



**Centro Universitário de Brasília
Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento - ICPD**

ROBERTO AVILA PALDÊS

**O IMPACTO DA PERCEPÇÃO DOS AVALIADOS NOS RESULTADOS
DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO EXAME NACIONAL DE
DESEMPENHO DOS ESTUDANTES**

Brasília
2017

ROBERTO AVILA PALDÊS

**IMPACTO DA PERCEPÇÃO DOS AVALIADOS NOS RESULTADOS
DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO EXAME NACIONAL DE
DESEMPENHO DOS ESTUDANTES**

Trabalho apresentado ao Centro Universitário de Brasília (UniCEUB/ICPD) como pré-requisito para obtenção de Certificado de Conclusão de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* MBA em Gestão Pública

Orientador: Prof. Mes. Sérgio Oliveira da Silveira

Brasília
2017

ROBERTO AVILA PALDÊS

**O IMPACTO DA PERCEPÇÃO DOS AVALIADOS NOS RESULTADOS
DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO EXAME NACIONAL DE
DESEMPENHO DOS ESTUDANTES**

Trabalho apresentado ao Centro
Universitário de Brasília (UniCEUB/ICPD)
como pré-requisito para a obtenção de
Certificado de Conclusão de Curso de Pós-
graduação *Lato Sensu* MBA em Gestão
Pública

Orientador: Prof. Mes. Sérgio Oliveira da
Silveira

Brasília, 25 de março de 2017.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Gilson Ciarallo

Profª. Drª. Ida Claudia Pessoa Brasil

À minha esposa, Maria de Lourdes, pessoa com quem amo partilhar a vida,
dedico este trabalho pelo carinho, a paciência e por sua capacidade
de me trazer paz na correria de cada dia.

AGRADECIMENTO(S)

A Deus por ter me dado saúde, força e fé para superar as dificuldades.

Ao Centro Universitário de Brasília, seu corpo docente e administrativo que nos concederam a oportunidade de manter nossa formação continuada.

À minha coordenadora de curso, Professora Dr^a Ida Brasil, exemplo de capacidade e competência na gestão pública.

Ao meu orientador, Prof. Sérgio Oliveira, pela atenção, confiança incentivo e correções sempre oportunas.

À minha esposa e meus filhos, pelo amor, incentivo e apoio incondicionais.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte dessa caminhada, o meu reconhecimento e minha gratidão.

“Pouco conhecimento faz com que as pessoas se sintam orgulhosas. Muito conhecimento, que se sintam humildes. É assim que as espigas sem grãos erguem desdenhosamente a cabeça para o Céu, enquanto que as cheias as baixam para a terra, sua mãe.”

Leonardo da Vinci

RESUMO

Os gestores públicos precisam de indicadores para a tomada de decisões oportunas e corretas. O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e que fornecem indicadores da qualidade dos cursos no Brasil. Integra o ENADE um questionário dirigido aos estudantes e que inclui um levantamento do perfil socioeconômico e questões relativas às condições de oferta das instituições. O estudante deve avaliar os itens propostos pois os valores atribuídos entram na composição de um dos indicadores adotados pelo Ministério da Educação: o Conceito Preliminar de Curso (CPC). O presente trabalho tem como objetivo avaliar como a percepção dos alunos de uma universidade pública tem impactado nos resultados dos alunos no ENADE. Utilizam-se para tanto os microdados disponibilizados pelo exame de 2014 e os manuais técnicos do INEP que regulam a sua obtenção. A amostra foi composta das respostas de 592 estudantes de 11 cursos diferentes submetidos a 51 questões, totalizando 30.192 avaliações. As questões consideradas referem-se à: percepção sobre a prova, desempenho do aluno no exame, formação didático-pedagógica dos estudantes, infraestrutura e instalações físicas, oportunidades de ampliação da formação acadêmica. Para interpretar os dados obtidos foi utilizado um modelo de equações estruturais e um programa de suporte à inferências, o SmartPLS. Os resultados sugerem que há uma pequena correlação entre a percepção do aluno sobre a prova e os resultados efetivamente alcançados. Os dados não permitem estabelecer uma correlação válida entre as condições de oferta dos cursos e percepção sobre a prova ou o desempenho dos alunos na mesma. A contribuição do estudo está em questionar a utilização das perguntas apresentadas no Questionário do Estudante como componente de um importante indicador de qualidade oficial, o CPC. Podem haver maneiras mais precisas de obter as informações desejadas, além de submeter as instituições de ensino superior (IES) ao risco de serem prejudicados por estudantes que não respondam com exatidão cada uma das perguntas. Nesse caso, haveria um sensível prejuízo para as IES e para as políticas públicas decorrentes pela utilização de um indicador de qualidade com componentes subjetivos.

Palavras-chave: Ensino superior. Políticas Públicas. ENADE. Questionário do estudante. Equações estruturais.

ABSTRACT

Public managers need indicators to make timely and correct decisions. The National Student Performance Examination (ENADE) is one of the components of the National System of Evaluation of Higher Education (SINAES) and provides indicators of the quality of courses in Brazil. A questionnaire addressed to students is included in the ENADE, which includes a survey of the socioeconomic profile and questions related to the supply conditions of the institutions. The student must evaluate the proposed items because the assigned values enter into the composition of one of the indicators adopted by the Ministry of Education: the Preliminary Course Concept (CPC). The present study aims to evaluate how the students' perception of a public university has impacted on the results of the students' results in ENADE. The microdata made available by the 2014 exam and the INEP technical manuals that regulate its acquisition are used for this purpose. The sample consisted of the responses of 592 students from 11 different courses to 51 questions, totaling 30,192 evaluations. The questions considered refer to: perception about the test, student's marks in the exam, didactic-pedagogical qualification, infrastructure and physical facilities, opportunities to increase academic qualification. To interpret the obtained data, a structural equations model and an inference support program were used, SmartPLS. The results suggest that there is a small correlation between the student's perception of the test and the results achieved. The data do not allow to establish a valid correlation between the conditions of offer of the courses and perception about the test or the students' performance in the same. The contribution of the study is to question the use of the questions presented in the Student Questionnaire as part of an important official quality indicator, the CPC. There may be more accurate ways to get the required information, as well as subjecting higher education institutions (IES) to the risk of being harmed by students who do not answer each question accurately. In this case, there would be a significant loss for EIS and public policies due to the use of a quality indicator with subjective components.

