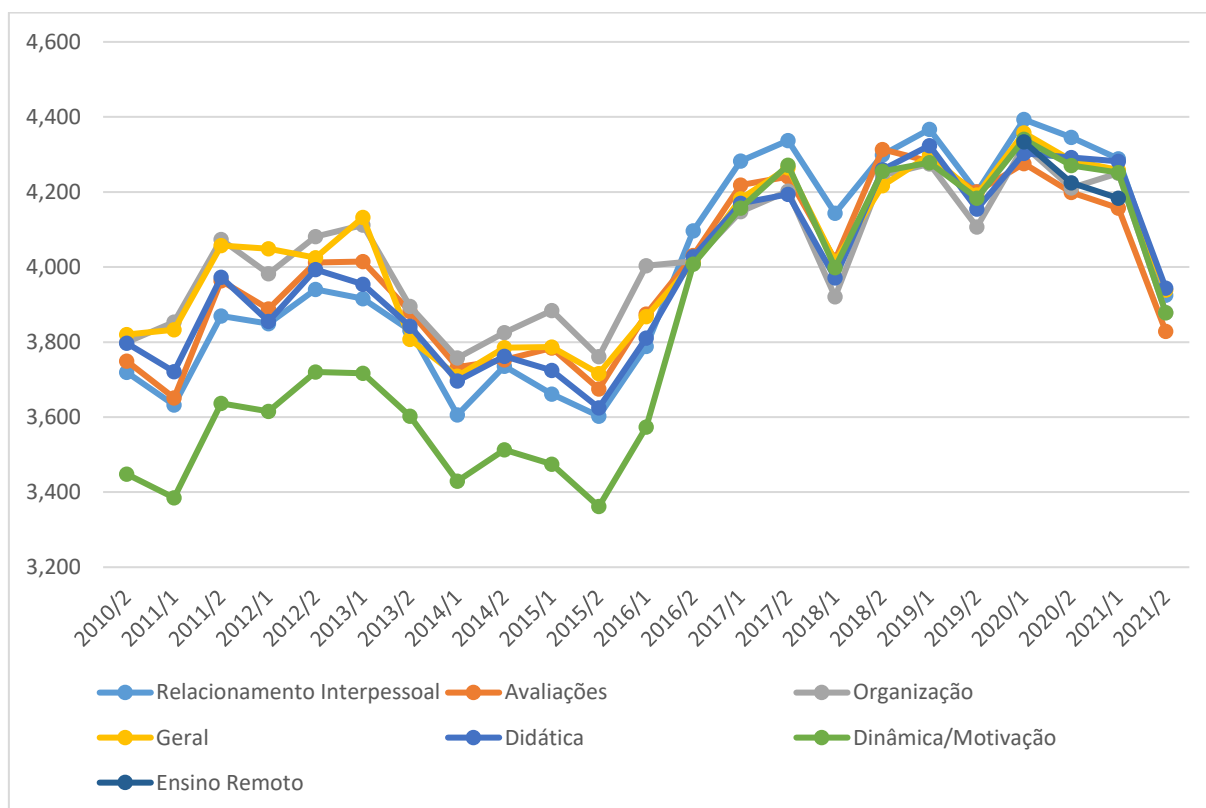
Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando a Figura 10, é possível observar que, em geral, as notas médias mantêm-se em um patamar consistente, sem variações drásticas, para o curso de Administração Integral. Inicialmente, no 2º semestre de 2010, a nota média foi 3,739. Houve uma leve oscilação nos períodos subsequentes, com uma queda nas notas, atingindo os menores valores no 1º semestre de 2014 (3,655) e no 2º semestre de 2015 (3,629).

Em seguida, observa-se um crescimento das notas, atingindo os maiores valores a partir do 2º semestre de 2018 (4,267) até o 1º semestre de 2021 (4,236). Todavia, ao final dos períodos, nota-se uma queda em torno de 8%, com a nota média passando de 4,236, no 1º semestre de 2021, para 3,897, no 2º semestre de 2021.

Em resumo, o gráfico não apresenta uma tendência clara de aumento ou diminuição significativa nas notas médias ao longo do tempo. Isso sugere que as avaliações dos docentes pelos discentes, no curso de Administração Integral, têm sido relativamente estáveis ao longo dos períodos analisados. Mas como foram as avaliações deste curso nas dimensões de avaliação? A Figura 11 apresenta essas informações.

Figura 11 – Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Administração Integral



Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando a Figura 11, é possível afirmar que as notas médias por dimensão de avaliação seguiram o mesmo patamar consistente, quando comparadas às médias gerais do curso de Administração Integral. Partindo do 2º semestre de 2010, houve uma leve oscilação nos períodos subsequentes, com uma queda nas notas, atingindo os menores valores no 1º semestre de 2014 e no 2º semestre de 2015.

Em seguida, observou-se crescimento das notas, atingindo os maiores valores a partir do 2º semestre de 2018 até o 1º semestre de 2021. Todavia, ao final dos períodos, ou seja, entre o 1º e o 2º semestre de 2021, notou-se uma nova queda.

Nesse contexto, para determinar os pontos fortes e os pontos fracos do curso de Administração Integral ao longo do tempo, foi calculada a variabilidade das notas de cada dimensão de avaliação. Entende-se que a variabilidade pode ajudar a identificar as dimensões em que o curso é consistente (baixa variabilidade) e as dimensões que precisam de atenção (alta variabilidade). Os índices calculados estão no Quadro 16.

Quadro 16 – Variabilidade das Notas Médias das Dimensões de Avaliação do Curso de Administração Integral

Dimensão	Média	Desvio Padrão	Variância	Coefficiente de Variação
Relacionamento Interpessoal	3,993	0,277	0,077	6,93%
Avaliações	3,989	0,214	0,046	5,36%
Organização	4,037	0,173	0,030	4,29%
Geral	4,026	0,206	0,043	5,12%
Didática	3,986	0,222	0,049	5,58%
Dinâmica/Motivação	3,842	0,349	0,122	9,08%
Ensino Remoto	4,247	0,078	0,006	1,83%

Fonte: Elaboração própria.

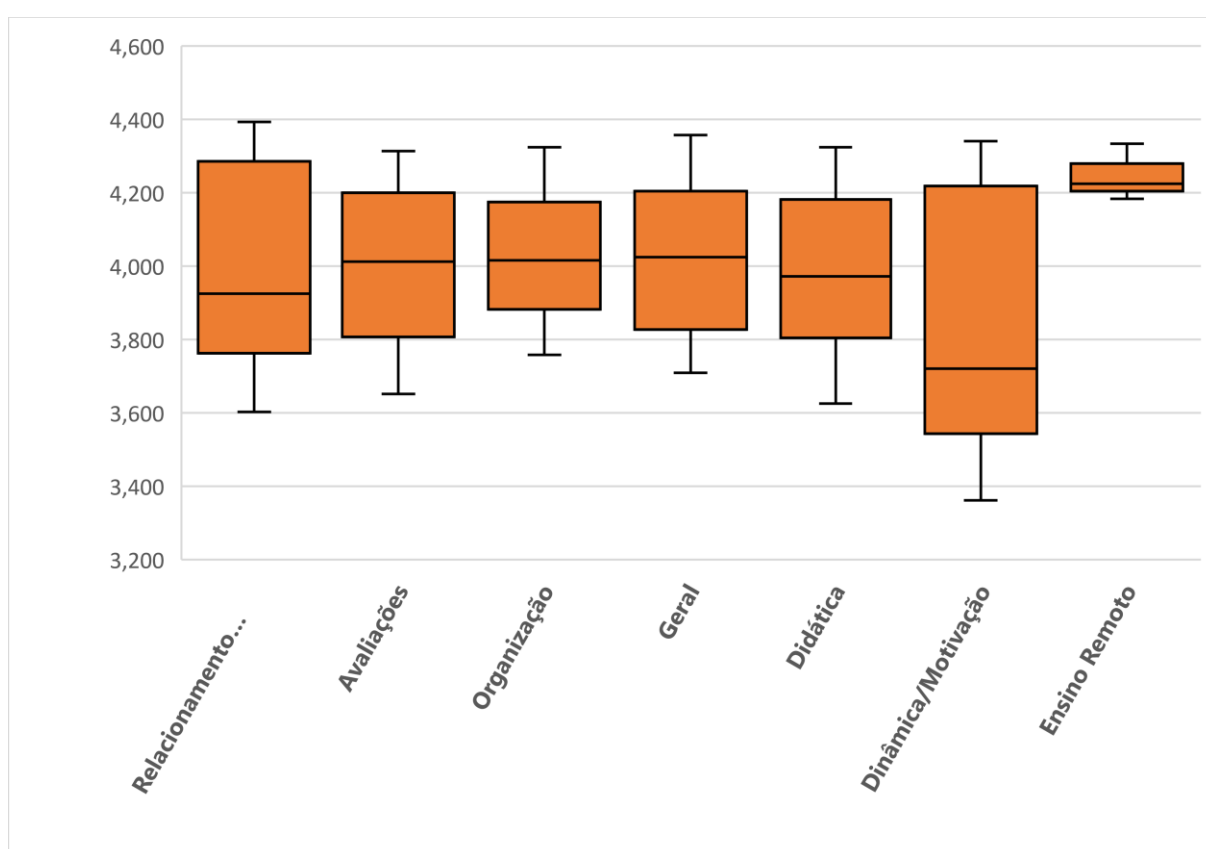
Analisando as médias no Quadro 16, observa-se que a dimensão *Ensino Remoto* é a que tem maior média (4,247), enquanto a dimensão *Dinâmica/Motivação* possui a menor média (3,842). As demais dimensões possuem média em torno de 4,0, o que pode ser considerado um bom índice.

Com base nos valores do desvio padrão, nota-se que, na dimensão *Ensino Remoto*, a variabilidade é bem baixa, indicando que as notas são bastante consistentes e próximas da média alta (4,247). Isso reforça o ponto forte do curso de Administração Integral no ensino remoto. Na dimensão *Organização* também é possível observar uma baixa variabilidade dos dados em torno da média (4,037), o que sugere uma percepção homogênea sobre a organização do curso, reforçando esta dimensão como outro ponto forte. Nas dimensões *Relacionamento Interpessoal*, *Avaliações*, *Geral* e *Didática* a variabilidade é moderada, sugerindo que, embora as médias gerais nessas dimensões sejam altas, há alguma variação nas percepções dos discentes. A variabilidade é mais alta na dimensão *Dinâmica/Motivação*, sugerindo uma maior dispersão nas opiniões dos discentes sobre a dinâmica das aulas e a motivação dos docentes nas unidades curriculares.

O coeficiente de variação (expresso em porcentagem) fornece uma medida relativa da dispersão das notas em relação à média. Para o curso de Administração Integral, as dimensões *Ensino Remoto* e *Organização* têm os menores coeficientes de variação, indicando uma menor dispersão relativa das notas. A dimensão *Dinâmica/Motivação* têm o maior coeficiente de variação, indicando uma maior dispersão relativa das notas.

A Figura 12 apresenta um gráfico de caixa (*boxplot*), representando a distribuição das notas das dimensões do curso de Administração Integral. Nesse gráfico, cada caixa representa a distribuição das notas de determinada dimensão; a linha central da caixa indica a mediana; as extremidades superior e inferior da caixa indicam o primeiro e terceiro quartis; e os pontos representam os valores atípicos (*outliers*). Isso fornece uma visualização clara da variabilidade das notas entre as diferentes dimensões.

Figura 12 – Distribuição das Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Administração Integral



Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando cada dimensão na Figura 12 é possível destacar:

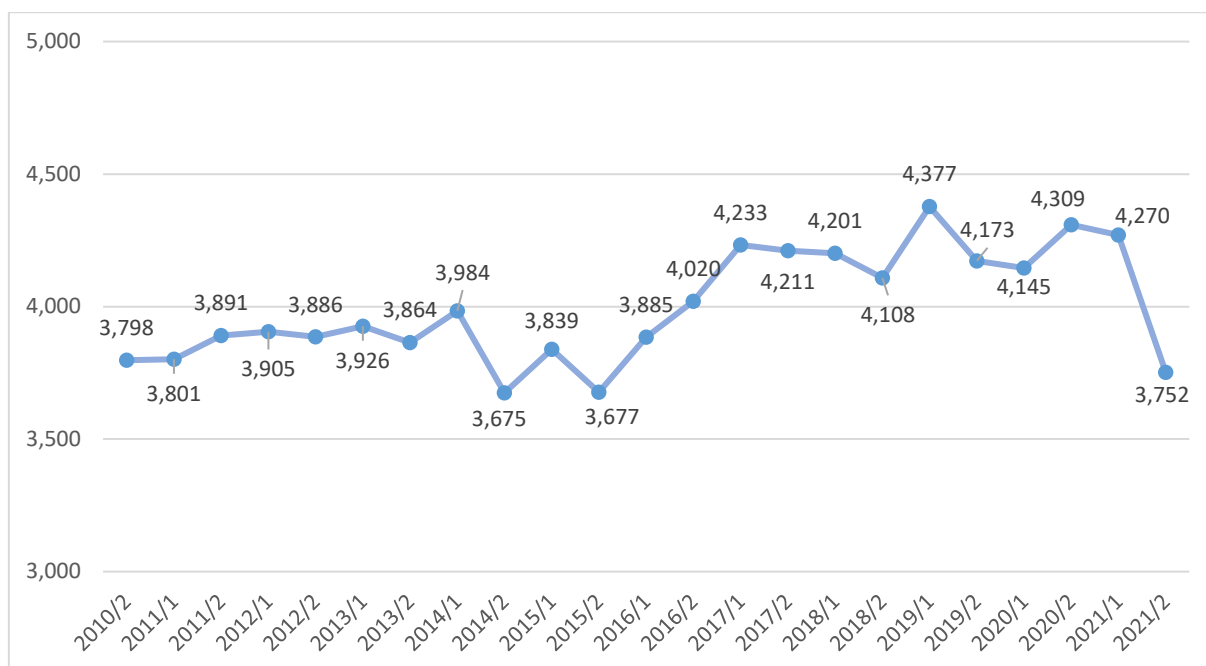
- *Relacionamento Interpessoal*: mostra uma dispersão maior, especialmente acima da mediana, o que indica que algumas avaliações são significativamente mais altas.
- *Avaliações*: apresenta a mediana ligeiramente superior, em comparação com a dimensão *Relacionamento Interpessoal*, indicando uma menor variação nas avaliações.

- *Organização*: apresenta uma variação baixa entre os valores do primeiro e terceiro quartil (caixa de tamanho menor), indicando uma opinião mais consistente dos discentes.
- *Geral*: esta caixa sugere uma variação ligeiramente maior do que a da dimensão *Organização*, mas ainda assim consistente.
- *Didática*: possui uma distribuição semelhante à da dimensão *Geral*, como refletido no gráfico, que é proporcional em relação ao centro da caixa.
- *Dinâmica/Motivação*: mostra uma distribuição com mediana mais baixa e maior dispersão (caixa de tamanho maior). Isso pode indicar que a *Dinâmica/Motivação* é uma dimensão com percepções mais variadas e, em média, mais críticas.
- *Ensino Remoto*: esta dimensão tem a mediana mais alta e a menor dispersão entre todas, o que sugere uma avaliação muito consistente, com pouco desvio, entre os discentes.

Em síntese, no curso de Administração Integral, o *Ensino Remoto* e a *Organização* foram os pontos fortes, sendo as dimensões mais bem avaliadas, com as medianas mais altas e menores dispersões das notas. Por outro lado, a dimensão *Dinâmica/Motivação* foi o ponto fraco, com a mediana mais baixa e uma dispersão maior das notas.

5.3.2 Administração Noturno

A Figura 13 apresenta a evolução das notas médias gerais do curso de Administração Noturno ao longo dos períodos, do 2º semestre de 2010 até o 2º semestre de 2021.

Figura 13 – Médias Gerais do Curso de Administração Noturno

Fonte: Dados da pesquisa.

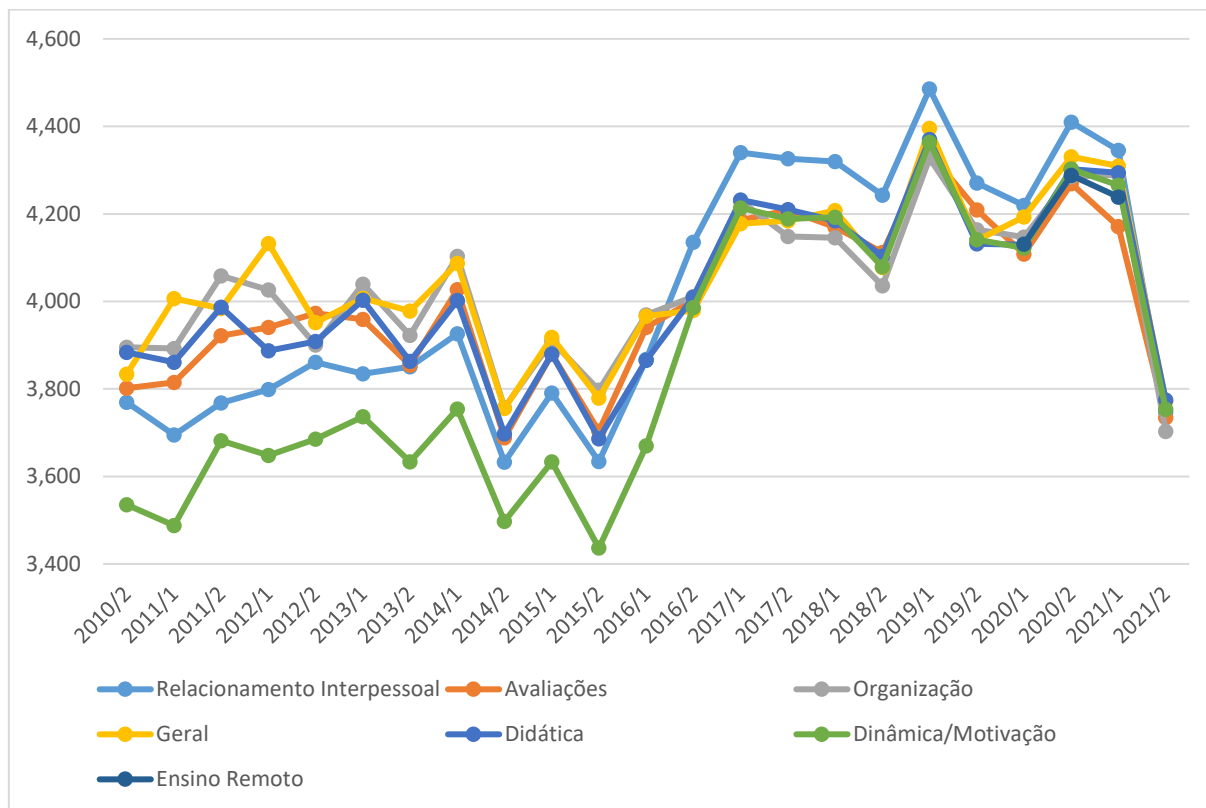
Analisando a Figura 13, é possível observar uma tendência geral de aumento nas notas médias ao longo do tempo, para o curso de Administração Noturno. Inicialmente, no 2º semestre de 2010, a nota média foi 3,798. Houve uma leve oscilação nos períodos subsequentes, mas a partir do 2º semestre de 2011, nota-se uma trajetória ascendente mais consistente.