Keywords: Higher education. Public policy. ENADE. Student's questionnaire. Structural equations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 REVISÃO DA LITERATURA	12
1.1 Os indicadores oficiais da qualidade da educação superior.....	12
1.2 A leitura e análise dos resultados do ENADE	14
1.3 Efeito da percepção do aluno da prova sobre seu desempenho.....	16
1.4 A influência da formação didático-pedagógica	18
1.5 A influência da infraestrutura e instalações físicas.....	20
1.6 As oportunidades de ampliação da formação acadêmica	22
2 METODOLOGIA	24
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	28
3.1 Confiabilidade e Validade do Modelo	29
3.2 Valoração do Modelo Estrutural	31
3.3 Retomada das hipóteses.....	32
CONCLUSÃO	35
REFERÊNCIAS	37
ANEXO A	41

INTRODUÇÃO

Só é possível gerenciar aquilo que se conhece, ou seja, aquilo que se mensura a partir de dados colhidos. Deming (1992) confirma essa constatação ao afirmar que não se gerencia o que não se mede, não se mede o que não se define, não se define o que não se entende. Essa advertência acompanha todos os gestores, notadamente aqueles da Administração Pública, uma vez que estes têm o compromisso de prestar à sociedade contas de suas ações.

Ao se implementar uma política pública, portanto, o gestor deve estabelecer mecanismos de controle para certificar-se que ela atinge os objetivos propostos. É preciso demonstrar que a relação custo-benefício é favorável, ou seja, que os resultados justificam os investimentos. Assim, a análise de uma política pública deve responder: “quem ganha o quê, por quê e que diferença isto faz?” (LASWELL apud SOUZA, 2006). Assim, é fundamental questionar se estão sendo colhidas e aproveitadas, de forma intencional e eficiente, as informações que estão sendo geradas no processo de avaliação dos estudantes do nível superior.

Uma das políticas públicas brasileiras de grande impacto na sociedade é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, 2004). O sistema é composto por três referências básicas: a avaliação institucional, a avaliação dos cursos e a avaliação dos estudantes. Para isso, o SINAES se vale uma série de instrumentos, tanto de avaliação interna como externa, como o Censo da Educação Superior, o Cadastro de Cursos e Instituições e a Comissão Própria de Avaliação.

No tocante à avaliação dos estudantes, especificamente quanto ao domínio dos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos superiores de graduação, o governo federal instituiu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE, 2016). Criado pela Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, o exame tem origem no formato conhecido popularmente como o “Provão” (BRASIL, 1995). Ao longo de mais de vinte anos, muitas informações estão sendo colhidas sobre os conhecimentos, habilidades e competências dos nossos estudantes, em diversas áreas de formação.

Esses dados deveriam estar à serviço da melhoria das condições de oferta das Instituições de Ensino Superior (IES), mas nem sempre é o que se verifica. Sem análises críticas consistentes, o sucesso no ENADE pode ser apenas um instrumento de *marketing* das IES ao invés de ser real um indicador de seu sucesso. Pela projeção

que adquiriu o índice, muitos estudos (THIENGO; MOTA, 2010; TRAVITZKI, 2013, p. 241) apontam que os resultados dos estudantes correm o risco de ser mais um meio do que um fim, muitas vezes deixando de informar à sociedade que ele é uma das referências para um sistema de avaliação mais amplo.

Dentre os muitos dados disponíveis para uma análise detalhada, estão aqueles que permitem avaliar os reais fatores de influência sobre os resultados dos alunos. Esse esforço se justifica na medida em que é preciso conhecer e entender a percepção que os estudantes têm desse processo avaliativo, pois um julgamento inapropriado pode exercer influência no desempenho dos estudantes no Exame. Sem uma melhor compreensão das avaliações coletados no Questionário do Estudante, os cursos de graduação superior podem deixar de perceber o que realmente pode contribuir para o melhor resultado de seus discentes.

Os resultados do ENADE, aliados às respostas do Questionário do Estudante, constituem-se insumos fundamentais para o cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior: Conceito Enade, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC). Esses indicadores mensuram a qualidade dos cursos e das instituições do país, sendo utilizados tanto para o desenvolvimento de políticas públicas da educação superior quanto como fonte de consultas pela sociedade (INEP, 2016).

Diante desse contexto, a questão de pesquisa que se apresenta é: qual o impacto da percepção dos estudantes sobre a prova e sobre o processo formativo oferecido pelos seus cursos no seu desempenho no ENADE?

A pesquisa se justifica economicamente, uma vez que os seus resultados podem contribuir para uma maior eficiência do esforço das instituições no aprimoramento das suas políticas associadas à qualidade dos cursos de graduação. Esses resultados podem contribuir para um melhor emprego dos recursos, públicos e privados, na medida em que avalia alguns fatores de real influência sobre o desempenho dos discentes, sem se basear em critérios consagrados pelo senso comum.

A contribuição social da pesquisa é trazer dados sobre o contexto público e cultural no qual um sistema avaliativo está inserido. Leva em consideração, como importante variável, as convicções do estudante, uma vez que este é um ator de destaque no processo avaliativo em discussão.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa poderá auxiliar a direcionar melhor os esforços pedagógicos de aprimoramento dos resultados dos estudantes no ENADE,

na medida que o estudo tem o potencial de identificar fatores que poderão interferir na aferição do conhecimento dos concluintes dos cursos de graduação.

Para fazer frente a essas expectativas, o objetivo geral é de avaliar como a percepção dos alunos de uma universidade pública tem impactado nos resultados dos alunos no ENADE. Para tanto, foram estabelecidos como objetivos específicos: avaliar a influência da percepção sobre a prova aplicada sobre o resultado dos estudantes no Exame; identificar a interferência da percepção discente sobre o seu processo formativo em relação ao desempenho no Exame; mensurar as contribuições apresentadas Questionário dos Estudantes para a melhor compreensão dessas questões sobre o desempenho dos alunos no ENADE.

A partir da presente introdução, o estudo está estruturado com uma revisão da literatura sobre o tema, como forma de estabelecer um arcabouço conceitual para a análise dos dados coletados. Em seguida, apresenta-se a metodologia utilizada e os resultados que ela trouxe. Finalmente, é feita a interpretação dos resultados e a formulação da conclusão do trabalho.

1 REVISÃO DA LITERATURA

Essa fase da pesquisa tem um caráter abrangente e permite a compreensão dos dados colhidos para atingir os objetivos propostos. Os itens a seguir sintetizam o referencial teórico específico de um tema tão amplo e servem para a avaliação das hipóteses estabelecidas.

1.1 Os indicadores oficiais da qualidade da educação superior

O termo “indicador de qualidade”, em uma visão, mais objetiva deveria ser usado no singular. Um cenário assim facilitaria a compreensão dos números apresentados pelo Ministério da Educação à sociedade e, em consequência, a avaliação correta dos seus resultados para adoção de políticas públicas, aprimoramento de efetividade acadêmica e dos compromissos sociais. O que se constata, entretanto, é uma legislação ampla e que contempla várias situações particulares e momentos históricos diferenciados.

A orientação mais ampla é mais ampla é fornecida pelo Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES). Ele é regulado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e seus componentes principais são a o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, a Avaliação das instituições de Educação Superior e Avaliação dos Cursos de Graduação (Figura 1).

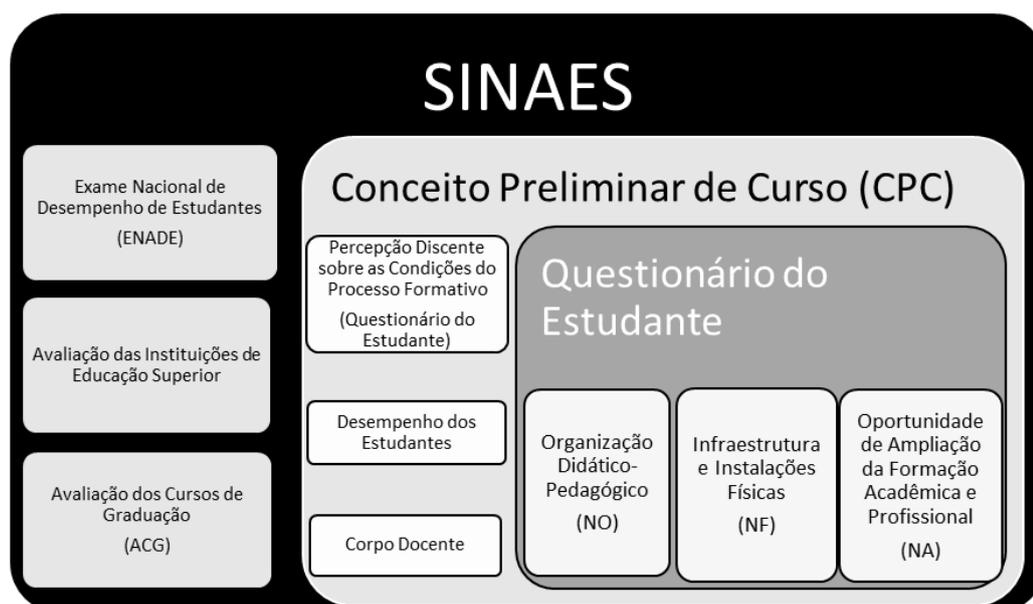


Figura 1. Componentes do SINAES.
Fonte: INEP (2015) com formatação do Autor

Os componentes do SINAES geram uma série de indicadores de qualidade: Conceito no ENADE, o Índice Geral de Cursos (IGC) e o Conceito Preliminar de Curso (CPC).

O Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) é “uma média ponderada dos conceitos dos cursos de graduação e de pós-graduação stricto sensu da Instituição” (INEP, 2014). Na composição desse índice é levado em consideração os Conceitos Preliminares de Cursos (CPC) e o conceito da pós-graduação stricto sensu.

O CPC interessa mais particularmente ao presente estudo, por isso ganha destaque na Figura 1. No cálculo do CPC entram a percepção discente sobre as condições do processo formativo (Questionário do Estudante), o desempenho dos estudantes no ENADE e o corpo docente. O Conceito Preliminar de Curso pode ser suficiente para dispensar a avaliação in loco nos processos de renovação de reconhecimento de curso, desde que seja igual ou superior a três (BRASIL, 2008).

O Questionário do Estudante é disponibilizado por meio de um endereço eletrônico e é de preenchimento obrigatório, em um período que antecede a prova (BRASIL, 2016). O preenchimento é requisito para a consulta individual ao local de prova e a impressão do Cartão de Informação do Estudante. O aluno que não realizar o preenchimento, nos prazos e condições previstas, estará em situação de irregularidade junto ao ENADE.

O Questionário do Estudante aplica 42 itens para a captura da percepção dos estudantes sobre o seu processo formativo oferecido por seus cursos. Para a tanto, os componentes que são considerados são: organização didático-pedagógica, infraestrutura e instalações físicas e oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (Figura 1). O peso dos seus componentes na formulação do CPC pode ser visto no Quadro 1.

A composição do CPC não considera, portanto, apenas o desempenho do aluno com a prova. Está coerente com o alerta de Sobrinho (2004), pois busca alinhar a mensuração do conhecimento adquirido com a sua relação com demais dimensões institucionais que dão sentido à qualidade do ensino.

Assim, constata-se que as respostas obtidas no Questionário dos Estudantes têm um peso considerável na composição de um importante indicador de qualidade do ensino superior brasileiro. Segundo a Nota Técnica nº 70, que regula a utilização dos insumos do Questionário do Estudante aplicado em 2013 (atualizada em 12 de maio de 2015), o CPC tem se constituído em um parâmetro significativo para as ações da

Secretaria de Regulação da Educação Superior, tal como a abertura de protocolos de compromisso e a suspensão de entrada de estudantes (INEP, 2015). Assim, a percepção discente sobre as condições sobre o processo formativo não pode deixar de ser levada consideração pelas instituições de ensino superior e pelos órgãos responsáveis pela elaboração de políticas públicas baseadas nesse índice.

Quadro 1. A Percepção Discente sobre as Condições sobre o Processo Formativo e seus respectivos pesos no CPC

COMPONENTES	PESOS	
Nota referente à organização didático-pedagógica (NO)	7,5%	15,0%
Nota referente à infraestrutura e instalações físicas (NF)	5,0%	
Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (NA)	2,5%	

Fonte: INEP (2015)

1.2 A leitura e análise dos resultados do ENADE

A avaliação deve estar a serviço do aprimoramento das decisões de um grupo ou um projeto. Assim, as políticas públicas devem ser sistematicamente avaliadas para garantir o alcance dos seus objetivos (BELLONI, 2004). Espera-se também que os dados da avaliação do ENADE ajudem a aprimorar a não só a qualidade do sistema de avaliação, mas também das ações adotadas pelas instituições de ensino superior.