As notas médias continuaram a subir, atingindo um pico no 1º semestre de 2014, com a nota média igual a 3,984. Após esse pico houve uma queda nas notas, atingindo os menores valores no 2º semestre de 2014 (3,675) e no 2º semestre de 2015 (3,677).

Em seguida, observa-se novo crescimento das notas, atingindo o maior valor no 1º semestre de 2019 (4,377). Porém, ao final dos períodos, nota-se uma queda em torno de 12%, com a nota média passando de 4,27, no 1º semestre de 2021, para 3,752, no 2º semestre de 2021.

Em resumo, a evolução das notas do curso de Administração Noturno indica uma tendência de melhoria na avaliação dos docentes pelos discentes, com um aumento gradual nas notas médias ao longo dos períodos analisados. Mas como foram as avaliações deste curso nas dimensões de avaliação? A Figura 14 apresenta essas informações.

Figura 14 – Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Administração Noturno



Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando a Figura 14, é possível afirmar que as notas médias por dimensão de avaliação seguiram a mesma tendência de aumento ao longo do tempo, quando comparadas às médias gerais do curso de Administração Noturno. Partindo do 2º semestre de 2010, houve uma leve oscilação nos períodos subsequentes, mas a partir do 2º semestre de 2011, nota-se uma trajetória ascendente mais consistente.

As notas médias continuaram a subir, atingindo um pico no 1º semestre de 2014. Após esse pico houve uma queda nas notas, atingindo os menores valores no 2º semestre de 2014 e no 2º semestre de 2015.

Em seguida, observou-se novo crescimento das notas, atingindo o maior valor no 1º semestre de 2019. Todavia, ao final dos períodos, ou seja, entre o 1º e o 2º semestre de 2021, notou-se uma nova queda.

Nesse contexto, para determinar os pontos fortes e os pontos fracos do curso de Administração Noturno ao longo do tempo, de forma análoga ao curso de Administração Integral, foi calculada a variabilidade das notas de cada dimensão de avaliação. Os índices calculados estão no Quadro 17.

Quadro 17 – Variabilidade das Notas Médias das Dimensões de Avaliação do Curso de Administração Noturno

Dimensão	Média	Desvio Padrão	Variância	Coefficiente de Variação
Relacionamento Interpessoal	4,012	0,282	0,080	7,03%
Avaliações	4,001	0,187	0,035	4,69%
Organização	4,033	0,171	0,029	4,25%
Geral	4,051	0,178	0,032	4,40%
Didática	4,012	0,195	0,038	4,86%
Dinâmica/Motivação	3,870	0,302	0,091	7,80%
Ensino Remoto	4,219	0,081	0,006	1,91%

Fonte: Elaboração própria.

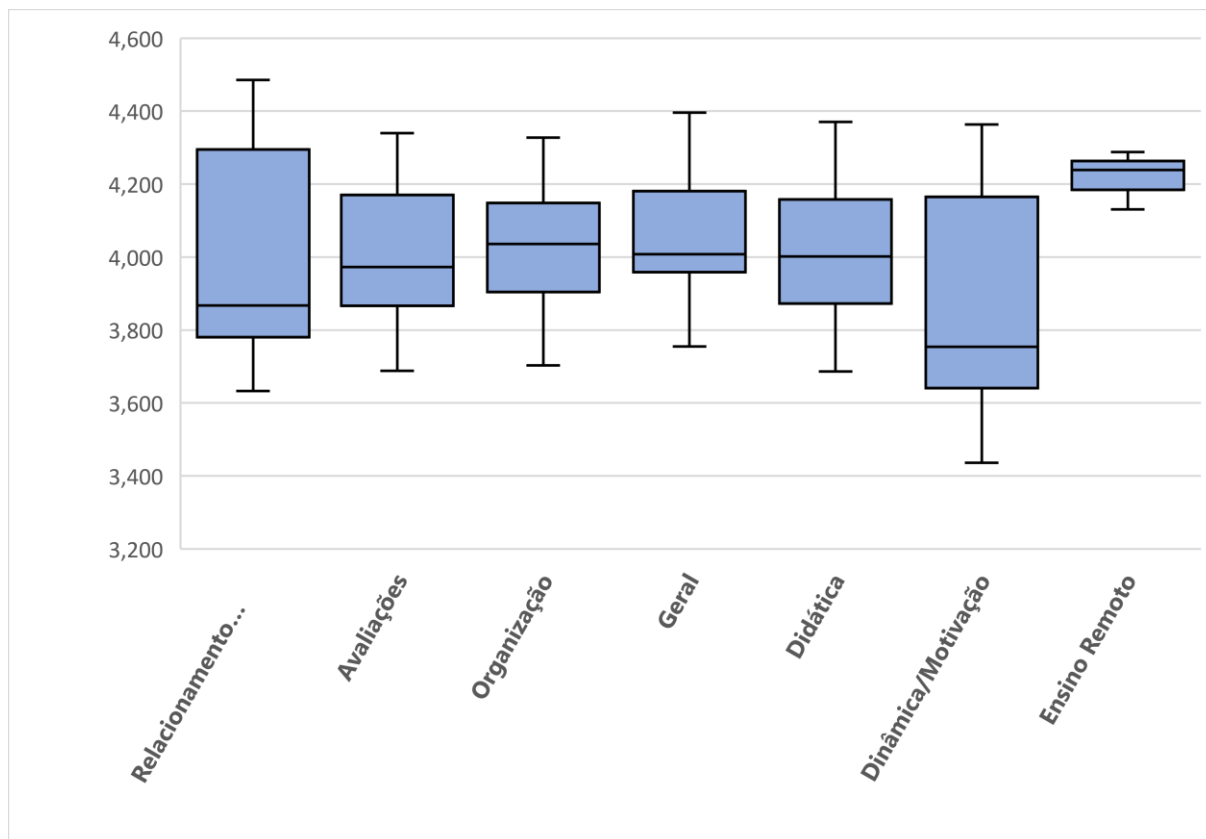
Analisando as médias no Quadro 17, observa-se que a dimensão *Ensino Remoto* é a que tem maior média (4,219), enquanto a dimensão *Dinâmica/Motivação* possui a menor média (3,87). As demais dimensões possuem média em torno de 4,0, o que pode ser considerado um bom índice.

Com base nos valores do desvio padrão, nota-se que, na dimensão *Ensino Remoto*, a variabilidade é baixa, indicando que as notas são consistentes e próximas da média alta (4,219). Isso reforça o ponto forte do curso de Administração Noturno no ensino remoto. Nas dimensões *Avaliações*, *Organização*, *Geral* e *Didática* a variabilidade é moderada, sugerindo que, embora as médias gerais nessas dimensões sejam altas, há alguma variação nas percepções dos discentes. A variabilidade é mais alta nas dimensões *Relacionamento Interpessoal* e *Dinâmica/Motivação*, sugerindo uma maior dispersão nas opiniões dos discentes sobre o relacionamento interpessoal entre docentes e discentes, e sobre a dinâmica das aulas e a motivação dos docentes nas unidades curriculares.

Analisando o coeficiente de variação, nota-se que as dimensões *Ensino Remoto* e *Organização* têm os menores coeficientes, indicando uma menor dispersão relativa das notas. As dimensões *Relacionamento Interpessoal* e *Dinâmica/Motivação* têm os maiores coeficientes de variação, indicando uma maior dispersão relativa das notas.

A Figura 15 apresenta um gráfico de caixa (*boxplot*), representando a distribuição das notas das dimensões do curso de Administração Noturno.

Figura 15 – Distribuição das Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Administração Noturno



Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando cada dimensão na Figura 15 é possível destacar:

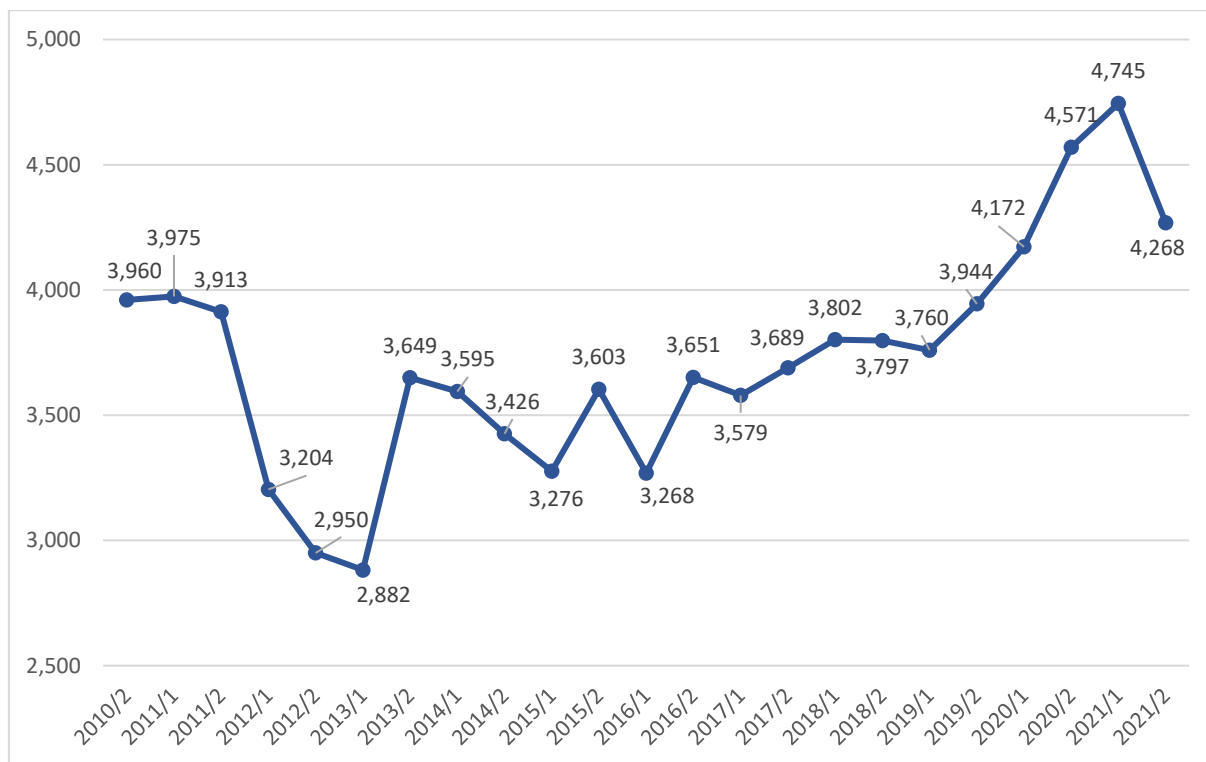
- *Relacionamento Interpessoal*: mostra uma variação média de notas com maior dispersão (caixa de tamanho maior) e valores extremos inferiores, o que pode indicar diferenças significativas na percepção dos discentes sobre esta dimensão.
- *Avaliações*: apresenta uma dispersão menor em comparação com a dimensão *Relacionamento Interpessoal*, indicando uma opinião mais uniforme entre os alunos a respeito das avaliações.
- *Organização*: tem uma distribuição semelhante à da dimensão *Avaliações*, mas com uma leve tendência para notas mais altas (mediana ligeiramente maior), sugerindo uma percepção ligeiramente melhor da organização do curso.
- *Geral*: esta caixa tem a mediana praticamente no mesmo nível das dimensões *Avaliações* e *Organização*, com dispersão similar, o que sugere uma avaliação geral consistente com essas dimensões.

- *Didática*: possui uma distribuição semelhante à dimensão *Geral*, mostrando que as opiniões sobre a didática são um pouco mais dispersas, mas ainda tendendo para o lado positivo.
- *Dinâmica/Motivação*: mostra uma distribuição com mediana mais baixa e maior dispersão. Isso pode indicar que a dinâmica/motivação é uma dimensão com percepções mais variadas e, em média, mais críticas.
- *Ensino Remoto*: esta dimensão tem a mediana mais alta e a menor dispersão entre todas, o que sugere uma avaliação mais positiva e homogênea do ensino remoto pelos discentes.

Em síntese, no curso de Administração Noturno, o *Ensino Remoto* foi o ponto forte, sendo a dimensão mais bem avaliada, com a mediana mais alta e a menor dispersão das notas. Por outro lado, a dimensão *Dinâmica/Motivação* foi o ponto fraco, com a mediana mais baixa e uma dispersão maior das notas.

5.3.3 Arquitetura e Urbanismo

A Figura 16 apresenta a evolução das notas médias gerais do curso de Arquitetura e Urbanismo ao longo dos períodos, do 2º semestre de 2010 até o 2º semestre de 2021.

Figura 16 – Médias Gerais do Curso de Arquitetura e Urbanismo Integral

Fonte: Dados da pesquisa.

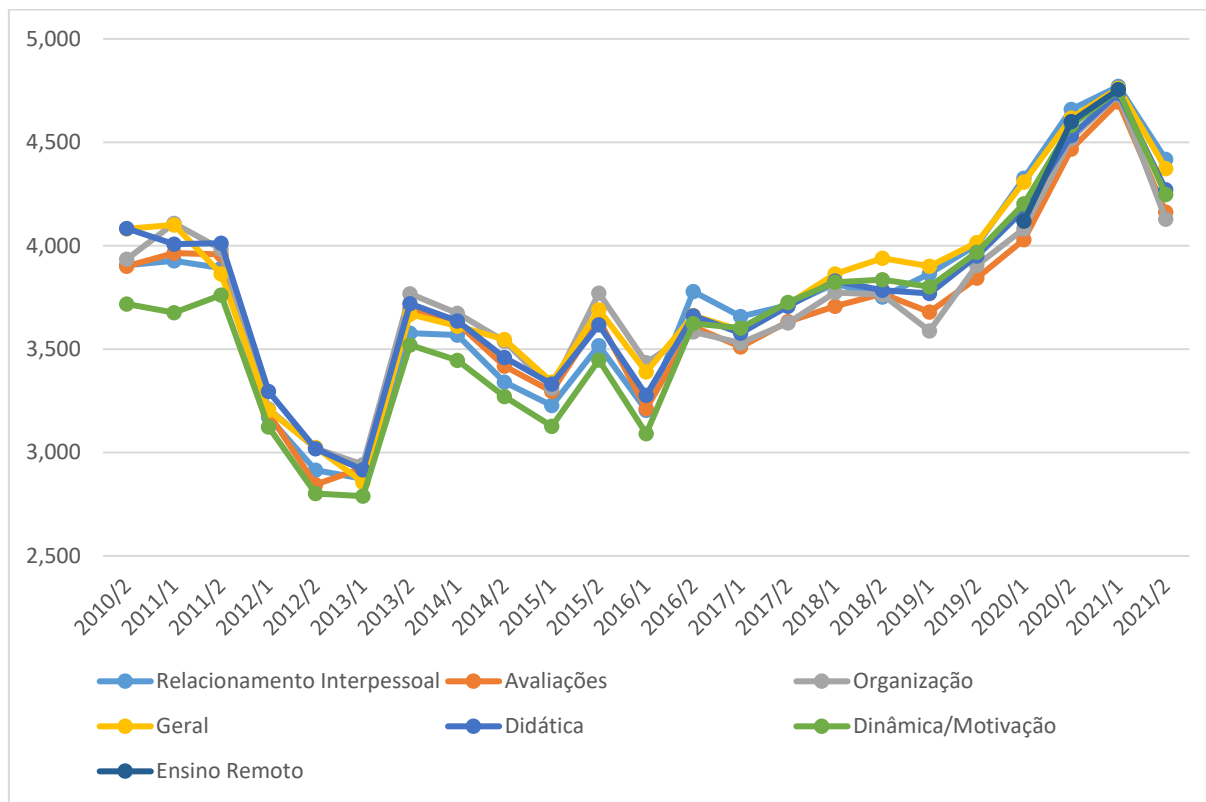
Analisando a Figura 16, é possível observar que as notas médias do curso Arquitetura e Urbanismo apresentam variações ao longo dos períodos. Em alguns momentos, há um aumento nas notas médias (entre o 1º semestre de 2019 e o 1º semestre de 2021, por exemplo), enquanto em outros, ocorre uma diminuição (entre o 2º semestre de 2015 e o 1º semestre de 2016, por exemplo).

Entre o 2º semestre de 2011 e o 2º semestre de 2013, observa-se uma queda acentuada nas notas médias, seguida de uma recuperação. Isso pode indicar um período de maior dificuldade no curso, na percepção dos discentes.

Ao final dos períodos, nota-se uma queda em torno de 10%, com a nota média passando de 4,745, no 1º semestre de 2021, para 4,268, no 2º semestre de 2021.

Em resumo, a evolução das notas do curso de Arquitetura e Urbanismo ao longo dos períodos é caracterizada por variações sem uma tendência clara de aumento ou diminuição contínua. Há momentos de estabilidade, bem como períodos de flutuações mais acentuadas nas notas médias. Assim, é importante averiguar como foram as avaliações desse curso nas dimensões de avaliação, apresentadas na Figura 17.

Figura 17 – Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Arquitetura e Urbanismo



Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando a Figura 17, é possível afirmar que as notas médias por dimensão de avaliação apresentaram as mesmas variações ao longo dos períodos, quando comparadas às médias gerais do curso de Arquitetura e Urbanismo. Em alguns momentos, há um aumento nas notas médias, enquanto em outros, ocorre uma diminuição.

Entre o 2º semestre de 2011 e o 2º semestre de 2013, observa-se uma queda acentuada nas notas médias, seguida de uma recuperação. Isso pode indicar um período de maior dificuldade no curso, na percepção dos discentes, em todas as dimensões de avaliação.

Ao final dos períodos, ou seja, entre o 1º e o 2º semestre de 2021, notou-se uma nova queda.

Nesse contexto, para determinar os pontos fortes e os pontos fracos do curso de Arquitetura e Urbanismo ao longo do tempo, de forma análoga aos cursos de Administração, foi calculada a variabilidade das notas de cada dimensão de avaliação. Os índices calculados estão no Quadro 18.

Quadro 18 – Variabilidade das Notas Médias das Dimensões de Avaliação do Curso de Arquitetura e Urbanismo

Dimensão	Média	Desvio Padrão	Variância	Coefficiente de Variação
Relacionamento Interpessoal	3,734	0,498	0,248	13,35%
Avaliações	3,686	0,438	0,192	11,90%
Organização	3,736	0,425	0,181	11,38%
Geral	3,788	0,470	0,221	12,40%
Didática	3,755	0,443	0,196	11,80%
Dinâmica/Motivação	3,650	0,501	0,251	13,73%
Ensino Remoto	4,491	0,331	0,110	7,38%

Fonte: Elaboração própria.

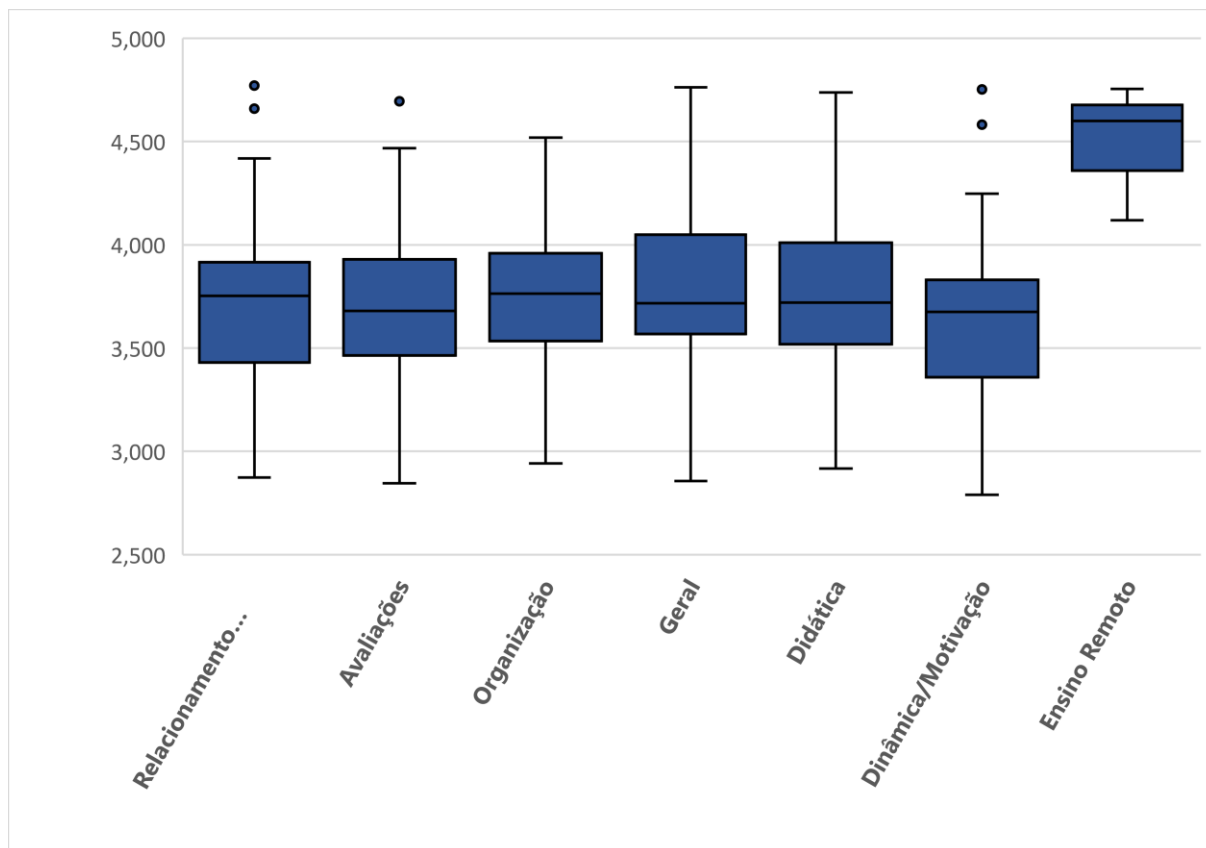
Analisando as médias no Quadro 18, observa-se que a dimensão *Ensino Remoto* é a que tem maior média (4,491), enquanto a dimensão *Dinâmica/Motivação* possui a menor média (3,65). Entretanto, todas as dimensões, com exceção da *Ensino Remoto*, apresentam médias próximas, em torno de 3,7, indicando uma percepção geralmente positiva, mas com espaço para melhorias.

Com base nos valores do desvio padrão, nota-se que, na dimensão *Ensino Remoto*, a variabilidade é baixa, indicando que as notas são consistentes e próximas da média alta (4,491). Isso reforça o ponto forte do curso de Arquitetura e Urbanismo no ensino remoto. Nas dimensões *Avaliações*, *Organização*, *Geral* e *Didática* a variabilidade é moderada, sugerindo que há alguma variação nas percepções dos discentes. A variabilidade é mais alta nas dimensões *Relacionamento Interpessoal* e *Dinâmica/Motivação*, sugerindo uma dispersão mais ampla nas opiniões dos discentes sobre o relacionamento interpessoal entre docentes e discentes, e sobre a dinâmica das aulas e a motivação dos docentes nas unidades curriculares.

Analisando o coeficiente de variação, nota-se que a dimensão *Ensino Remoto* tem o menor coeficiente, indicando uma menor dispersão relativa das notas. As dimensões *Relacionamento Interpessoal* e *Dinâmica/Motivação* têm os maiores coeficientes de variação, indicando uma maior dispersão relativa das notas.

A Figura 19 apresenta um gráfico de caixa (*boxplot*), representando a distribuição das notas das dimensões do curso de Arquitetura e Urbanismo.

Figura 19 – Distribuição das Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Arquitetura e Urbanismo



Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando cada dimensão na Figura 19 é possível destacar:

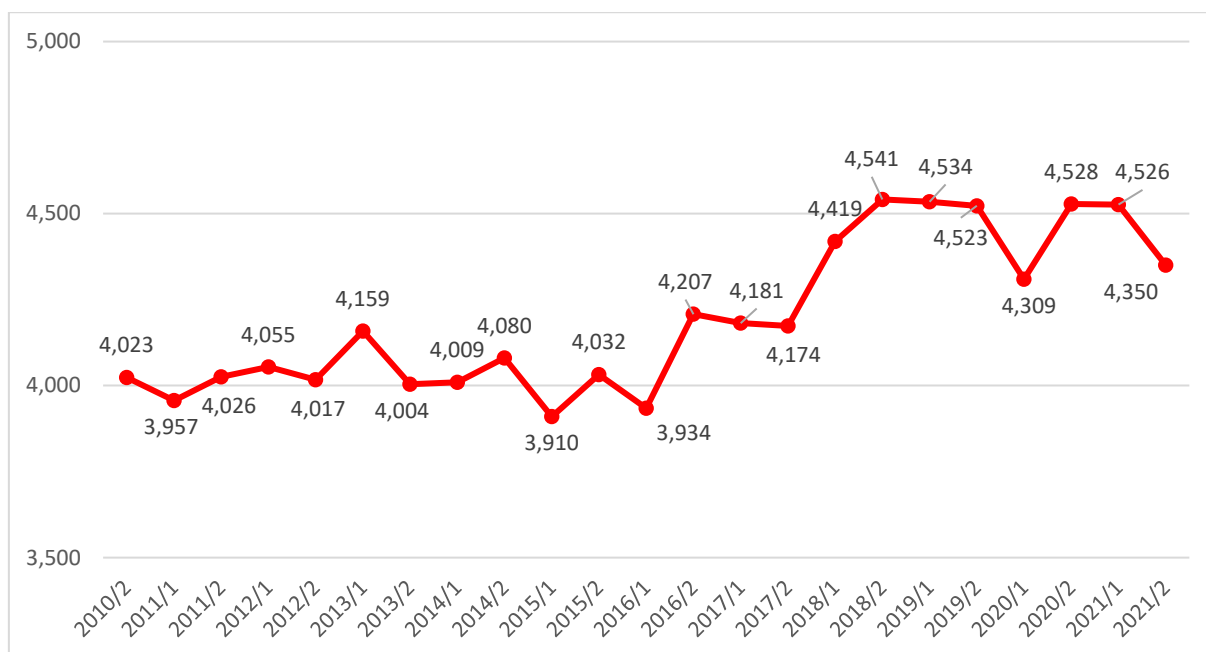
- *Relacionamento Interpessoal*: mostra uma dispersão relativamente estreita, apresentando uma concentração das avaliações em torno da mediana. Os valores atípicos acima do Q3 indicam algumas avaliações muito positivas, porém, que se distanciam da tendência central.
- *Avaliações*: apresenta uma mediana um pouco mais baixa em comparação com a dimensão *Relacionamento Interpessoal*, e uma dispersão estreita, o que sugere uma homogeneidade nas avaliações. Os valores atípicos são menos proeminentes, o que indica poucas avaliações discrepantes do padrão geral.
- *Organização*: possui uma dispersão menor que as demais, excetuando a da dimensão *Ensino Remoto*, o que sugere que há um consenso mais forte entre os discentes avaliadores. A mediana mais alta indica que a percepção geral é consistentemente positiva.

- *Geral*: mostra uma distribuição com maior dispersão (caixa de tamanho maior) do que as anteriores, mas ainda assim apresenta uma concentração de dados em torno de uma avaliação positiva.
- *Didática*: possui uma distribuição semelhante à dimensão *Geral*, indicando uma consistência nas avaliações, com uma tendência positiva.
- *Dinâmica/Motivação*: mostra uma distribuição com dispersão moderada e com a mediana ligeiramente mais baixa do que as anteriores. A presença de valores atípicos sugere que existem opiniões divergentes significativas sobre essa dimensão.
- *Ensino Remoto*: esta dimensão tem a mediana mais alta e a menor dispersão entre todas, o que sugere uma avaliação mais positiva e homogênea do ensino remoto pelos discentes. Não há valores atípicos, o que reforça a consistência das avaliações.

Em síntese, no curso de Arquitetura e Urbanismo, o *Ensino Remoto* foi o ponto forte, sendo a dimensão mais bem avaliada e mais consistente, com a mediana mais alta e a menor dispersão das notas. Por outro lado, a dimensão *Dinâmica/Motivação* foi o ponto fraco, com a mediana mais baixa e uma dispersão maior das notas, ou seja, com maior variabilidade e opiniões mais divergentes.

5.3.4 Ciências Contábeis

A Figura 20 apresenta a evolução das notas médias gerais do curso de Ciências Contábeis ao longo dos períodos, do 2º semestre de 2010 até o 2º semestre de 2021.

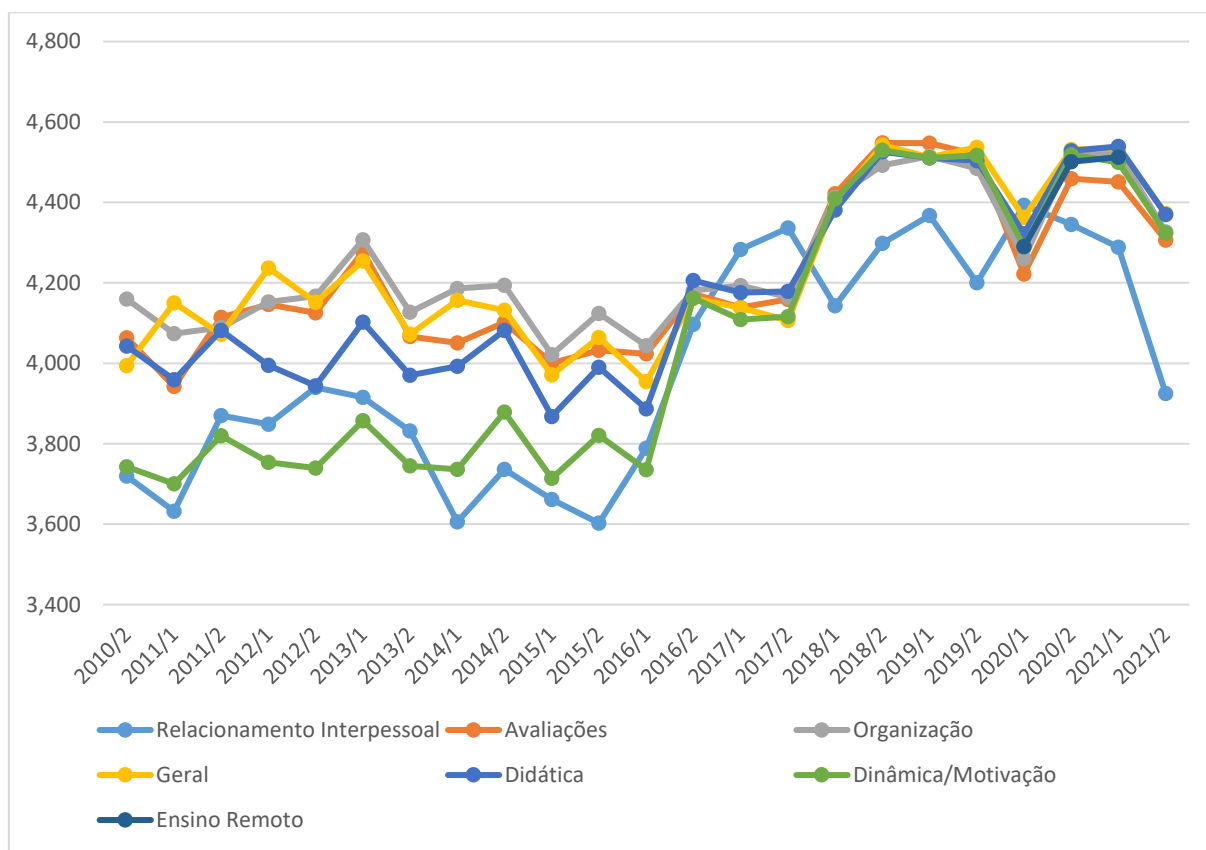
Figura 20 – Médias Gerais do Curso de Ciências Contábeis

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando a Figura 20, é possível observar que, em geral, as notas médias mantêm-se em um patamar consistente, sem variações drásticas, para o curso de Ciências Contábeis. Inicialmente, no 2º semestre de 2010, a nota média foi 4,023. Houve uma estabilidade nos períodos subsequentes, com uma ligeira queda nas notas no 1º semestre de 2015 (3,910) e no 1º semestre de 2016 (3,934).

Em seguida, observa-se um crescimento das notas a partir do 1º semestre de 2018 (4,419) até o 1º semestre de 2021 (4,526). Porém, ao final dos períodos analisados, nota-se uma nova queda, porém pequena, em torno de 3%, com a nota média passando de 4,526, no 1º semestre de 2021, para 4,35, no 2º semestre de 2021.

Em resumo, o gráfico, apesar de algumas flutuações, apresenta uma tendência geral de estabilidade das notas, com variações em torno de uma média. Nos períodos mais recentes, as notas parecem ter uma tendência de leve aumento, indicando uma possível melhoria nas avaliações dos docentes pelos discentes do curso de Ciências Contábeis. Mas como foram as avaliações deste curso nas dimensões de avaliação? A Figura 21 apresenta essas informações.

Figura 21 – Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Ciências Contábeis

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando a Figura 21, é possível afirmar que as notas médias por dimensão de avaliação seguiram o mesmo patamar consistente, quando comparadas às médias gerais do curso de Ciências Contábeis. Partindo do 2º semestre de 2010, houve uma estabilidade nos períodos subsequentes, com uma ligeira queda nas notas entre 2014 e 2015.

Em seguida, observou-se crescimento das notas, atingindo os maiores valores a partir do 2º semestre de 2018 até o 1º semestre de 2021. Todavia, ao final dos períodos, ou seja, entre o 1º e o 2º semestre de 2021, notou-se uma nova queda.

Nesse contexto, para determinar os pontos fortes e os pontos fracos do curso de Ciências Contábeis ao longo do tempo, de forma análoga aos cursos de Administração e Arquitetura e Urbanismo, foi calculada a variabilidade das notas de cada dimensão de avaliação. Os índices calculados estão no Quadro 19.

Quadro 19 – Variabilidade das Notas Médias das Dimensões de Avaliação do Curso de Ciências Contábeis

Dimensão	Média	Desvio Padrão	Variância	Coefficiente de Variação
Relacionamento Interpessoal	4,240	0,278	0,077	6,56%
Avaliações	4,213	0,190	0,036	4,51%
Organização	4,249	0,165	0,027	3,88%
Geral	4,235	0,197	0,039	4,65%
Didática	4,181	0,230	0,053	5,50%
Dinâmica/Motivação	4,053	0,326	0,106	8,05%
Ensino Remoto	4,435	0,125	0,016	2,83%

Fonte: Elaboração própria.