Nas declarações, os gestores educacionais estão considerando os dados fornecidos pelo ENADE e os resultados de seus estudantes no aprimoramento de seus programas e serviços no ensino superior. O pró-reitor de graduação da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (ENSINO SUPERIOR, 2016) afirma que são feitas análises qualitativas dos conteúdos das questões em relação aos projetos dos cursos. Além disso, busca capturar os conteúdos que os estudantes apresentaram maior dificuldade. Finalmente, a instituição analisa os dados do Relatório do Curso, incluindo aqueles sobre a percepção dos alunos, para a aplicação dos aprimoramentos necessários.

A consciência demonstrada por diversas IES é também impulsionada pela demanda política, econômica e pública. O Ministério da Educação usa os resultados do ENADE como critério para o credenciamento de curso (BRASIL, 2008), corte no número de vagas e até fechamento de cursos (BRASIL, 2014). O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) também utiliza os indicadores obtidos pelos cursos como critério para concessão de financiamento estudantil (CAIXA, 2016). O Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 2015 publicou uma relação de 68 cursos proibidos de abrir vagas em vestibular em 2016. São cursos que tiveram nas avaliações de 2011 e 2014 médias entre 1 e 2 no Conceito Preliminar de Curso (CPC). Os cursos só poderão voltar a oferecer vagas se assinarem um Termo de Saneamento de Deficiências (TSD) e forem julgados satisfatórios por uma avaliação de especialistas *in loco*.

Uma distorção do uso dos dados do ENADE identificada na literatura (PEDROSA; AMARAL; KNOBEL, 2014) é o desenvolvimento na mídia de uma classificação dos cursos e das instituições com base apenas na nota no exame. O propósito meramente publicitário esconde o real peso do índice no indicativo de qualidade e levou o Ministério da Educação a solicitar a remoção de anúncios com essa distorção.

Alinhados com essa visão crítica e realista, Santos Lima e Bernhardt (2016) identificaram que a qualidade dos cursos pode estar sendo “avaliada com foco no produto final e não no processo do cotidiano acadêmico”. Diante, dessa advertência, é preciso observar todo o cenário particular das instituições, bem como o diferencial regional e das propostas pedagógicas dos cursos. Os resultados não podem ser observados apenas como números determinísticos, mas como indicadores que deverão ter uma leitura contextualizada e qualitativa. As avaliações não devem estar a serviço de restrições à autonomia dos processos pedagógicos. Ressalta-se que o objetivo perseguido é a qualidade do ensino superior e não a sua uniformização de forma simplista. Perrenoud (2003) discute uma avaliação em larga escala, alertando que “os governos e especialistas que se deixam levar por tais simplificações, em geral, reconhecem lucidamente os vieses e a imperfeição de seus instrumentos.”

Cabe destacar que a uniformização não é um mal em si próprio. Perrenoud (2003) também esclarece que a padronização pode concentrar as prioridades curriculares que podem ser mensuráveis e comparáveis, integrando um sistema educacional. Como essa visão, pode-se verificar que procedimentos uniformes

ajudam na obtenção de padrões elevados, aceitos nacional ou internacionalmente. Uma padronização pode ser voltada para compartilhar as melhores práticas no ensino superior ou para integrar programas semelhantes. A crítica que se faz é em relação à uma padronização que engesse e descontextualize as ações acadêmicas. O lado negativo é o de tentar usar os indicadores para como uma medida única de comparação entre áreas de conhecimento, regiões geográficas ou culturais completamente distintas.

Outra especificidade que deve ser considerada na análise dos dados é a distinção entre as instituições públicas e privadas em relação ao impacto dos índices sobre as suas ações. Como o desempenho das instituições de ensino públicas tem sido normalmente elevado (UOL EDUCAÇÃO, 2015), as informações do exame podem ter uma avaliação em um contexto muito mais amplo. Apesar da pressão pública e interna provocada pela ampla divulgação dos resultados do exame, o caráter político e a autonomia das universidades podem reduzir os impactos das penalidades impostas pelo Ministério da Educação. Enquanto que os recursos do Financiamento Estudantil podem ser críticos para muitas instituições privada, por exemplo, para as públicas qualquer restrição nesse sentido não será relevante.

1.3 Efeito da percepção do aluno da prova sobre seu desempenho

Investigações que tragam um melhor entendimento em que grau a percepção de um aluno sobre a prova influencia seu rendimento nessa avaliação são de interesse do presente estudo. A finalidade é entender se há alguma influência e em que grau ela ocorre. São variáveis de interesse nesse tema assuntos como o grau de dificuldade encontrado no conteúdo, a facilidade de compreensão das questões, o tamanho da prova e o nível das instruções disponíveis.

Um primeiro aspecto a destacar é que o indicador utilizado na coleta de dados é baseado na percepção. A percepção pode estar associada com a interação de um indivíduo e seu ambiente, por meio de seus sentidos básicos e por fatores subjetivos como a sua cultura, personalidade e memória (GIBSON, 1966). Nota-se, portanto que existem componentes objetivos, como os visuais, e subjetivos, como a cultura. Os psicólogos reconhecem que a percepção não é um conhecimento exaustivo e total do que se observa, mas

envolve uma certa dose de interpretação provisória e incompleta (DA NÓBREGA, 2008).

Com esses critérios destaca-se o trabalho de Cornachione Junior et al. (2010) que identificaram uma associação entre elementos atributivos comuns e a percepção sobre os desempenhos acadêmicos dos alunos. A investigação verifica uma possível associação da autoavaliação dos alunos da graduação sobre a instrução obtida e se ela pode contribuir para o aprimoramento do processo educacional. A pesquisa foi realizada com 826 estudantes de graduação de quatro universidades brasileiras diferentes. O estudo baseou-se na teoria da atribuição, com o enfoque direcionado à psicologia social da educação (WEINER, 1976). Segundo a teoria da atribuição, as causas internas estão localizadas no próprio indivíduo, enquanto que as externas estão ligadas à situação considerada.