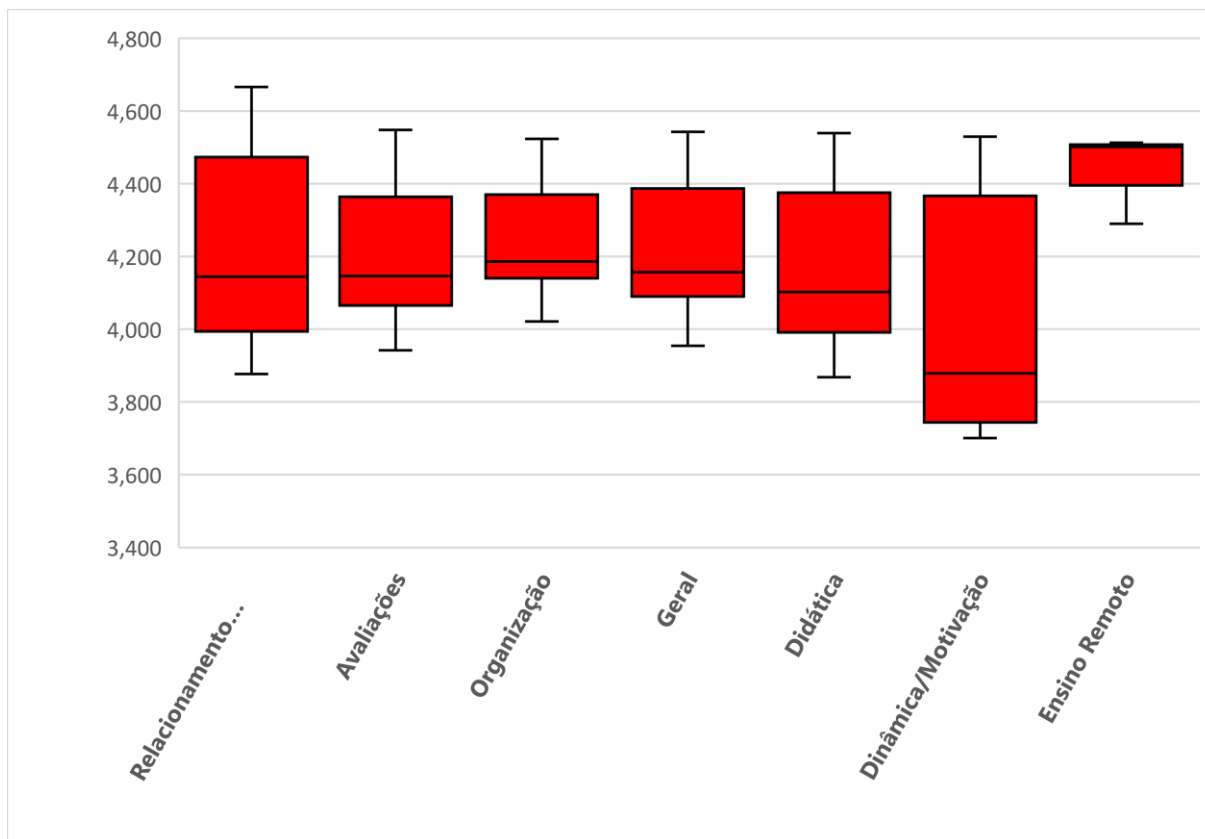
Analisando as médias no Quadro 19, observa-se que a dimensão *Ensino Remoto* é a que tem maior média (4,435), enquanto a dimensão *Dinâmica/Motivação* possui a menor média (4,053). As demais dimensões possuem média em torno de 4,2, o que pode ser considerado um índice muito bom.

Com base nos valores do desvio padrão, nota-se que as dimensões *Ensino Remoto*, *Avaliações*, *Geral* e *Organização* apresentam as variabilidades mais baixas, indicando que as notas são bastante consistentes e próximas das médias. Nas dimensões *Relacionamento Interpessoal* e *Didática* a variabilidade é moderada, sugerindo que, embora as médias gerais nessas dimensões sejam altas, há alguma variação nas percepções dos discentes. A variabilidade é mais alta na dimensão *Dinâmica/Motivação*, sugerindo uma maior dispersão nas opiniões dos discentes sobre a dinâmica das aulas e a motivação dos docentes nas unidades curriculares.

Analisando o coeficiente de variação, nota-se que as dimensões *Ensino Remoto* e *Organização* têm os menores coeficientes, indicando uma menor dispersão relativa das notas. A dimensão *Dinâmica/Motivação* tem o maior coeficiente de variação, indicando uma maior dispersão relativa das notas.

A Figura 22 apresenta um gráfico de caixa (*boxplot*), representando a distribuição das notas das dimensões do curso de Ciências Contábeis.

Figura 22 – Distribuição das Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Ciências Contábeis



Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando cada dimensão na Figura 22 é possível destacar:

- *Relacionamento Interpessoal*: possui um intervalo (tamanho da caixa) relativamente amplo, mostrando uma variação considerável entre os valores. Além disso, o comprimento das linhas que se estendem da caixa também indica uma variação mais ampla de respostas nesta dimensão.
- *Avaliações*: apresenta uma caixa mais simétrica em comparação com a dimensão *Relacionamento Interpessoal*, indicando uma distribuição mais uniforme das avaliações em torno da mediana.
- *Organização*: apresenta a segunda maior mediana dentre as dimensões, mostrando uma inclinação para avaliações mais altas. A caixa de tamanho menor indica que as avaliações dos docentes pelos discentes são bastante consistentes.
- *Geral*: possui uma distribuição semelhante à da dimensão *Avaliações*, mostrando que as notas estão distribuídas de maneira relativamente equitativa em torno da mediana.

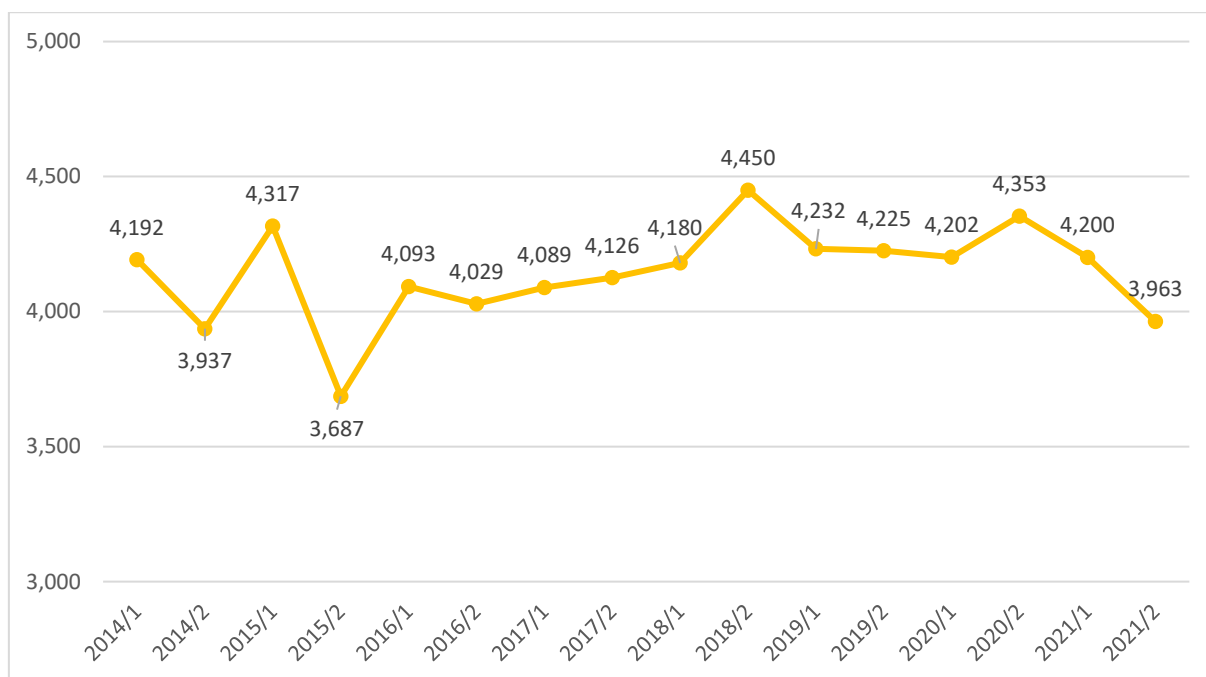
- *Didática*: apresenta uma caixa maior do que a das dimensões *Avaliações e Geral*, o que indica uma variação maior nas percepções dos discentes. O comprimento das linhas que se estendem da caixa mostra que houve notas que variaram mais amplamente do que nas dimensões anteriores.
- *Dinâmica/Motivação*: mostra uma distribuição com mediana mais baixa e maior dispersão (caixa de tamanho maior), o que sugere que há uma grande variação nas opiniões sobre essa dimensão. Isso pode indicar que a *Dinâmica/Motivação* é uma dimensão com respostas bastante dispersas e algumas avaliações extremas.
- *Ensino Remoto*: esta dimensão tem a mediana mais alta e a menor dispersão entre todas, o que sugere notas muito consistentes, com pouco desvio, entre os discentes. As linhas curtas que se estendem da caixa indicam que não houve avaliações extremas e que a maioria das avaliações está concentrada em torno da mediana.

Em síntese, no curso de Ciências Contábeis, o *Ensino Remoto* e a *Organização* foram os pontos fortes, sendo as dimensões mais bem avaliadas, com as medianas mais altas e menores dispersões das notas. Por outro lado, a dimensão *Dinâmica/Motivação* foi o ponto fraco, com a mediana mais baixa e uma dispersão maior das notas.

5.3.5 Ciências Econômicas Integral

A Figura 23 apresenta a evolução das notas médias gerais do curso de Ciências Econômicas Integral ao longo dos períodos, do 1º semestre de 2014¹² até o 2º semestre de 2021.

¹² Diferentemente dos demais, o curso de Ciências Econômicas Integral da UFSJ iniciou suas atividades apenas em 2014.

Figura 23 – Médias Gerais do Curso de Ciências Econômicas Integral

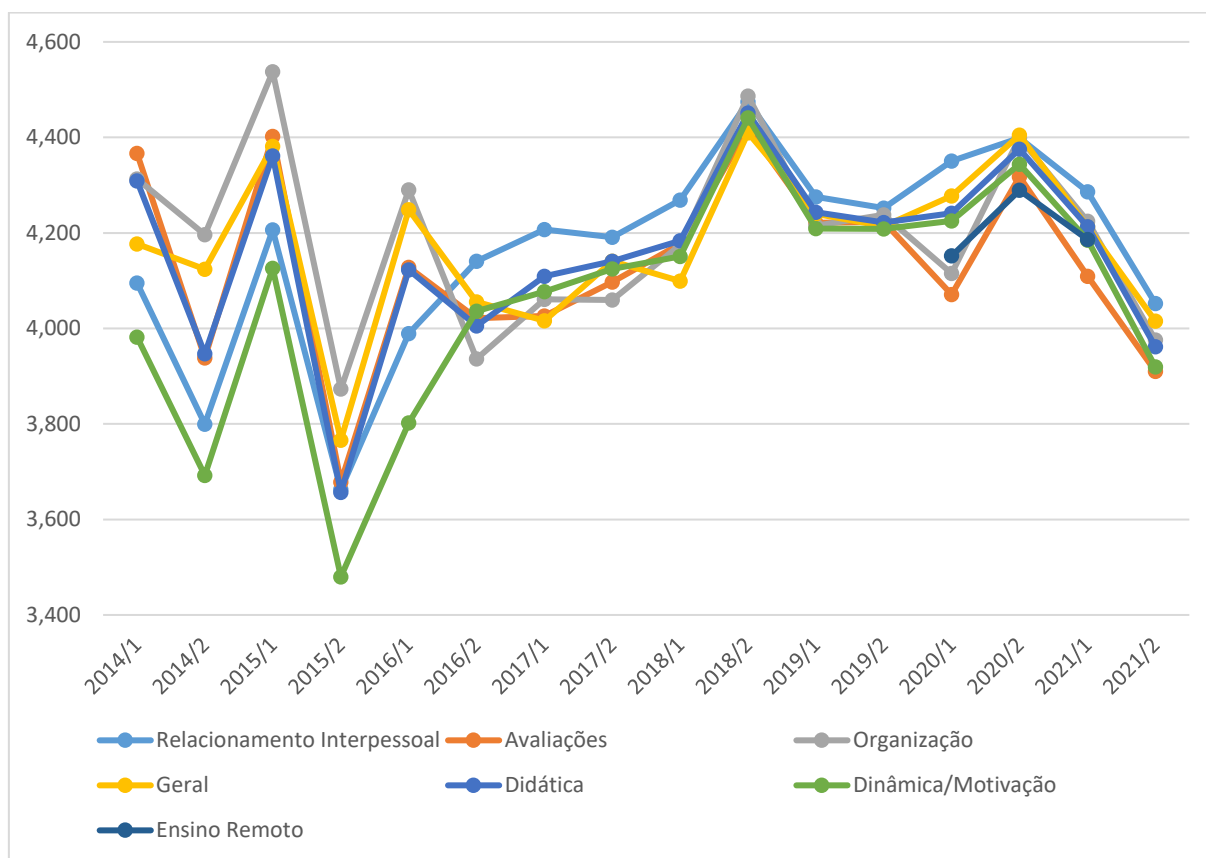
Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando a Figura 23, é possível observar uma tendência, em alguns segmentos do gráfico, onde as notas apresentam uma melhoria contínua por alguns períodos consecutivos, seguidos por períodos de estabilidade ou leve declínio, para o curso de Ciências Econômicas Integral. Inicialmente, no 1º semestre de 2014, a nota média foi 4,192. Houve uma oscilação nos períodos subsequentes, atingindo o menor valor no 2º semestre de 2015 (3,687).

As notas médias continuaram a subir, atingindo um pico no 2º semestre de 2018, com a nota média igual a 4,45. Após esse pico houve pequena variação nas notas. Ao final dos períodos, nota-se uma queda em torno de 5,5%, com a nota média passando de 4,2, no 1º semestre de 2021, para 3,963, no 2º semestre de 2021.

Em resumo, a evolução das notas do curso de Ciências Econômicas Integral indica uma tendência de melhoria na avaliação dos docentes pelos discentes, ao longo dos períodos analisados. Mas como foram as avaliações deste curso nas dimensões de avaliação? A Figura 24 apresenta essas informações.

Figura 24 – Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Ciências Econômicas Integral



Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando a Figura 24, é possível afirmar que as notas médias por dimensão de avaliação seguiram a mesma tendência de melhoria contínua por alguns períodos consecutivos, quando comparadas às médias gerais do curso de Ciências Econômicas Integral. Partindo do 1º semestre de 2014, houve uma oscilação nos períodos subsequentes, atingindo os menores valores no 2º semestre de 2015.

As notas médias continuaram a subir, atingindo um pico no 2º semestre de 2018. Após esse pico houve pequena variação nas notas. Ao final dos períodos, ou seja, entre o 1º e o 2º semestre de 2021, notou-se uma pequena queda.

Nesse contexto, para determinar os pontos fortes e os pontos fracos do curso de Ciências Econômicas Integral ao longo do tempo, de forma análoga aos cursos anteriores, foi calculada a variabilidade das notas de cada dimensão de avaliação. Os índices calculados estão no Quadro 20.

Quadro 20 – Variabilidade das Notas Médias das Dimensões de Avaliação do Curso de Ciências Econômicas Integral

Dimensão	Média	Desvio Padrão	Variância	Coefficiente de Variação
Relacionamento Interpessoal	4,166	0,211	0,045	5,07%
Avaliações	4,132	0,197	0,039	4,78%
Organização	4,194	0,188	0,035	4,49%
Geral	4,174	0,166	0,028	3,99%
Didática	4,159	0,197	0,039	4,73%
Dinâmica/Motivação	4,063	0,244	0,060	6,01%
Ensino Remoto	4,209	0,071	0,005	1,70%

Fonte: Elaboração própria.

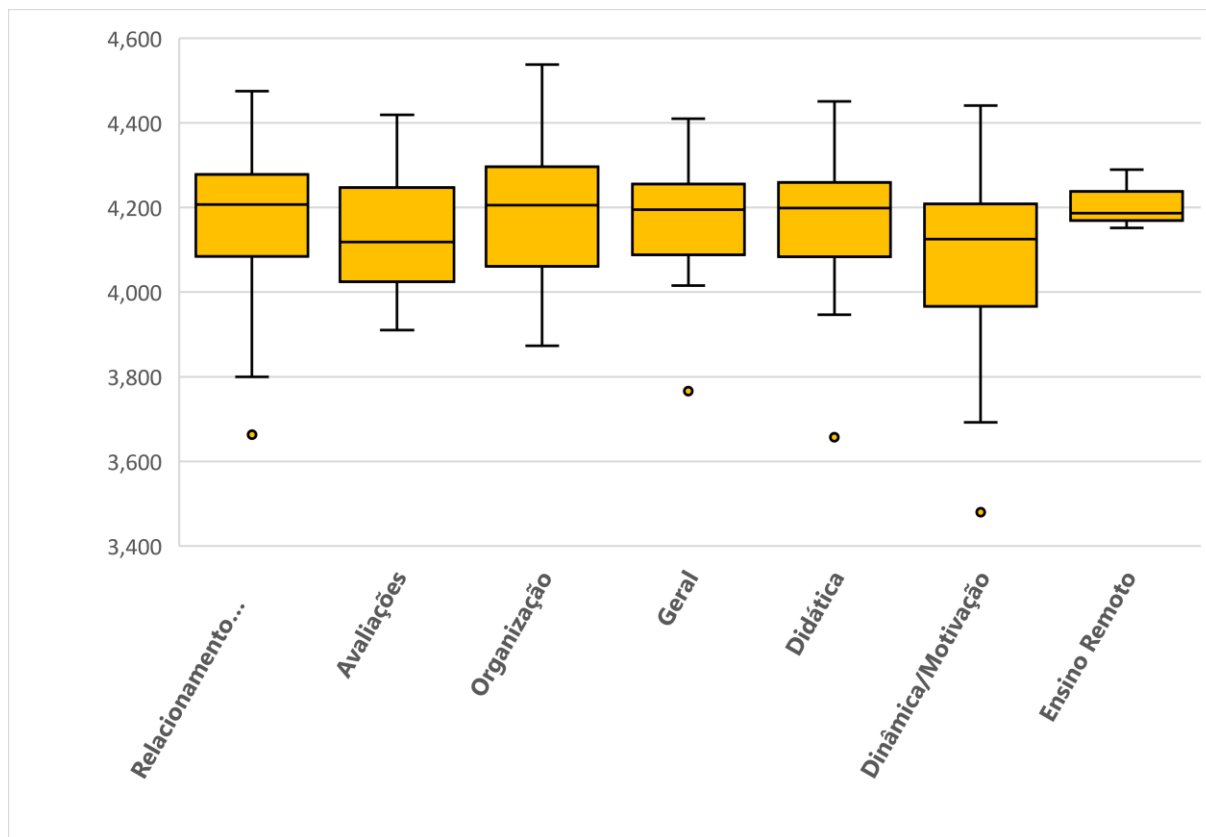
Analisando as médias no Quadro 20, observa-se que a dimensão *Ensino Remoto* é a que tem maior média (4,209), enquanto a dimensão *Dinâmica/Motivação* possui a menor média (4,063). As demais dimensões possuem média em torno de 4,1, o que pode ser considerado um índice muito bom.

Com base nos valores do desvio padrão, nota-se que as dimensões *Ensino Remoto* e *Geral* apresentam as variabilidades mais baixas, indicando que as notas são bastante consistentes e próximas das médias. Nas dimensões *Relacionamento Interpessoal*, *Avaliações*, *Organização* e *Didática* a variabilidade é moderada, sugerindo que, embora as médias gerais nessas dimensões sejam altas, há alguma variação nas percepções dos discentes. A variabilidade é mais alta na dimensão *Dinâmica/Motivação*, sugerindo uma maior dispersão nas opiniões dos discentes sobre a dinâmica das aulas e a motivação dos docentes nas unidades curriculares.