No universo considerado daquela pesquisa, comprovou-se a hipótese que para o próprio desempenho acadêmico, a proporção de causas externas é significativamente mais alta em desempenhos acadêmicos inferiores que em desempenhos acadêmicos superiores. Significa dizer que parcela significativa dos estudantes atribui um mau desempenho acadêmico próprio a causas externas (como a prova, a família, os professores). De modo muito interessante, as mesmas causas externas são atribuídas como fator de sucesso de outros estudantes. Ao mesmo tempo, o estudo constatou que o desempenho acadêmico superior é atribuído pelos alunos a causas internas (como a sua capacidade, inteligência e o seu esforço próprio).

A existência de questões no Questionário do Estudante sobre a percepção sobre a prova pode indicar um processo de aprimoramento contínuo da avaliação. Eles poderiam ser usados para regular o tempo de solução da prova, o nível de dificuldade das questões ou da interpretação dos pedidos. Por outro lado, cabe questionar: a opinião dos estudantes são os instrumentos mais precisos para tanto? Por exemplo: o percentual dos alunos que entregaram a prova antes do encerramento não seria um indicador mais real? Em tese, um estudante poderia informar que a prova é extensa, mas entregar seu exame em apenas uma hora.

Figueira (2007) explora a consistência e as contradições entre o que os atores “dizem pensar, o que dizem fazer e o que dizem sentir” no ensino-aprendizagem. Assim, a autora constata que na prática educativa, nem sempre as ações

(preparações, interações, avaliações, remediações e autorreflexão) correspondem à percepção dos resultados (Figura 2).

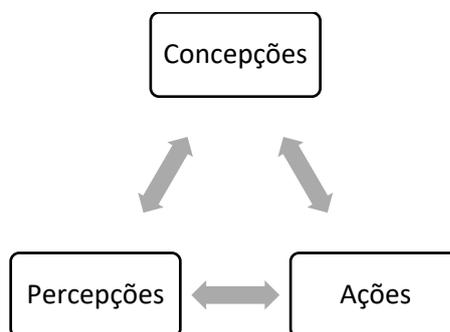


Figura 2. Consistências e contradições
Fonte: Figueira (2007)

1.4 A influência da formação didático-pedagógica

A formação didático-pedagógica dos cursos poderá ser direcionada pelas diretrizes do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). O PDI “consiste num documento em que se definem a missão da instituição de ensino superior e as estratégias para atingir suas metas e objetivos” (MEC, 2016). O documento deve apresentar um cronograma para um período de cinco anos, onde mostre como a Instituição articulará as suas ações para a implementação dos objetivos, metas e ações direcionadas à manutenção de padrões de qualidade.

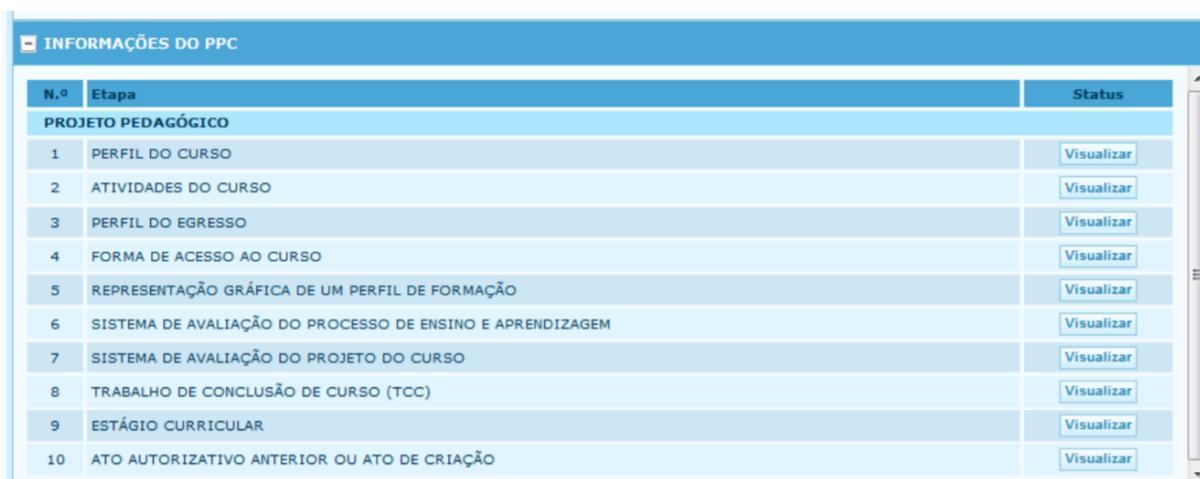
De acordo com o formulário a ser submetido pelas IES (MEC, 2016), a organização didático-pedagógica é avaliada pelas seguintes categorias:

- Administração acadêmica do curso (a coordenação, a organização técnico-administrativa e a atenção aos discentes);
- O projeto pedagógico do curso (sua concepção geral, o currículo, o sistema de avaliação);
- As atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação (participação dos discentes nas atividades acadêmicas, atividades de prática profissional, de estágio supervisionado e exigência de trabalho de conclusão de curso de graduação).

Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), uma organização didático-pedagógica de qualidade é entendida como aquela que observe as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas. Para avaliar os PPCs, o Ministério da Educação utiliza um instrumento de avaliação de cursos de graduação (DAES, 2015), onde são

atribuídos conceitos a 21 aspectos da dimensão 1, a organização didático-pedagógica: contexto educacional; políticas institucionais no âmbito do curso; objetivos do curso; perfil profissional do egresso; estrutura curricular; conteúdos curriculares; metodologia; estágio curricular supervisionado; estágio curricular supervisionado – relação com a rede de escolas da Educação Básica; estágio curricular supervisionado – relação entre licenciandos, docentes e supervisores da rede de escolas da Educação Básica; estágio curricular supervisionado – relação teoria e prática; atividades complementares; trabalho de conclusão de curso; apoio ao discente; ações decorrentes dos processos de avaliação do curso; atividades de tutoria; Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs – no processo ensino-aprendizagem; material didático institucional; mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes; procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem; número de vagas; integração com as redes públicas de ensino; integração do curso com o sistema local e regional de saúde/ SUS – relação alunos/docente; integração do curso com o sistema local e regional de saúde/SUS – relação alunos/usuário; atividades práticas de ensino; Atividades práticas de ensino para áreas da saúde; e atividades práticas de ensino para Licenciaturas.

O sistema e-MEC (2015) fornece um formulário eletrônico para apoiar os processos de autorização de cursos de graduação na modalidade presencial. Segundo o sistema, os itens relacionados ao Projeto Pedagógico do Curso. A figura 3 permite identificar os principais títulos considerados.