Analisando o coeficiente de variação, nota-se que as dimensões *Ensino Remoto* e *Geral* têm os menores coeficientes, indicando uma menor dispersão relativa das notas. A dimensão *Dinâmica/Motivação* tem o maior coeficiente de variação, indicando uma maior dispersão relativa das notas.

A Figura 25 apresenta um gráfico de caixa (*boxplot*), representando a distribuição das notas das dimensões do curso de Ciências Econômicas Integral.

Figura 25 – Distribuição das Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Ciências Econômicas Integral



Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando cada dimensão na Figura 25 é possível destacar:

- *Relacionamento Interpessoal*: possui caixa quase simétrica, o que sugere uma distribuição equilibrada dos dados em torno da mediana. Apesar de não haver grande dispersão de valores, a presença de um valor atípico abaixo do Q1 sugere uma avaliação significativamente mais baixa em um caso.
- *Avaliações*: apresenta uma mediana um pouco menor em comparação com a dimensão *Relacionamento Interpessoal*, mostrando uma dispersão ligeiramente maior do que na dimensão anterior.
- *Organização*: mostra uma variação considerável entre as avaliações dos discentes (tamanho da caixa), apresentando uma das maiores dispersões entre as dimensões.
- *Geral*: possui uma caixa pequena, indicando uma consistência nas avaliações desta dimensão. Apesar de não haver grande dispersão de valores, a presença de um valor atípico abaixo do Q1 sugere uma avaliação significativamente mais baixa em um caso.

- *Didática*: possui uma distribuição semelhante à dimensão *Geral*, mostrando uma consistência nas avaliações. Entretanto, a presença de um valor atípico abaixo do Q1 também sugere uma avaliação significativamente mais baixa em um caso.
- *Dinâmica/Motivação*: mostra uma distribuição com maior dispersão (caixa de tamanho maior). Isso pode indicar que a *Dinâmica/Motivação* é uma dimensão com percepções mais variadas, o que é visível pela maior amplitude das linhas que se estendem da caixa e presença de um valor atípico.
- *Ensino Remoto*: esta dimensão tem a mediana mais alta e a menor dispersão entre todas, o que sugere uma opinião bastante homogênea entre os discentes, com pouca variação nas avaliações e ausência de valores atípicos.

Em síntese, no curso de Ciências Econômicas Integral, as dimensões *Ensino Remoto* e *Geral* foram os pontos fortes, sendo as dimensões mais bem avaliadas, com as medianas mais altas e menores dispersões das notas. Por outro lado, as dimensões *Organização* e *Dinâmica/Motivação* foram os pontos fracos, com as medianas mais baixas e uma dispersão maior das notas. Os valores atípicos em quatro das sete dimensões sugerem avaliações que se desviam da tendência central e também podem merecer a atenção dos coordenadores de cursos.

5.3.6 Ciências Econômicas Noturno

A Figura 26 apresenta a evolução das notas médias gerais do curso de Ciências Econômicas Noturno ao longo dos períodos, do 2º semestre de 2010 até o 2º semestre de 2021.

Figura 26 – Médias Gerais do Curso de Ciências Econômicas Noturno

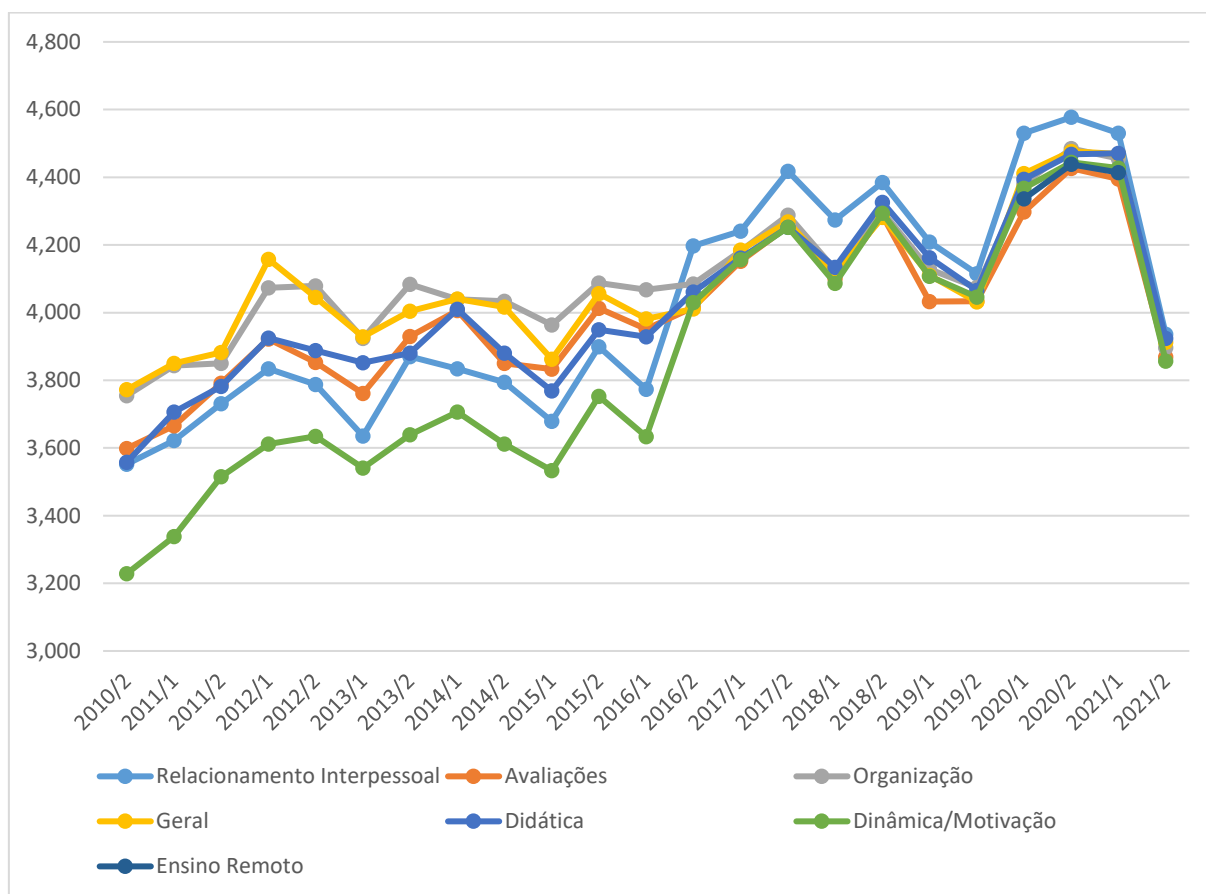
Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando a Figura 26, é possível observar que há algumas variações ao longo dos períodos, mas não há uma tendência clara de aumento ou diminuição significativa ao longo do tempo, indicando que, em média, as notas se mantiveram consistentes, para o curso de Ciências Econômicas Noturno. Inicialmente, no 2º semestre de 2010, a nota média foi 3,59. Houve oscilações nos períodos subsequentes, com uma ligeira queda nas notas no 1º semestre de 2013 (3,769) e no 1º semestre de 2015 (3,763).

Em seguida, observa-se um crescimento das notas a partir do 2º semestre de 2016 (4,068) até atingir o maior valor, no 2º semestre de 2020 (4,468). Ao final dos períodos analisados, nota-se uma queda em torno de 12%, com a nota média passando de 4,447, no 1º semestre de 2021, para 3,896, no 2º semestre de 2021.

Em resumo, embora haja flutuações pontuais, elas não parecem formar uma tendência ascendente ou descendente prolongada. Isso sugere que, apesar das oscilações normais de semestre para semestre, as avaliações dos docentes pelos discentes do curso de Ciências Contábeis se mantiveram em um patamar semelhante ao longo dos períodos analisados. Mas como foram as avaliações deste curso nas dimensões de avaliação? A Figura 27 apresenta essas informações.

Figura 27 – Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Ciências Econômicas Noturno



Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando a Figura 27, é possível afirmar que as notas médias por dimensão de avaliação seguiram as mesmas variações ao longo dos períodos, quando comparadas às médias gerais do curso de Ciências Econômicas Noturno. Partindo do 2º semestre de 2010, houve oscilações nos períodos subsequentes, até o 1º semestre de 2016.

Em seguida, observou-se crescimento das notas, atingindo os maiores valores a partir do 1º semestre de 2020. Porém, ao final dos períodos, ou seja, entre o 1º e o 2º semestre de 2021, notou-se uma queda.

Nesse contexto, para determinar os pontos fortes e os pontos fracos do curso de Ciências Econômicas Noturno ao longo do tempo, de forma análoga aos cursos anteriores, foi calculada a variabilidade das notas de cada dimensão de avaliação. Os índices calculados estão no Quadro 21.

Quadro 21 – Variabilidade das Notas Médias das Dimensões de Avaliação do Curso de Ciências Econômicas Noturno

Dimensão	Média	Desvio Padrão	Variância	Coefficiente de Variação
Relacionamento Interpessoal	4,018	0,324	0,105	8,07%
Avaliações	4,002	0,222	0,049	5,55%
Organização	4,096	0,189	0,036	4,62%
Geral	4,081	0,194	0,038	4,75%
Didática	4,024	0,243	0,059	6,03%
Dinâmica/Motivação	3,861	0,359	0,129	9,30%
Ensino Remoto	4,396	0,053	0,003	1,21%

Fonte: Elaboração própria.

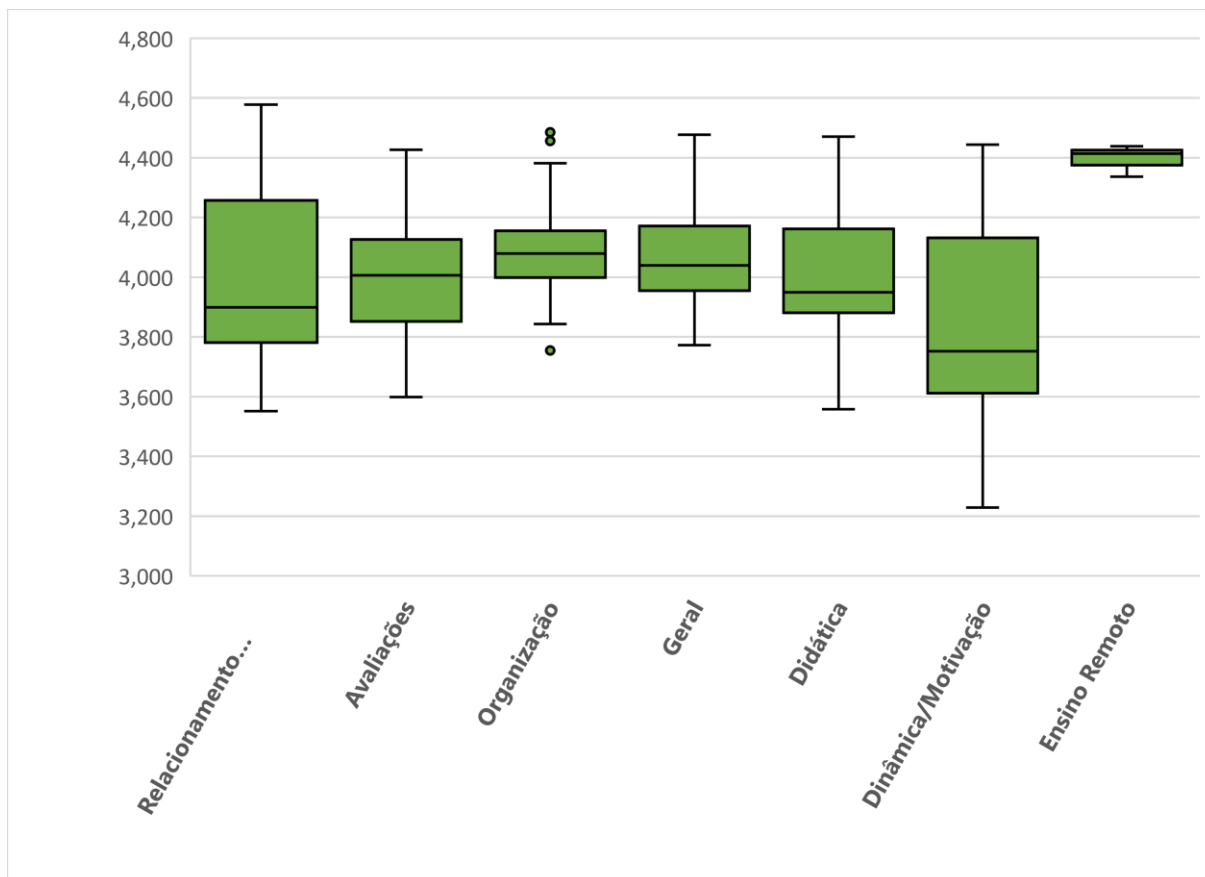
Analisando as médias no Quadro 21, observa-se que a dimensão *Ensino Remoto* é a que tem maior média (4,396), enquanto a dimensão *Dinâmica/Motivação* possui a menor média (3,861). As demais dimensões possuem média em torno de 4,0, o que pode ser considerado um bom índice.

Com base nos valores do desvio padrão, nota-se que as dimensões *Ensino Remoto*, *Geral* e *Organização* apresentam as variabilidades mais baixas, indicando que as notas são bastante consistentes e próximas das médias. Nas dimensões *Avaliações* e *Didática* a variabilidade é moderada, mas ainda indica que a maioria das avaliações está agrupada em torno da média. A variabilidade é mais alta nas dimensões *Relacionamento Interpessoal* e *Dinâmica/Motivação*, sugerindo uma maior dispersão nas opiniões dos discentes sobre o relacionamento interpessoal entre docentes e discentes, e sobre a dinâmica das aulas e a motivação dos docentes nas unidades curriculares.

Analisando o coeficiente de variação, nota-se que as dimensões *Ensino Remoto*, *Geral* e *Organização* têm os menores coeficientes, indicando uma menor dispersão relativa das notas. As dimensões *Relacionamento Interpessoal* e *Dinâmica/Motivação* têm os maiores coeficientes de variação, indicando uma maior dispersão relativa das notas.

A Figura 28 apresenta um gráfico de caixa (*boxplot*), representando a distribuição das notas das dimensões do curso de Ciências Econômicas Noturno.

Figura 28 – Distribuição das Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Ciências Econômicas Noturno



Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando cada dimensão na Figura 28 é possível destacar:

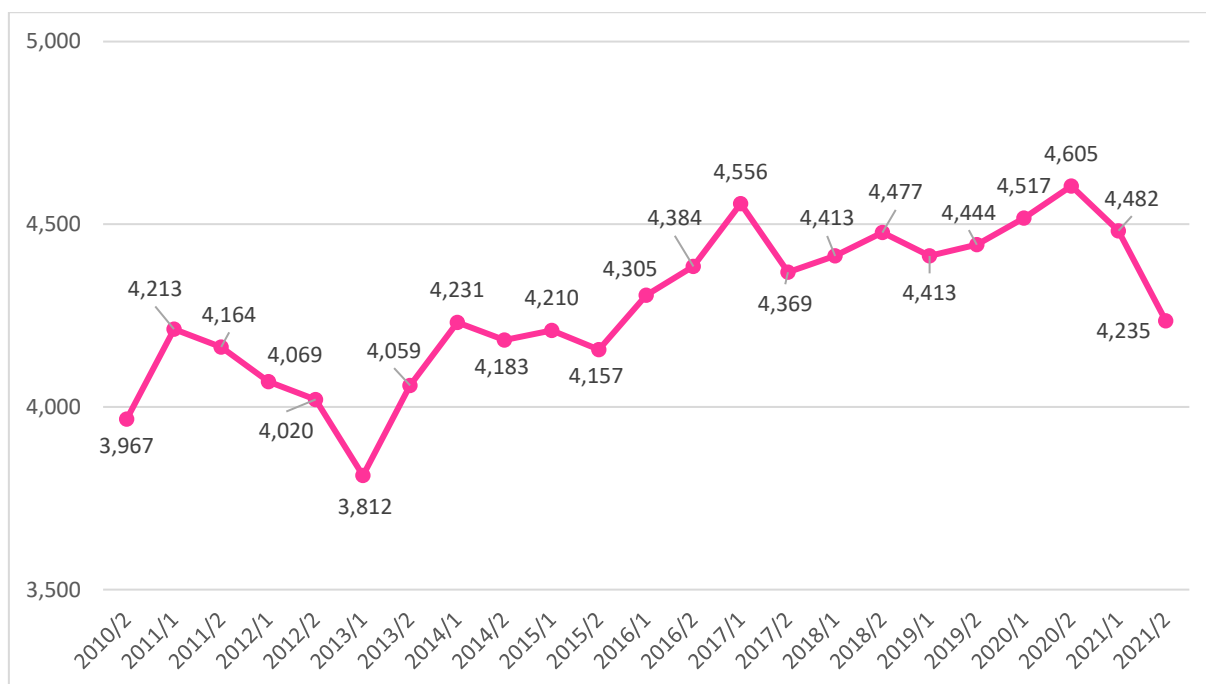
- *Relacionamento Interpessoal*: possui uma distribuição de valores que se estende mais para valores mais altos (Q3) e que indica que mais da metade das avaliações estão acima da mediana.
- *Avaliações*: apresenta uma caixa menor em comparação com a dimensão *Relacionamento Interpessoal*, indicando uma distribuição mais uniforme das avaliações em torno da mediana.
- *Organização*: apresenta a segunda maior mediana dentre as dimensões, mostrando uma inclinação para avaliações mais altas. A caixa de tamanho menor indica que as avaliações dos docentes pelos discentes são bastante consistentes. Contudo, a presença de valores atípicos sugere que existem opiniões divergentes significativas sobre essa dimensão.

- *Geral*: possui uma distribuição maior do que a da dimensão *Organização*, o que indica que as avaliações estão concentradas em torno de um ponto central, com uma percepção positiva comum.
- *Didática*: apresenta uma distribuição similar à da dimensão *Avaliações*.
- *Dinâmica/Motivação*: mostra uma distribuição com mediana mais baixa e maior dispersão (caixa de tamanho maior), o que sugere que há uma grande variação nas opiniões sobre essa dimensão.
- *Ensino Remoto*: esta dimensão tem a mediana mais alta e a menor dispersão entre todas, o que sugere notas muito consistentes, com pouco desvio, entre os discentes. As linhas curtas que se estendem da caixa indicam que não houve avaliações extremas e que a maioria das avaliações está concentrada em torno da mediana.