N.º	Etapa	Status
PROJETO PEDAGÓGICO		
1	PERFIL DO CURSO	Visualizar
2	ATIVIDADES DO CURSO	Visualizar
3	PERFIL DO EGRESSO	Visualizar
4	FORMA DE ACESSO AO CURSO	Visualizar
5	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE UM PERFIL DE FORMAÇÃO	Visualizar
6	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	Visualizar
7	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO PROJETO DO CURSO	Visualizar
8	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)	Visualizar
9	ESTÁGIO CURRICULAR	Visualizar
10	ATO AUTORIZATIVO ANTERIOR OU ATO DE CRIAÇÃO	Visualizar

Figura 3. Informações do PPC
Fonte: e-MEC (2015)

Ao avaliar o impacto da formação oferecida nos cursos com o alto o baixo desempenho no ENADE, Silva Lemos e Miranda (2015) encontraram indicativos para não rejeitar uma de suas hipóteses: a de que a nota da organização didático pedagógica das IES com conceitos 4 e 5 é maior que em IES com conceitos 1 e 2. Pode-se, portanto, constatar que uma boa formação didático-pedagógica pode exercer uma influência positiva no desempenho do aluno na prova.

Outros estudos vão na mesma direção dessa convicção. Campbell (2011) também constatou que o desempenho discente é significativamente influenciado pelo ambiente de estudo, tal como a organização didático-pedagógica e a infraestrutura.

As variáveis examinadas nas pesquisas citadas não são exatamente as mesmas capturadas no Questionário do Estudante. O fato de perguntas sobre a este tema estarem incluídas no Questionário, porém, denotam a expectativa de interferência de positiva do ambiente sobre os resultados do estudante na prova.

É preciso destacar que, no caso dos dados obtidos, não se trata de avaliar diretamente a interferência positiva do ambiente sobre o desempenho. O que está sendo coletado no Questionário não são as reais condições da estrutura sobre a formação dos estudantes. As respostas obtidas dizem respeito à percepção dos alunos sobre esse aspecto. Nesse caso, podem existir diferenças entre a percepção e a realidade. Mesmo com um tratamento estatístico rigoroso, é possível ter nas respostas a visão condescendente do aluno sobre seu curso ou excessivamente rigorosas. É claro que uma visita *in loco* poderia ter uma avaliação mais precisa sobre a organização esperada, mas esse não é o propósito nesse momento.

1.5 A influência da infraestrutura e instalações físicas

Da mesma forma, interferência da infraestrutura e das instalações físicas sobre o desempenho na prova está sendo avaliado no Questionário do Estudante de forma indireta. Não se trata de pontuar com precisão a realidade dos cursos, mas de buscar entender a percepção dos estudantes em relação a esse aspecto. Evidentemente, a inclusão de perguntas nesse sentido já revela uma expectativa de que uma boa infraestrutura e instalações físicas adequadas exercem uma influência positiva sobre o desempenho dos alunos atingidos.

De fato, Werneck (2002) afirma que mecanismos facilitadores, como meios e auxílios para apoio ao desenvolvimento das disciplinas, devem ser fornecidos pela escola para que o estudante seja bem-sucedido.

Correia, Gonçalves e Pile (2003) também apresentam resultados nesse sentido. Os autores identificaram quatro dimensões com interferência direta sobre o desempenho acadêmico dos estudantes:

- a dimensão individual (intrínseca ao aluno) que implica o percurso e o desempenho escolar dos alunos, os dados socioeconômicos, os contatos pessoais e os fatores psicológicos;
- a dimensão didático-pedagógica que diz respeito à relação entre docentes e alunos, bem como aos aspectos relacionados com a organização curricular, a transmissão de conhecimentos, entre outros;
- a dimensão institucional, relativa à universidade, que implica não só os equipamentos e serviços mas, igualmente, as condições de frequência, o grau de integração no Técnico e a participação em diversas atividades acadêmicas
- a dimensão ambiental externa, ou seja, toda o contexto que envolve a instituição e que implica a transição para novos espaços de vida sejam eles culturais ou geográficos.

Cabe, nesse momento, retomar a análise das características do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para associar com os dois últimos itens do referencial teórico. Na Figura 1 verificou-se que o Questionário dos Estudantes apresenta perguntas sobre três dimensões: a organização didático-pedagógica, a infraestrutura e instalações físicas e, por fim, as oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional. Observa-se que essas dimensões estão coerentes com as dimensões que devem orientar o componente Avaliação dos Cursos do SINAES (BRASIL, 2004):

- Organização Didático-Pedagógica;
- Perfil do Corpo Docente;
- Instalações físicas.

Ainda com respeito às dimensões julgadas importantes pelo SINAES (BRASIL, 2004), verifica-se que na Avaliação Institucional, interna ou externa, são considerados

aspectos ligados à organização didático-pedagógica e à infraestrutura. Ao todo são dez dimensões consideradas na Avaliação Institucional:

1. Missão e PDI
2. Política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão
3. Responsabilidade social da IES
4. Comunicação com a sociedade
5. As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo
6. Organização de gestão da IES
7. Infraestrutura física
8. Planejamento de avaliação
9. Políticas de atendimento aos estudantes
10. Sustentabilidade financeira

Com isso, os instrumentos e indicadores utilizados pelo Ministério da Educação também entendem que a formação didático-pedagógica, bem como a infraestrutura e instalações físicas são aspectos fundamentais para levar os estudantes a um bom desempenho.

1.6 As oportunidades de ampliação da formação acadêmica

As questões do Questionário do Estudante que tratam as oportunidades de ampliação da formação acadêmica estão relacionadas com as oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de pesquisas, sejam em eventos internos ou externos à instituição, sejam no âmbito nacional ou internacional. Estão relacionadas ainda com a representação estudantil em órgãos colegiados.

Essa preocupação pode encontrar um amparo abrangente na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Abaixo apresentam-se alguns recorte (com grifos nossos) que se relacionam com o tema:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o **pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua **qualificação para o trabalho**.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - **liberdade de** aprender, ensinar, **pesquisar** e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III - **pluralismo de idéias** e de concepções pedagógicas;
 (...)
 X - valorização da **experiência extra-escolar**;

XI - vinculação entre a educação escolar, **o trabalho e as práticas sociais.**

Muitas constatações podem ser feitas a partir dessas diretrizes. Entre elas pode ser identificada a preocupação com a formação do cidadão mais completo, não apenas um operador de instrumentação técnica. O formando deve ser capaz de julgar, pensar, refletir e atuar ativamente no seu contexto social.

Fazem parte das suas competências, para tanto, a capacidade de articular os diversos conhecimentos para a solução de problemas reais. A ação interdisciplinar é um recurso indispensável para desenvolver uma ação curricular que integre todas as áreas do conhecimento ligadas à prática de ensino, pesquisa e extensão na graduação. Segundo Fazenda, Varella e Almeida (2013) a interdisciplinaridade está associada com o aprender e experimentar as vivências para que o profissional se torne aberto para novos campos de conhecimento. O alicerce, para tanto, está na integração das diversas áreas de conhecimento pelo uso intenso do rigor e da criticidade de pesquisas aprofundadas (FAZENDA, 2003).

No caso das universidades brasileiras, a importância das pesquisas é destacada no artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1998) pelo princípio de indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. Significa que não basta para o ensino superior a simples transmissão de informações, é preciso questionar, amadurecer, avançar em novos conhecimentos. Nesse sentido, quem não pesquisa, apenas reproduz com exatidão aquilo que recebeu. Demo (1996) esclarece que uma boa formação deve aproveitar o que as experiências do aluno, motivando o estudante a avançar na autonomia da expressão própria. Pela pesquisa será possível associar a teoria com a prática, criando a necessidade de o aluno buscar, ler, querer saber mais, duvidar, deixar para traz a condição de objeto.

O desenvolvimento dessas competências pode ser amplificado com o intercâmbio com outras instituições nacionais e internacionais. Uma vivência ampla tende a contribuir para que o estudante desenvolva competências essenciais ao atual cenário de globalização, preparando-o para fazer frente à competitividade em nível global. De acordo com Castro et al. (2012) muitas áreas do conhecimento foram revolucionadas por ex-bolsistas brasileiros no exterior, contribuindo para gerar uma massa crítica para compor o topo das hierarquias econômicas e empresariais da sociedade brasileira, dentro e fora das áreas científicas.

2 METODOLOGIA

A pesquisa pode ser classificada como descritiva (GIL, 2008), pois visa detalhar as características de um fenômeno ou de uma experiência. Tem a possibilidade de estabelecer correlações entre variáveis e definir a sua natureza. Esse tipo de pesquisa busca explicar os fatores que colaboram de alguma forma, para que ocorra um determinado fenômeno.

Para analisar as propostas e os instrumentos de avaliação, é realizado um levantamento bibliográfico para analisar aos dados históricos do Exame. O levantamento bibliográfico se baseia nas propostas do programa divulgado nas páginas oficiais do governo federal. Outras bases de dados científicas como o Eletronic Library Online (SciELO), o Google Acadêmico e a Web of Science são utilizados para contextualizar a investigação com outras pesquisas sobre o mesmo tema.

Essa pesquisa bibliográfica procura também por indicadores de evolução da qualidade do ensino superior que possam estar relacionados com o programa sob investigação. A pesquisa bibliográfica sobre artigos científicos, livros e artigos e outros documentos pode dar tratamento analítico de acordo com os objetivos da pesquisa e se baseia na “interrogação direta das pessoas, cujo comportamento se deseja conhecer” (GIL, 2008).

Em seguida, a pesquisa se utiliza de dados secundários disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016) para julgar os dados históricos de avaliação do programa.

O universo é composto pelos estudantes de uma universidade pública localizada no Distrito Federal que estiveram presentes no Exame em 2014. Como amostra são selecionados os dados dos alunos de 11 cursos, entre os 34 cursos avaliados (Quadro 1). Estão incluídos 592 estudantes e suas respostas para 51 questões, totalizando 30192 avaliações.

O critério de seleção da amostra foi a oferta dos mesmos cursos no ensino superior encontrados em grande Centro Universitário particular localizado em Brasília. A estratégia poderá contribuir para a comparação futura do ensino público com o oferecido por essa instituição privada.

Os dados da amostra têm um tratamento qualitativo para responder às questões de pesquisa, por meio da proposição de um modelo (Figura 4) e utilização do

tratamento estatístico oferecido pelas equações estruturais para a validade e confiabilidade das hipóteses (RAMÍREZ, MARIANO e SALAZAR, 2014).

Quadro 1 – Cursos avaliados e cursos selecionados para a amostra

Universidade Pública (11 cursos)	Iniciativa Privada
Bacharelado	Bacharelado
ARQUITETURA E URBANISMO	ARQUITETURA E URBANISMO
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO (BACHARELADO)	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO (BACHARELADO)
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (BACHARELADO)	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (BACHARELADO)
ENGENHARIA CIVIL	ENGENHARIA CIVIL
ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO	ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO
GEOGRAFIA (BACHARELADO)	GEOGRAFIA (BACHARELADO)
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (LICENCIATURA)	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (LICENCIATURA)
EDUCAÇÃO FÍSICA (LICENCIATURA)	EDUCAÇÃO FÍSICA (LICENCIATURA)
GEOGRAFIA (LICENCIATURA)	GEOGRAFIA (LICENCIATURA)
HISTÓRIA (LICENCIATURA)	HISTÓRIA (LICENCIATURA)
LETRAS-PORTUGUÊS (LICENCIATURA)	LETRAS-PORTUGUÊS (LICENCIATURA)