Em síntese, no curso de Ciências Econômicas Noturno, o *Ensino Remoto* e a *Organização* foram os pontos fortes, sendo as dimensões mais bem avaliadas, com as medianas mais altas e menores dispersões das notas. Por outro lado, a dimensão *Dinâmica/Motivação* foi o ponto fraco, com a mediana mais baixa e uma dispersão maior das notas. As demais dimensões têm variações moderadas e medianas em torno ou acima de 4,0, refletindo uma percepção positiva com algumas opiniões divergentes entre os discentes.

5.3.7 Comunicação Social - Jornalismo

A Figura 29 apresenta a evolução das notas médias gerais do curso de Comunicação Social - Jornalismo ao longo dos períodos, do 2º semestre de 2010 até o 2º semestre de 2021.

Figura 29 – Médias Gerais do Curso de Comunicação Social - Jornalismo

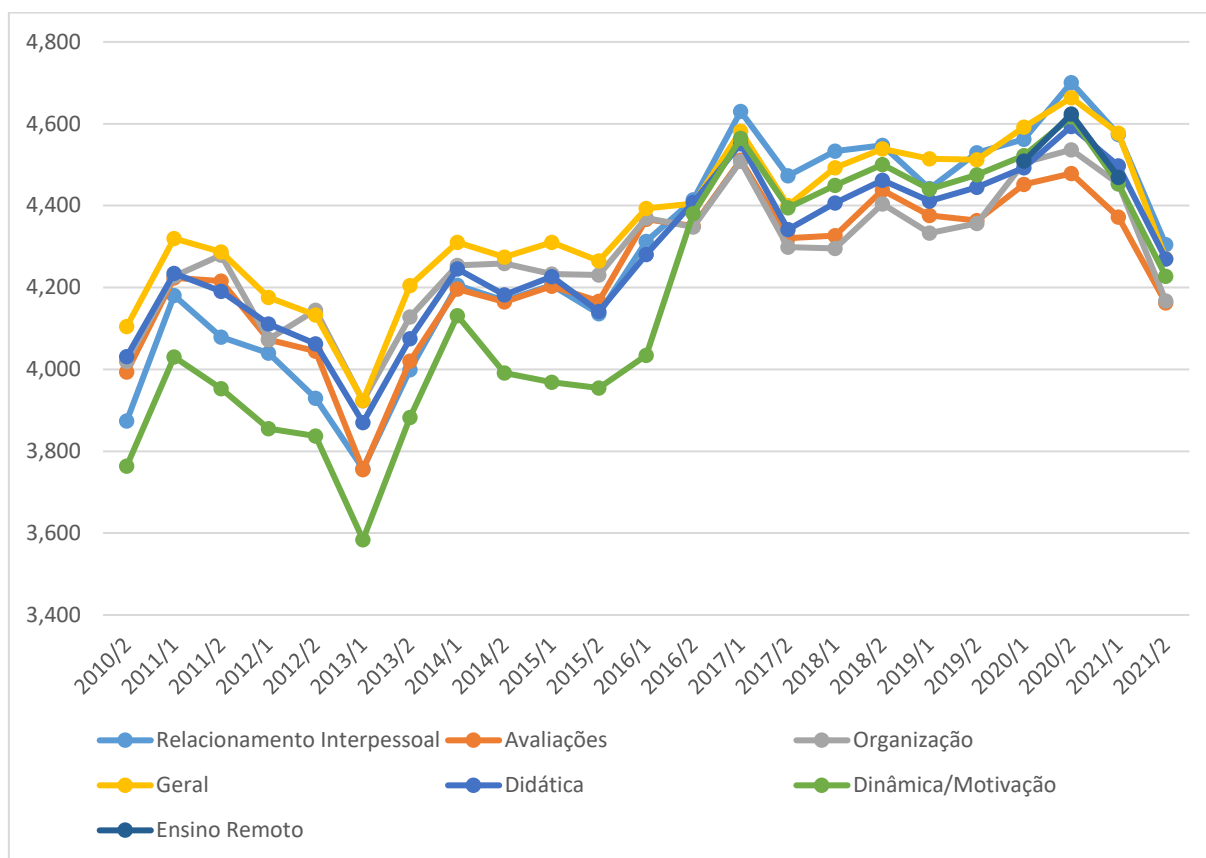
Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando a Figura 29, é possível observar que há variações nas médias gerais ao longo dos períodos, com alguns picos seguidos de quedas, para o curso de Comunicação Social - Jornalismo. Inicialmente, no 2º semestre de 2010, a nota média foi 3,967. Houve uma oscilação nos períodos subsequentes, atingindo o menor valor no 1º semestre de 2013 (3,812).

Em seguida, observa-se um crescimento das notas a partir do 1º semestre de 2016 (4,305) com algumas oscilações, atingindo o maior valor no 2º semestre de 2020 (4,605). Entretanto, ao final dos períodos analisados, nota-se uma queda em torno de 5,5%, com a nota média passando de 4,462, no 1º semestre de 2021, para 4,235, no 2º semestre de 2021.

Em resumo, as flutuações no gráfico indicam que não há uma tendência constante e uniforme, seja de crescimento ou de declínio, nas avaliações dos docentes pelos discentes do curso de Comunicação Social - Jornalismo. Por isso, é importante averiguar como foram as avaliações desse curso nas dimensões de avaliação, apresentadas na Figura 30.

Figura 30 – Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Comunicação Social - Jornalismo



Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando a Figura 30, é possível afirmar que as notas médias por dimensão de avaliação seguiram as mesmas variações ao longo dos períodos, quando comparadas às médias gerais do curso de Comunicação Social - Jornalismo. Partindo do 2º semestre de 2010, houve uma oscilação nos períodos subsequentes, atingindo os menores valores no 1º semestre de 2013.

Em seguida, observou-se crescimento das notas a partir do 1º semestre de 2016 (4,305) com algumas oscilações. Porém, ao final dos períodos, ou seja, entre o 1º e o 2º semestre de 2021, notou-se uma queda.

Nesse contexto, para determinar os pontos fortes e os pontos fracos do curso de Comunicação Social - Jornalismo ao longo do tempo, de forma análoga aos cursos anteriores, foi calculada a variabilidade das notas de cada dimensão de avaliação. Os índices calculados estão no Quadro 22.

Quadro 22 – Variabilidade das Notas Médias das Dimensões de Avaliação do Curso de Comunicação Social - Jornalismo

Dimensão	Média	Desvio Padrão	Variância	Coefficiente de Variação
Relacionamento Interpessoal	4,287	0,264	0,070	6,17%
Avaliações	4,242	0,183	0,034	4,32%
Organização	4,276	0,156	0,024	3,65%
Geral	4,359	0,184	0,034	4,22%
Didática	4,284	0,187	0,035	4,36%
Dinâmica/Motivação	4,174	0,303	0,092	7,26%
Ensino Remoto	4,534	0,080	0,006	1,77%

Fonte: Elaboração própria.

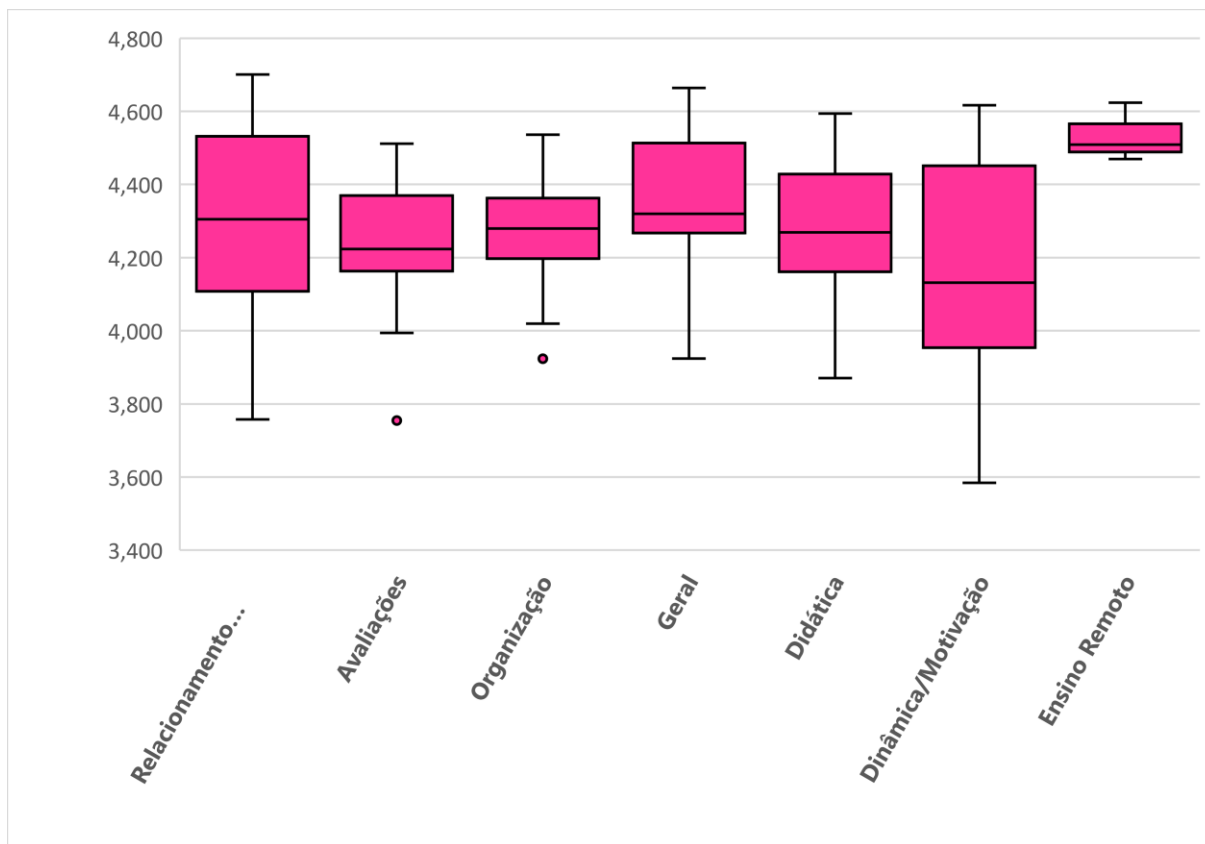
Analisando as médias no Quadro 22, observa-se que a dimensão *Ensino Remoto* é a que tem maior média (4,534), enquanto a dimensão *Dinâmica/Motivação* possui a menor média (4,174). As demais dimensões possuem média em torno de 4,2, o que pode ser considerado um índice muito bom.

Com base nos valores do desvio padrão, nota-se que as dimensões *Ensino Remoto* e *Organização* apresentam as variabilidades mais baixas, indicando que as notas são bastante consistentes e próximas das médias. Nas dimensões *Avaliações*, *Geral* e *Didática* a variabilidade é ligeiramente superior do que as dimensões *Ensino Remoto* e *Organização*, sugerindo que, embora as médias gerais nessas dimensões sejam altas, há pequenas variações nas percepções dos discentes. A variabilidade é mais alta nas dimensões *Relacionamento Interpessoal* e *Dinâmica/Motivação*, sugerindo uma maior dispersão nas opiniões dos discentes sobre o relacionamento interpessoal entre docentes e discentes, e sobre a dinâmica das aulas e a motivação dos docentes nas unidades curriculares.

Analisando o coeficiente de variação, nota-se que as dimensões *Ensino Remoto* e *Organização* têm os menores coeficientes, indicando uma menor dispersão relativa das notas. As dimensões *Relacionamento Interpessoal* e *Dinâmica/Motivação* têm os maiores coeficientes de variação, indicando uma maior dispersão relativa das notas.

A Figura 31 apresenta um gráfico de caixa (*boxplot*), representando a distribuição das notas das dimensões do curso de Comunicação Social - Jornalismo.

Figura 31 – Distribuição das Notas Médias por Dimensão de Avaliação do Curso de Comunicação Social - Jornalismo



Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando cada dimensão na Figura 31 é possível destacar:

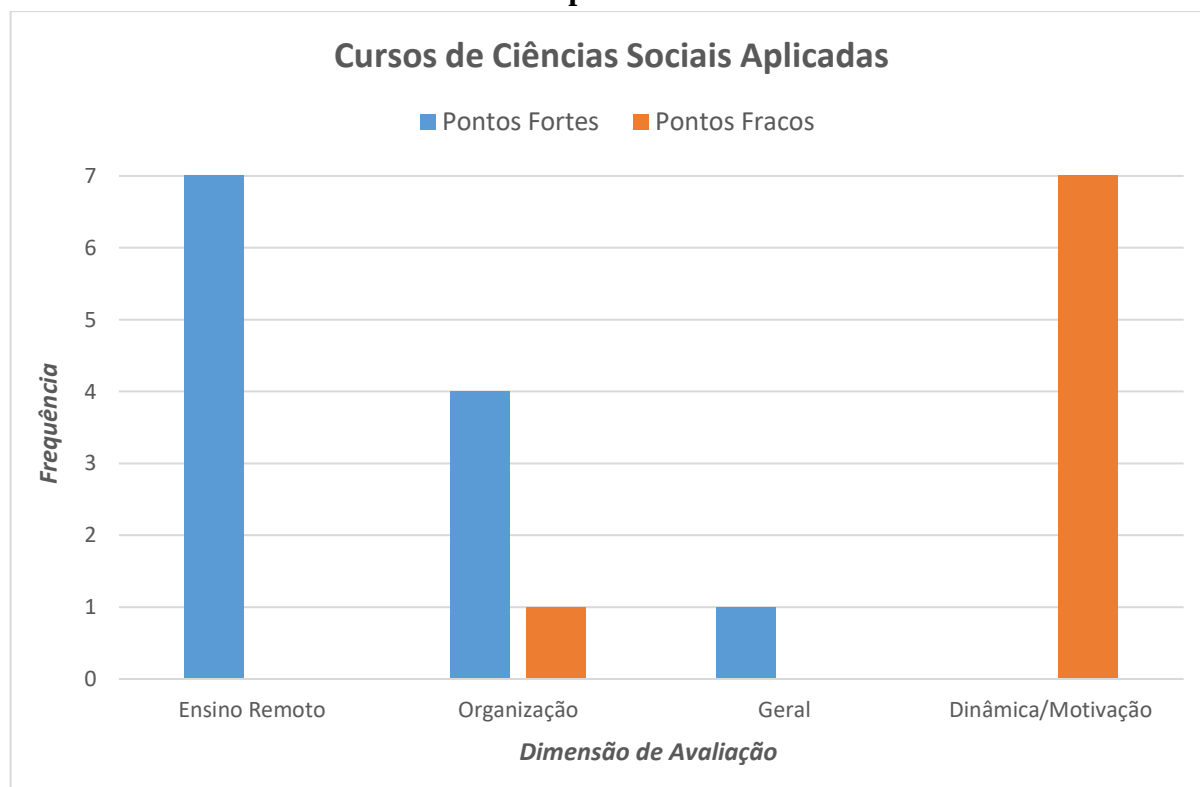
- *Relacionamento Interpessoal*: possui um intervalo (tamanho da caixa) relativamente amplo, mostrando uma variação moderada entre os valores.
- *Avaliações*: apresenta uma caixa mais estreita em comparação com a dimensão *Relacionamento Interpessoal*, indicando uma distribuição mais uniforme das avaliações em torno da mediana. Apesar de não haver grande dispersão de valores, a presença de um valor atípico abaixo do Q1 sugere uma avaliação significativamente mais baixa em um caso.
- *Organização*: a caixa de tamanho menor indica que as avaliações dos docentes pelos discentes são bastante consistentes. Apesar de não haver grande dispersão de valores, a presença de um valor atípico abaixo do Q1 sugere uma avaliação significativamente mais baixa em um caso.
- *Geral*: possui uma distribuição semelhante à da dimensão *Avaliações*, mas com mediana similar à da dimensão *Organização*.

- *Didática*: apresenta uma caixa maior do que a das dimensões *Avaliações* e *Geral*, o que indica uma variação um pouco maior nas percepções dos discentes, mas com mediana similar à da dimensão *Organização*.
- *Dinâmica/Motivação*: mostra uma distribuição com a mediana mais baixa e a maior dispersão (caixa de tamanho maior), o que sugere que há uma grande variação nas opiniões sobre essa dimensão. Isso pode indicar que a *Dinâmica/Motivação* é uma dimensão com respostas bastante dispersas.
- *Ensino Remoto*: esta dimensão tem a mediana mais alta e a menor dispersão entre todas, o que sugere notas muito consistentes, com pouco desvio, entre os discentes.

Em síntese, no curso de Comunicação Social - Jornalismo, o *Ensino Remoto* e a *Organização* foram os pontos fortes, sendo as dimensões mais bem avaliadas, com as medianas mais altas e menores dispersões das notas. Por outro lado, a dimensão *Dinâmica/Motivação* foi o ponto fraco, com a mediana mais baixa e uma dispersão maior das notas.

Por fim, a Figura 32 sintetiza os pontos fortes e os pontos fracos dos cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas, a partir dos resultados ora apresentados.

Figura 32 – Pontos Fortes e Pontos Fracos dos Cursos da Área de Ciências Sociais Aplicadas



Fonte: Elaboração própria.

A dimensão *Ensino Remoto* foi um ponto forte comum a todos os sete cursos analisados, enquanto a dimensão *Organização* foi um ponto forte também em quatro cursos (Administração Integral, Ciências Econômicas Noturno, Ciências Contábeis e Comunicação Social - Jornalismo) e a dimensão *Geral* foi um ponto forte também no curso Ciências Econômicas Integral. Por outro lado, a dimensão *Dinâmica/Motivação* foi o ponto fraco comum a todos os sete cursos, enquanto a dimensão *Organização* foi um ponto fraco também no curso Ciências Econômicas Integral.

5.4 Proposta de Ação Futura

Após sistematizar os dados e gerar os resultados das avaliações dos docentes pelos discentes na UFSJ, na última parte desta pesquisa se propõe uma ação futura, ilustrada na Figura 33, visando a apoiar o trabalho dos coordenadores de cursos. O diagrama representado na Figura 33 está estruturado em três seções principais, interconectadas, apontando uma sequência lógica de atividades a serem implementadas.

Figura 33 – Proposta de Atividades a serem implementadas na UFSJ



Fonte: Elaboração própria.

A primeira seção do diagrama corresponde à avaliação dos docentes pelos discentes, abrangendo as atividades já realizadas na UFSJ e incluindo os resultados apresentados na presente pesquisa, isto é, os pontos fortes e pontos fracos dos cursos analisados, segundo a

percepção dos discentes. Assim, espera-se que tais resultados sejam insumos para o trabalho dos coordenadores de cursos.

A segunda seção do diagrama se refere justamente aos coordenadores dos cursos de graduação. Considerando que eles têm a responsabilidade de acompanhar o desempenho dos docentes e das atividades de ensino na UFSJ, conforme disposto no capítulo 4, recomenda-se que os coordenadores analisem os resultados com foco em dois elementos principais: o próprio curso, em uma visão macro, e as unidades curriculares. Por exemplo, a fim de compreender melhor os pontos fracos do curso Ciências Econômicas Integral em determinado período, o coordenador pode verificar quais foram as unidades curriculares com menores notas médias naquele período, em termos gerais ou por dimensão de avaliação.

A terceira seção do diagrama sugere a construção de um produto, gerado pelos coordenadores de cursos com base na análise dos resultados das avaliações: um plano de gestão docente. Ou seja, depois de analisar e identificar as oportunidades de melhorias nos cursos, que ações concretas serão tomadas, como resposta institucional aos apontamentos feitos pelos discentes? Indica-se, portanto, que as ações identificadas estejam elencadas no plano de gestão docente, podendo contemplar, por exemplo:

- Avaliação da necessidade de revisão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC);
- Atualização das unidades curriculares com pior avaliação (do plano de ensino, da ementa, da bibliografia etc.);
- Promoção de ações de qualificação dos docentes;
- Realização de *workshops*, *masterclasses* ou painéis de discussão para atualização;
- Celebração de parcerias com docentes de outros departamentos ou instituições, entre outras ações.

Por fim, além de apoiar o trabalho dos coordenadores de cursos, pretende-se que a implementação das atividades do diagrama contribua para o aperfeiçoamento do processo avaliativo na UFSJ, estabelecendo um mecanismo cíclico de melhoria contínua, no qual a avaliação leva à análise, que, por sua vez, fundamenta um plano de ações para o desenvolvimento docente e, por conseguinte, para o aprimoramento do ensino de graduação na instituição. Para tanto, recomenda-se que as atividades propostas na Figura 33 sejam realizadas semestralmente, a fim de que os coordenadores de cursos possam fazer um diagnóstico associado a uma análise qualitativa dos resultados.

6 CONCLUSÃO

A presente pesquisa se propôs a sistematizar os dados das avaliações dos docentes pelos discentes na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), no período de 2010 a 2021, além de ter proposto uma ação futura para apoiar o trabalho dos coordenadores dos cursos de graduação presencial. Nesse contexto, a pesquisa também se dispôs a contribuir para o aperfeiçoamento do processo de avaliação dos docentes pelos discentes na UFSJ, uma vez que, nessa instituição, até o presente momento, tal processo avaliativo se resume à simples coleta dos *feedbacks* dos discentes, inexistindo um procedimento adequado e bem definido para a extração dos dados e para a análise dos resultados das avaliações.

Considerando que a avaliação é realizada em uma Instituição Federal de Ensino Superior que, por sua vez, está diretamente ligada à Administração Pública, foi essencial analisar a literatura sobre a importância da avaliação docente na Administração Pública e na Educação Superior. Para tanto, iniciou-se o referencial teórico com um breve histórico da avaliação na Administração Pública. Em seguida, foram abordados aspectos gerais da avaliação, englobando as finalidades, os fatores que a influenciam e a importância dos indicadores. Logo após foi apresentada a avaliação na Educação Superior, compreendendo desde as primeiras iniciativas até os demais programas que, posteriormente, serviram como base para a criação do SINAES, o sistema nacional de avaliação da Educação Superior em vigor. Finalmente, destacou-se a autoavaliação institucional (instrumento central da estrutura administrativa do SINAES) e a avaliação dos docentes pelos discentes (tema central da pesquisa). No contexto dessa avaliação, foram apresentados dois modelos de questionários bastante utilizados mundialmente, o *Course Experience Questionnaire* (CEQ) e o *Students' Evaluations of Educational Quality* (SEEQ).

Contudo, apesar toda a produção científica já desenvolvida na temática da avaliação na Educação Superior e de toda a relevância da avaliação dos docentes pelos discentes, evidenciadas no referencial teórico, foi possível constatar que ainda há uma escassez de estudos sobre o uso e a interpretação dos resultados das avaliações, bem como sobre os impactos dessas avaliações na melhoria do ensino. Diante desse cenário, optou-se pelo desenvolvimento de uma metodologia própria para a sistematização dos dados das avaliações na UFSJ, contemplando os seguintes passos:

- *Detalhamento do Estudo de Caso na UFSJ* – a descrição dos cursos da instituição e das etapas do processo de avaliação dos docentes pelos discentes, além dos modelos de

questionários utilizados no período de 2010 a 2021, com os respectivos itens de avaliação e escalas de pontuação.

- Com relação ao processo de avaliação, convém destacar que o percentual médio de participação dos discentes da UFSJ, em todos os cursos de graduação presencial, no período de 2010 a 2021, foi de 78,9%, um número bastante expressivo.
- *Preparação dos Questionários* – para cada modelo de questionário utilizado, a definição dos itens de avaliação a serem considerados na pesquisa e o agrupamento desses itens em dimensões de avaliação.
 - Utilizou-se como base as seguintes dimensões do questionário SEEQ: Relacionamento Interpessoal (*Individual Rapport*); Avaliações (*Examinations*); Organização (*Organization*); Geral (*Overall*); Didática (*Breadth*); Dinâmica/Motivação (*Enthusiasm*). Além disso, considerou-se uma dimensão extra, denominada Ensino Remoto (*Remote Teaching*).
- *Extração dos Dados* – a partir do banco de dados da instituição, a obtenção das respostas (notas) dadas pelos discentes e a separação das mesmas por ano/semestre, unidade curricular avaliada, item de avaliação e dimensão de avaliação.
- *Cálculos das Notas Médias* – a partir das notas extraídas, o cálculo da nota média dos docentes em cada unidade curricular; o cálculo da nota média de cada unidade curricular, considerando que uma unidade curricular pode ser ministrada por mais de um docente; e o cálculo da nota média de cada curso, por item e por dimensão de avaliação.

Na pesquisa optou-se por trabalhar apenas com os cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas, a saber: Administração Integral, Administração Noturno, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas Integral, Ciências Econômicas Noturno e Comunicação Social - Jornalismo. Assim, em termos dos resultados da pesquisa, para cada curso foram apresentados gráficos com as notas médias gerais e com as notas médias por dimensão de avaliação. Para cada um desses gráficos foram analisados os seguintes aspectos: as maiores e as menores notas; se as notas se mantiveram estáveis em determinados patamares, ou se foi possível observar variações mais drásticas; e se as médias por dimensão de avaliação seguiram as mesmas tendências das médias gerais do curso.

Ademais, outro objetivo específico proposto na pesquisa foi identificar pontos fortes e pontos fracos nas avaliações dos docentes. A fim de alcançar esse objetivo, para cada curso da área de Ciências Sociais Aplicadas, foi calculada a variabilidade das notas médias por dimensão

de avaliação. Entende-se que a variabilidade ajuda a identificar as dimensões em que o curso é consistente (baixa variabilidade) e as dimensões que precisam de atenção (alta variabilidade). Além das médias, o desvio padrão, a variância e o coeficiente de variação foram calculados para cada dimensão de avaliação. Utilizou-se gráficos de caixa (*boxplot*), gerados no *Microsoft Excel*, para representar a distribuição das notas das dimensões de cada curso, fornecendo uma visualização clara da variabilidade das notas entre as diferentes dimensões.

Em síntese, a dimensão *Ensino Remoto* foi um ponto forte comum a todos os sete cursos analisados, enquanto a dimensão *Organização* foi um ponto forte também em quatro cursos (Administração Integral, Ciências Econômicas Noturno, Ciências Contábeis e Comunicação Social - Jornalismo) e a dimensão *Geral* foi um ponto forte também no curso Ciências Econômicas Integral. Por outro lado, a dimensão *Dinâmica/Motivação* foi o ponto fraco comum a todos os sete cursos, enquanto a dimensão *Organização* foi um ponto fraco também no curso Ciências Econômicas Integral.

Posteriormente, foi proposta uma ação futura, visando a apoiar o trabalho dos coordenadores dos cursos de graduação da UFSJ. A primeira parte dessa ação se referiu à própria avaliação dos docentes pelos discentes, de tal forma que os pontos fortes e os pontos fracos dos cursos, segundo a percepção dos discentes, sejam considerados como insumos para o trabalho dos coordenadores de cursos. Considerando que os coordenadores têm a responsabilidade de acompanhar o desempenho dos docentes e das atividades de ensino na UFSJ, na segunda parte da ação recomendou-se que eles analisem os resultados da avaliação, apresentados na presente pesquisa, com foco em dois elementos principais: o próprio curso, em uma visão macro, e as unidades curriculares. Em seguida, a terceira parte da ação sugeriu a geração, por parte dos coordenadores de cursos, de um plano de gestão docente, contendo ações concretas a serem tomadas, como resposta institucional aos apontamentos feitos pelos discentes.

Desse modo, é possível afirmar que a pesquisa contribui para o aperfeiçoamento do processo avaliativo na UFSJ, à medida que a proposta de ação futura estabelece um mecanismo cíclico de melhoria contínua, no qual a avaliação leva à análise, que, por sua vez, fundamenta um plano de ações para o desenvolvimento docente e, conseqüentemente, para o aprimoramento do ensino de graduação na instituição. Nesse contexto, a avaliação deixa de ser uma mera coleta de respostas dos discentes, transformando-se, de fato, em um processo contínuo e sistemático de reflexão e aperfeiçoamento.

A metodologia proposta para a sistematização dos dados das avaliações, bem como a análise dos respectivos resultados, pode ser aplicada não apenas nos cursos de graduação da

UFSJ, mas em outras instituições de ensino superior. E esta é, certamente, outra contribuição importante da pesquisa.

Por fim, a presente pesquisa não se propôs a esgotar todas as possibilidades de uso e interpretação dos resultados das avaliações dos docentes pelos discentes. Alguns estudos futuros podem complementar os resultados apresentados para a UFSJ, aplicando a metodologia para os demais cursos de graduação da instituição, o que permitiria a comparação de cursos de diferentes áreas do conhecimento.

Outro tipo de estudo seria o refinamento da ação futura proposta, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos cursos avaliados, o que poderia gerar um modelo de plano de ação docente institucional.

Outro trabalho poderia ser a implementação de um *dashboard* para os coordenadores dos cursos de graduação analisados, permitindo consultar, de forma ágil e simples, em uma única tela, os resultados das avaliações (por curso, por unidade curricular, em determinado ano/semestre ou ao longo de determinado período, entre outras informações relevantes).

REFERÊNCIAS

- ABRAMI, P. C.; D'APOLLONIA, S.; ROSENFELD, S. The Dimensionality of Student Ratings of Instruction: what we know and what we do not. *In*: PERRY, R. P.; SMART, J. C. (Eds.). **The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: an evidence-based perspective**. Springer Science & Business Media, 2007. p. 385-456.
- ABRUCIO, F. L. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista de Administração Pública**, v. 41, n. esp., p. 67-86, 2007.
- ALDERMAN, L.; TOWERS, S.; BANNAH, S. Student feedback systems in higher education: a focused literature review and environmental scan. **Quality in Higher Education**, v. 18, n. 3, p. 261-280, 2012.
- ALMEIDA JÚNIOR, V. P. **O processo de formação das políticas de avaliação da Educação Superior (1983 - 1996)**. 2004. 144 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo, 2004.
- ALGOZZINE, B.; BEATTIE, J.; BRAY, M.; FLOWERS, C.; GRETES, J.; HOWLEY, L.; MOHANTY, G; SPOONER, F. Student Evaluation of College Teaching: A Practice in Search of Principles. **College Teaching**, v. 52, n. 4, p. 134-141, 2004.
- ALVES, T. **Avaliação na administração pública: uma proposta de análise para as escolas públicas de educação básica**. 2007. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.
- AMORIM, A.; SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação Institucional da Universidade Brasileira: questões polarizadoras. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 10, p. 123-136, 1994.
- ANDRIOLA, C. G. **Avaliação da atuação dos docentes de Instituições de Ensino Superior (IES): o caso da Faculdade Cearense (FaC)**. 2011. 80 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- ARAÚJO, A. M. P.; ANDERE, M. A. Análise das Competências do Professor do Ensino Superior em Contabilidade: um estudo exploratório. *In*: **Congresso Brasileiro de Custos**, 13., 2006, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: CBC, 2006.
- ARAÚJO, C. H.; CONDE, F. N.; LUZIO, N. Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta para discussão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 85, n. 209/210/211, p. 126-136, 2004.
- ARIAS-ABELAIRA, T.; PACHE-DURÁN, M.; RODRÍGUEZ-ARIZA, L; AZIRAR, H. Cuestionario SEEQ: instrumento de información para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. **Transinformação**, v. 36, e237386, 2023.
- AZZAM, T.; LEVINE, B. Negotiating truth, beauty, and justice: A politically responsive approach. **New Directions for Evaluation**, v. 2014, n. 142, p. 57-70, 2014.

BANDEIRA DE MELLO, C. A. **Curso de Direito Administrativo**. 26. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2009.

BAQUEIRO, J. F. O Docente do Ensino Superior: Formação, Desafios e Perspectivas. In: **Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, 9., 2007, São Paulo. Anais... São Paulo: UNESP, 2007, p. 12-19.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma História da Avaliação da Educação Superior Brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 13, n. 1, p. 131-152, 2008.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 7, n. 65, p. 729-752, 2009.

BASTOS, C. C. B. C.; ROVARIS, N. A. Z. A relevância do processo de autoavaliação institucional da universidade tecnológica para a configuração do bom professor. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 21, n. 3, p. 767-781, 2016.

BELLONI, I. A Função Social da Avaliação Institucional. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. **Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas: uma experiência em educação profissional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da nossa época, v. 75).

BEM, A. B. **Confiabilidade e Validade Estatísticas da Avaliação Docente pelo Discente: Proposta Metodológica e Estudo de Caso**. 2004. 296 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BERGAMINI, C. W.; BERALDO, D. G. R. **Avaliação de desempenho humano na empresa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BISINOTO, C.; ALMEIDA, L. S. Percepções docentes sobre avaliação da qualidade do ensino na Educação Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 96, p. 652-674, 2017.

BITTENCOURT, H. R.; CREUTZBERG, M.; RODRIGUES, A. C. M.; CASARTELLI, A. O.; FREITAS, A. L. S. Desenvolvimento e validação de um instrumento para avaliação de disciplinas na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, n. 48, p. 91-113, 2011.

BOUTH, R. N. S. Avaliação docente antidemocrática: influência na prática pedagógica. **Espaço Pedagógico**, v. 20, n. 2, p. 368-390, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 abr. 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). **Roteiro de Auto-Avaliação Institucional** - Orientações Gerais. Brasília: 2004, 41 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 5. ed. rev. e ampl., Brasília: 2009, 328 p.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Indicadores** - Orientações Básicas Aplicadas à Gestão Pública. 1. ed., Brasília: 2012, 64 p.

BRASIL. Ministério da Fazenda; Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão; Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União (CGU). **Avaliação de Políticas Públicas**: Guia prático de análise *ex post*. Brasília, 2018, v. 2, 314 p.

BRASIL. PORTAL MEC. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Membros da CONAES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/membros-da-conaes>. Acesso em: 27 de julho de 2023.

BRASIL. PORTAL INEP. Áreas de Atuação. Avaliações e Exames Educacionais. Avaliação *in loco*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-in-loco>. Acesso em: 20 de junho de 2023.

BRASIL. PORTAL INEP. Áreas de Atuação. Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais. Indicadores de Qualidade da Educação Superior. Conceito Preliminar de Curso (CPC). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/conceito-preliminar-de-curso-cpc>. Acesso em: 21 de junho de 2023.

BRASIL. PORTAL INEP. Áreas de Atuação. Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais. Indicadores de Qualidade da Educação Superior. Conceito Enade. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/conceito-enade>. Acesso em: 21 de junho de 2023.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Democracia, estado social e reforma gerencial. **Revista de Administração Pública**, v. 50, n. 1, p. 112-116, 2010.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reforma gerencial e legitimação do estado social. **Revista de Administração Pública**, v. 51, n. 1, p. 147-156, 2017.

CALMON, K. M. N. A avaliação de programas e a dinâmica da aprendizagem organizacional. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 19, p. 04-70, jun. 1999.

CARNEIRO, C. **Avaliação Docente sob a Ótica dos Docentes e Discentes**: o caso de duas Instituições de Ensino Superior privadas. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CARVALHO, A. V.; NASCIMENTO, L. P. **Administração de Recursos Humanos**. 7. reimp. 1 ed., vol. 1. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

CASTANHEIRA, A. M. P.; CERONI, M. R. Formação Docente e a Nova Visão da Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 115-131, 2008.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. A Reforma da Educação Superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. (Orgs.). **Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-135.

CHALETA, E.; SAMPAIO, A.; SARAIVA, M.; GRÁCIO, L.; LEAL, F.; SANTOS, G.; SEBASTIÃO, L.; CANDEIAS, A. Adaptação e validação do CEQ - Questionário de Experiência no Curso - Contributo para a qualidade do ensino superior português. In: PIRES, A. R.; SARAIVA, M.; ROSA, A. (Eds.). **TMQ – Techniques, Methodologies and Quality: Review in Portuguese, Spanish and English**. Lisboa: Associação Portuguesa para a Qualidade (APQ), 2012. p. 187-204.

COFFEY, M.; GIBBS, G. The Evaluation of the Student Evaluation of Educational Quality Questionnaire (SEEQ) in UK Higher Education. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 26, n. 1, p. 89-93, 2001.

COFFEY, M.; GIBBS, G. The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. **Active Learning in Higher Education**, v. 5, n. 1, p. 87-100, 2004.

COHEN, P. A. Effectiveness of Student-Rating Feedback for Improving College Instruction: A Meta-Analysis of Findings. **Research in Higher Education**, v. 13, n. 4, p. 321-341, 1980.

CORONA, C. N.; MONTTOYA, M. S. R. Mapeo sistemático de la literatura sobre evaluación docente (2013-2017). **Educación e Pesquisa**, v. 44, e185677, 2018. E-Pub. 14 nov. 2018.

COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de Programas Públicos: Desafios Conceituais e Metodológicos. **Revista de Administração Pública**, v. 5, n. 37, p. 969-992, 2003.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DESCHAMPS, M. **Avaliação de Qualidade no Ensino Superior**: Aplicação dos Modelos Hedperf e Servperf na Faculdade de Tecnologia SENAI/SC - Blumenau. 2007. 194 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007.

DEWES, F.; PALMA, D. L.; STEIN, L. M. Avaliação do desempenho nas organizações: tendências de pesquisa. **Revista da ESPM**, v. 7, n. 5, p. 36-43, 2000.

DI PIETRO, M. S. Z. **Direito Administrativo**. 25. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ERTL, H.; WRIGHT, S. Reviewing the Literature on the Student Learning Experience in Higher Education. **London Review of Education**, v. 6, n. 3, p. 195-210, 2008.

FELDMAN, K. A. Identifying Exemplary Teachers and Teaching: Evidence from Student Ratings. In: PERRY, R. P.; SMART, J. C. (Eds.). **The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: an evidence-based perspective**. Springer Science & Business Media, 2007. p. 93-143.

FARIA, C.; FILGUEIRAS, C. As políticas dos sistemas de avaliação da educação básica do Chile e do Brasil. In: HOCHMAN, G.; ARRETICHE, M.; MARQUES, E. (Orgs.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. p. 327-367.

FRANCISCO, T. H. A.; MELO, P. A.; NUNES, R. S.; MICHELS, E.; AZEVEDO, M. I. N. A Contribuição da Avaliação *in loco* como Fator de Consolidação dos Princípios Estruturantes do SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 17, n. 3, p. 851-876, 2012.

FERREIRA, M. S.; FREITAS, A. A. S. M. Implicações da avaliação institucional na gestão universitária: a experiência da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 1, p. 201-221, 2017.

FREITAS, A. A. S. M. **Avaliação da Educação Superior: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal**. 2000. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

FREITAS, T. A.; HENNING, E.; PACHECO, P. S.; PRETTO, F. N.; MORO, G. Análise de um instrumento de avaliação docente. In: **Congresso Brasileiro de Engenharia**, 42., 2014, Juiz de Fora. Anais... Juiz de Fora: ABENGE, 2014.

GIRARDI, D. R.; MUELLER, M. P.; BARATELLA, A. F. Autoavaliação Institucional – Avaliação do Docente pelo Discente. In: **Colóquio Internacional de Gestão Universitária**, 17., 2017, Mar del Plata. Anais... Mar del Plata, 2017.

GOMES, A. M. O Exame Nacional de Cursos como Política de Avaliação do Ensino Superior: Origens, Contrastes e sua Importância para a Política de Regulação Estatal do Ensino Superior. In: **Reunião Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Educação**, 24., 2001, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2001.

GOMES, C. M. A.; BORGES, O. Limite da Validade de um Instrumento de Avaliação Docente. **Avaliação Psicológica**, v. 7, n. 3, p. 391-401, 2008.

GOUVEIA, A. B.; SILVA, A. A.; SILVEIRA, A. A. D.; JACOMINI, M. A.; BRAZ, T. P. Trajetória da Avaliação da Educação Superior no Brasil: singularidades e Contradições (1983-2004). **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, p. 101-131, 2005.

GRAMMATIKOPOULOS, V.; LINARDAKIS, M.; GREGORIADIS, A.; OIKONOMIDIS, V. Assessing the Students' Evaluations of Educational Quality (SEEQ) questionnaire in Greek higher education. **Higher Education**, v. 70, n. 3, p. 395-408, 2015.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth Generation Evaluation**. Newbury Park CA: Sage Publications, 1989.

HAMPTON, D. R. **Administração contemporânea: teoria, prática e casos**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1992.

HARVEY, L. The Nexus of Feedback and Improvement. *In*: NAIR, C. S.; MERTOVA, P. (Eds.). **Student Feedback: The Cornerstone to an Effective Quality Assurance System in Higher Education**. Chandos Publishing, 2011. p. 3-26.

HAWERROTH, J. L.; HÉKIS, H. R.; QUEIROZ, J. V.; QUEIROZ, F. C. B. P. Estratégias acadêmicas como alternativas de avaliação de desempenho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, n. 48, p. 53-75, 2011.

HENDERSON, C.; TURPEN, C.; DANCY, M.; CHAPMAN, T. Assessment of teaching effectiveness: Lack of alignment between instructors, institutions, and research recommendations. **Physical Review Special Topics-Physics Education Research**, v. 10, n. 1, p. 010106-1 - 010106-20, 2014.

HUANG, Y-C., LIN, S-H. Assessment of Charisma as a Factor in Effective Teaching. **Educational Technology & Society**, v. 17, n. 2, p. 284-295, 2014.

IANCU, D. E., MARICUȚOIU, L. P., ILIE, M. D. Student Evaluation of Teaching: The analysis of measurement invariance across online and paper-based administration procedures of the Romanian version of Marsh's Student Evaluations of Educational Quality scale. **Studies in Educational Evaluation**, v. 81, p. 101340, 2024.

IKUTA, C. Y. S. Sobre o Conceito Preliminar de Curso: concepção, aplicação e mudanças metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 66, p. 938-969, 2016.

KLUYVER, C. A.; PEARCE II, J. A. **Estratégia - Uma visão executiva**. 3 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

LACERDA, L. L. V.; FERRI, C.; DUARTE, B. K. C. SINAES: avaliação, *accountability* e desempenho. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 21, n. 3, p. 975-992, 2016.

LEITE, D. Sistemas de avaliação das instituições de ensino superior no Brasil. *In*: SOARES, M. S. A. (Coord.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002. p. 90-112.

LUCENA, M. D. S. **Avaliação de Desempenho**. São Paulo: Atlas, 1992.

LUCENA, M. D. S. **Planejamento Estratégico e Gestão do Desempenho para Resultados**. São Paulo: Atlas, 2004.

MABA, E. G.; MARINHO, S. V. A Autoavaliação Institucional no Processo de Tomada de Decisão em IES: estudo de caso das Faculdades SENAC/SC. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 17, n. 2, p. 455-480, 2012.

MACEDO, S. G. **Desempenho Docente pela Avaliação Discente**: uma proposta metodológica para subsidiar a gestão universitária. 2001. 131 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MAGALHÃES, M. T. **Metodologia para Desenvolvimento de Sistemas de Indicadores**: Uma Aplicação no Planejamento e Gestão da Política Nacional de Transportes. 2004. 135 f. Dissertação (Mestrado em Transportes) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

MARKIEWICZ, A. The political context of evaluation: what does this mean for independence and objectivity? **Evaluation Journal of Australasia**, v. 8, n. 2, p. 35-41, 2008.

MARRAS, J. P. **Administração de Recursos Humanos**: do operacional ao estratégico. 11. ed. São Paulo: Futura, 2000.

MARSH, H. W. SEEQ: A Reliable, Valid, and Useful Instrument for Collecting Students' Evaluations of University Teaching. **British Journal of Educational Psychology**, v. 52, n. 1, p. 77-95, 1982.

MARSH, H. W. Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In: PERRY, R. P.; SMART, J. C. (Eds.). **The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education**: an evidence-based perspective. Springer Science & Business Media, 2007. p. 319-383.

MARSH, H. W.; ROCHE, L. A. Making Student's Evaluations of Teaching Effectiveness Effective: The Critical Issues of Validity, Bias, and Utility. **American Psychologist**, v. 52, n. 11, p. 1187-1197, 1997.

MARINHO, A; FAÇANHA, L. O. **Programas Sociais**: efetividade, eficiência e eficácia como dimensões operacionais da avaliação. Texto para discussão n. 787. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

MARTINS, G. A. Avaliação do Desempenho Docente. In: DOMINGUES, M. J. C. S.; SILVEIRA, A. (Orgs.). **Gestão de Ensino Superior**: Temas Contemporâneos. Blumenau: Edifurb, 2008. p. 51-62.

MEGNOUNIF, A.; KHERBOUCHE, A.; CHERMITTI, N. Contribution to the Quality Assessment in Higher Education: The Case Study of the Faculty of Technology, Tlemcen, Algeria. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 102, p. 276-287. 2013.

MEIRELLES, H. L. **Direito administrativo brasileiro**. 36. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

MOTTA, P. R. Avaliação da Administração Pública: eficiência, eficácia e efetividade. In: **Projeto "Um novo Estado para São Paulo"**. São Paulo: FUNDAP, 1992. p. 172-212.

OLGUIN, G. S. **Políticas Institucionais, Qualidade e Valorização do Ensino**: os processos de avaliação e desenvolvimento profissional docente. 2017. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

NUNES, E. B. L. L. P.; DUARTE, M. M. S. L. T.; PEREIRA, I. C. A. Planejamento e Avaliação Institucional: um indicador do instrumento de avaliação do SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 2, p. 373-384, 2017.

PAGE, D. Recruitment and Transition of Construction Lecturers in Further Education: The Perspective of Middle Managers. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 41, n. 6, p. 819-836, 2013.

PAIXÃO, R. B.; RABELO, A. A. L.; BRUNI, A. L. Avaliação do Docente pelo Discente no Âmbito do Ensino Técnico Integrado: evidências de validade da Escala SIR-II. **Meta: Avaliação**, v. 11, n. 31, p. 154-176, 2019.

PEREIRA, C. A.; ARAÚJO, J. F. F. E.; MACHADO-TAYLOR, M. L. The Brazilian higher education evaluation model: “SINAES” *sui generis*? **International Journal of Educational Development**, v. 61, p. 5-15, 2018.

PERESZLUHA, C. M. **Avaliação das Disciplinas e do Desempenho do Corpo Docente nos Cursos de Graduação**: aplicação a uma universidade do Estado do Paraná. 2000. 117 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

PIRES, F. T.; GOMES, S. dos S. Avaliação de desempenho docente na Educação Superior: uma análise da produção acadêmica dos últimos dez anos. **Educação**, v. 49, e52/1-33, 2024.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BARREYRO, G. B. SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 53, p. 425-436, 2006.

PONTES, B. R. **Avaliação de Desempenho**: nova abordagem. 7. ed. São Paulo: LTr, 1999.

PONTES, B. R. **Avaliação de Desempenho**: métodos clássicos e contemporâneos, avaliação por objetivos, competências e equipes. 11. ed. São Paulo: LTr, 2010.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAEDER, S. T. O. Ciclo de Políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 7, n. 13, p. 121-146, 2014.

RAMOS, M. P.; SCHABBACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 46, n. 5, p. 1271-1294, 2012.

RAMSDEN, P. A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: The Course Experience Questionnaire. **Studies in Higher Education**, v. 16, n. 2, p. 129-150, 1991.

RANGEL, D. F. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): a autoavaliação institucional na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)**. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

RICHARDSON, J. T. E. Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 30, n. 4, p. 387-415, 2005.

RISTOFF, D. I. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: BALZAN, N. C.; SOBRINHO, J. D. (Orgs.). **Avaliação Institucional: teorias e experiências**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 37-52.

RISTOFF, D. I.; GIOLO, J. O Sinaes como sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 3, n. 6, p. 193-213, 2006.

RODRIGUES, C. M. C. **Proposta de Avaliação Integrada ao Planejamento Anual: um modelo para as UCGs**. 2003. 341 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Escola de Engenharia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ROSSI, P., FREEMAN, H. **Evaluation: a systematic approach**. 6. ed. Newbury Park: Sage, 1999.

SANCHES, E. N.; GONTIJO, L. A.; BORBA, A. M.; VERDINELLI, M. A. Metodologia de Análise do Comprometimento dos Professores Universitários com a Organização e a Carreira Docente e sua Relação com o Desempenho. In: **Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**, 29., 2005, Brasília. Anais... Salvador: ANPAD, 2005.

SANTOS FILHO, J. C. Análise teórico-política do Exame Nacional de Cursos. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 4, n. 3, p. 9-24, 1999.

SANTOS, C. S. **Introdução à gestão pública**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

SCHLICKMANN, R.; MELO, P. A.; ALPERSTEDT, G. D. Enfoques da Teoria Institucional nos Modelos de Avaliação Institucional Brasileiros. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 13, n. 1, p. 153-168, 2008.

SCHWARTZMAN, J. **Um sistema de indicadores para as universidades brasileiras**. São Paulo: Nupes/USP, 1994. (Documento de Trabalho 5/94).

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, v. 43, n. 2, p. 347-369, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, P. L. B.; COSTA, N. R. Avaliação de políticas públicas na América do Sul. A avaliação de programas públicos: uma estratégia de análise. *In: V Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, 5., 2000, Santo Domingo, República Dominicana, Anais... Santo Domingo: V Congreso Internacional del CLAD, 2000.

SILVA, G. J. C.; NEPOMUCENO, F. B. A avaliação da educação superior no Brasil: o desafio da expansão com qualidade. *In: DOMINGUEZ ÁVILA, C. F. Sociedade e Estado no Brasil Contemporâneo: direitos humanos, cidadania e democracia*. Curitiba: Honores Causa, 2010. Cap. 3, p. 43-66.

SILVA, M. A.; MACHADO, W. de L.; PILOTTO, L. M.; BACKES, B.; ZANON, R. B.; MACHADO, P. V.; ZOLTOWSKI, A. P. C.; VIEIRA, R. V de A.; ENDRES, R. G.; FRANCALANCI, M.; OLIVEIRA, V. A. de J.; KRUG, J. S.; BANDEIRA, D. R. Construção e estudo de evidências de validade da Escala de Avaliação Docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 70, p. 690-707, 2017.

SILVEIRA, J. T.; ROCHA, J. B. T. Avaliação do Ensino por Alunos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 9, n. 2, p. 191-205, 2016.

SOARES, R. S; CUNHA, M. I. **Formação do professor**: a docência universitária em busca da legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOBRINHO, J. D. Avaliação Ética e Política em Função da Educação como Direito Público ou como Mercadoria? *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 88, p. 703-725, 2004.

SOBRINHO, J. D. Avaliação Educativa: Produção de Sentidos com Valor de Formação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008.

SOBRINHO, J. D. 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, 2010.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003.

SOUZA, S. A.; REINERT, J. N. Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 159-176, 2010.

SPOOREN, P.; BROCKX, B.; MORTELMANS, D. On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art. *Review of Educational Research*, v. 83, n. 4, p. 598-642, 2013.

STEWART, M. Making sense of a teaching programme for university academics: Exploring the longer-term effects. *Teaching and Teacher Education*, v. 38, p. 89-98, 2014.

TEIXEIRA JUNIOR, P. R.; RIOS, M. P. G. Dez anos de SINAES: um mapeamento de teses e dissertações defendidas no período 2004 - 2014. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 22, n. 3, p. 793-816, 2017.

THIVES JÚNIOR, J. J. **Competências para Dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES**. 2007. 215 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

TORRES, M. D. F. **Estado, democracia e administração pública no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

TRIGUEIRO, M. G. S. A Avaliação Institucional nas Universidades Brasileiras: diagnóstico e perspectivas. **Estudos e Debates**, n. 20, p. 37-109, 1999.

UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei. **Regimento Geral**. Aprovado em reunião extraordinária do Conselho Universitário, de 30 de novembro de 2005. Disponível em: https://sig.ufsj.edu.br/sigrh/public/colegiados/anexos/RegimentoGeralDaUFSJ_UFSJ.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.

UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei. Transparência e Prestação de Contas - TPC, 2010. **UFSJ em números 2010**. Disponível em: https://ufsj.edu.br/transparencia/ufsj_em_numeros.php. Acesso em: 10 mar. 2024.

UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei. **Estatuto**. Aprovado em reunião do Conselho Universitário, em 2011. Disponível em: https://sig.ufsj.edu.br/sigrh/public/colegiados/anexos/EstatutoDaUFSJ_UFSJ.pdf . Acesso em: 11 mar. 2024.

UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei. Transparência e Prestação de Contas - TPC, 2011. **UFSJ em números 2011**. Disponível em: https://ufsj.edu.br/transparencia/ufsj_em_numeros.php. Acesso em: 10 mar. 2024.

UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei. **Resolução nº 034**, de 13 de outubro de 2014. Regulamenta as disposições para processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e promoção de docentes entre as classes A, B, C, D e E da carreira do Magistério Superior da UFSJ. Disponível em: <https://sig.ufsj.edu.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=79409&key=82f25b6359f8eccb6767bdb500e43310>. Acesso em: 13 mar. 2024.

UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei. Transparência e Prestação de Contas - TPC, 2016. **UFSJ em números 2012 - 2016**. Disponível em: https://ufsj.edu.br/transparencia/ufsj_em_numeros.php. Acesso em: 10 mar. 2024.

UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei. Transparência e Prestação de Contas - TPC, 2017. **UFSJ em números 2014 - 2017**. Disponível em: https://ufsj.edu.br/transparencia/ufsj_em_numeros.php. Acesso em: 10 mar. 2024.

UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019 - 2023**. Aprovado em reunião do Conselho Universitário, em 2019. Disponível em: https://ufsj.edu.br/ppplan/plano_desenvolvimento_institucional_pdi.php. Acesso em: 12 mar. 2024.

UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei. Transparência e Prestação de Contas - TPC, 2021. **UFSJ em números 2018 - 2021**. Disponível em: https://ufsj.edu.br/transparencia/ufsj_em_numeros.php. Acesso em: 10 mar. 2024.

UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei. **Resolução nº 026**, de 27 de outubro de 2021. Regulamenta a matrícula inicial e a inscrição periódica dos discentes dos Cursos de Graduação da UFSJ bem como procedimentos conexos. Disponível em: <https://sig.ufsj.edu.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=665155&key=c9392cb473a45c840cbe8c30bcb52e70>. Acesso em: 13 mar. 2024.

VEDUNG, E. Modelos de Evaluación. **Revista de Servicios Sociales y Política Social**, Madrid, n. 30, p. 39-68, 1993.

VEIGA, I. P. A. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Pesquisa, Didática e Ação Docente**. Curitiba: Champagnat, 2004, v. 1, p. 13-30.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

VERHINE, R. E.; FREITAS, A. A. S. M. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 3, n. 7, p. 16-39, 2012.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIEIRA, R. L. B. **Política Pública de Avaliação da Educação Superior – O SINAES na Universidade Pública Estadual: O caso da Universidade do Estado da Bahia - UNEB**. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica do Salvador, Bahia, 2008.

VOS, R. **Hacia un sistema de indicadores sociales**. Washington D. C.: Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES), 1996.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação e Programas: concepções e práticas**. São Paulo: Gente, 2004.

ZANDAVALLI, C. B. Avaliação da Educação Superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 14, n. 2, p. 385-438, 2009.