Fonte: Autor

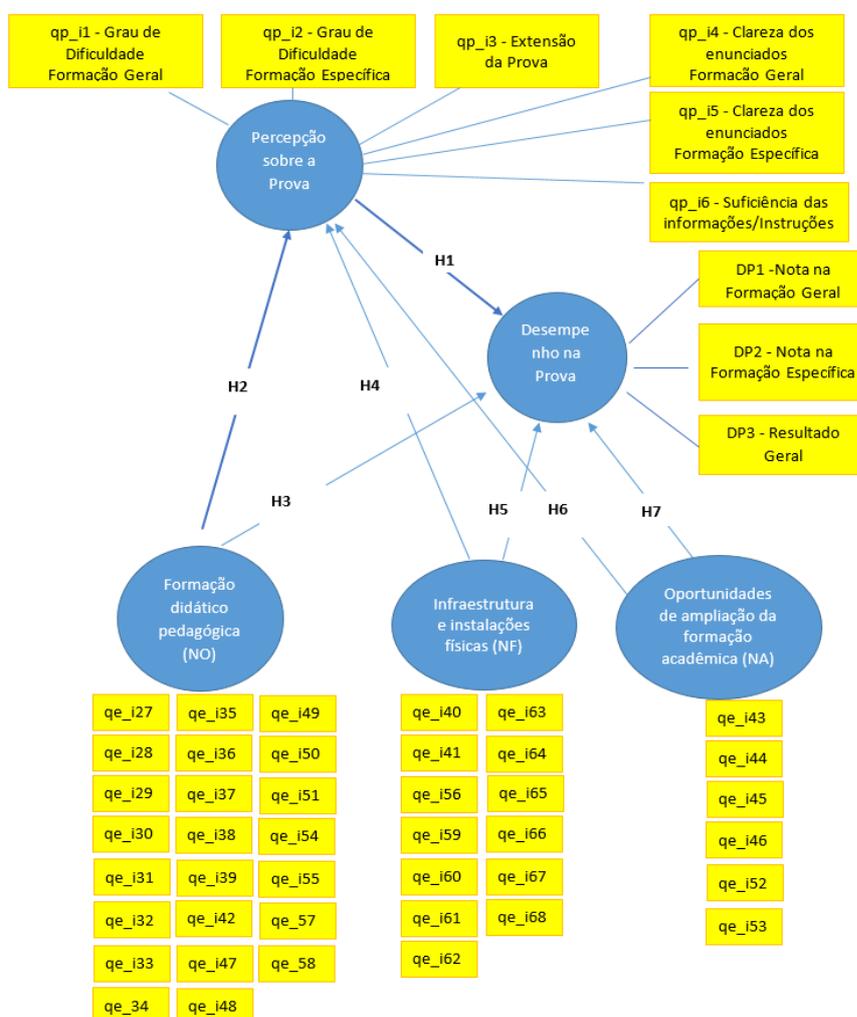


Figura 4: Modelo de Avaliação da Percepção dos Estudantes.

Fonte: Autor

De acordo com o referencial teórico e o modelo proposto, são estabelecidas as seguintes hipóteses:

H1 – A percepção positiva do aluno sobre a prova levou o estudante a ter um melhor desempenho na prova.

H2 - A percepção positiva do aluno sobre a formação didático-pedagógica oferecida pelo seu curso levou o estudante a ter uma melhor percepção sobre a prova.

H3 - A percepção positiva do aluno sobre a formação didático-pedagógica oferecida pelo seu curso levou o estudante a ter um melhor desempenho na prova.

H4 - A percepção positiva do aluno sobre a infraestrutura e instalações físicas do seu curso levou o estudante a ter uma melhor percepção sobre a prova.

H5 - A percepção positiva do aluno sobre a infraestrutura e instalações físicas do seu curso levou o estudante a ter um melhor desempenho na prova.

H6 – A percepção positiva do aluno sobre as oportunidades de ampliação da formação acadêmica do seu curso levou o estudante a ter uma melhor percepção sobre a prova

H7 – A percepção positiva do aluno sobre as oportunidades de ampliação da formação acadêmica do seu curso levou o estudante a ter um melhor desempenho na prova.

Para a identificação das contribuições que os estudantes têm oferecido para a qualidade do ensino superior, é avaliado o questionário aplicado aos estudantes que participaram do ENADE do ano de 2014 cujos micro dados são disponibilizados pelo INEP (2016). Esses dados também são tratados qualitativamente.

Com base nas informações coletadas nas fases anteriores, os dados são interpretados para responder a questão de pesquisa apresentada, de acordo com os critérios determinados nos Quadros 2, 3 e 4, permitindo concretizar o objetivo geral do trabalho. O Quadro 2 permite verificar os critérios adotados para avaliação da percepção dos estudantes sobre a prova aplicada no ENADE.

Quadro 2 – Avaliação da percepção sobre a prova.

Microdados– 2014 – Percepção sobre a prova		
Fator	Código	Escala
Grau de dificuldade da formação geral	qp_i1	Branco/nulo = 1 A = 2 B = 3 C = 4 D = 5 E = 6
Grau de dificuldade da formação específicas	qp_i2	
Extensão da prova	qp_i3	
Clareza do enunciado da formação geral	qp_i4	
Clareza do enunciado da formação específica	qp_i5	
Suficiência das informações/instruções	qp_i6	

Fonte: INEP (2015) com formatação do Autor

O Quadro 3 permite identificar os critérios adotados para avaliação da percepção sobre a organização didático-pedagógica dos cursos.

Quadro 3 – Avaliação da percepção sobre as condições dos cursos.

Questionário do Estudante – 2014 – Organização didático-pedagógica		
Fator	Pergunta	Escala
Formação didático-pedagógica (NO)	27, 28, 29,30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 57, 58	1 a 6 segundo o próprio formulário
Infraestrutura e instalações físicas (NF)	40, 41, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68	
Oportunidades de ampliação da formação acadêmica (NA)	43, 44, 45, 46, 52, 53	

Fonte: INEP (2015) com formatação do Autor

O Quadro 4, por fim, oferece uma visualização dos os critérios empregados na pesquisa para a classificar o desempenho dos alunos no exame.

Quadro 4 – Avaliação do desempenho na prova.

Microdados– 2014 – Desempenho na prova		
Fator	Código	Escala
Grau de dificuldade da formação geral	DP1	Nota 0 = 1 1º. Quartil = 2 2º. Quartil = 3 3º. Quartil = 4 4º. Quartil = 5 Nota máxima = 6
Grau de dificuldade da formação específicas	DP2	
Extensão da prova	DP3	
Clareza do enunciado da formação geral	qp_i4	
Clareza do enunciado da formação específica	qp_i5	
Suficiência das informações/instruções	qp_i6	

Fonte: INEP (2015) com formatação do Autor (código e escala)

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a tabulação dos resultados, a primeira etapa foi de submeter os dados aos diversos cálculos estatísticos oferecidos pelo software SmartPLS (RINGLE; WENDE; WILL, 2016). O SmartPLS oferece uma interface gráfica para a modelagem por equações estruturais usando o método *partial least squares* (PLS). A ferramenta é útil para desenhar e avaliar modelos que possam auxiliar a interpretação de relacionamentos hipotéticos entre variáveis.

Com esse suporte foi possível construir e refinar o modelo por meio de interface gráfica e avaliar os relacionamentos entre as variáveis com base em equações estruturais (MARÔCO, 2010). A modelagem por equações estruturais (*Structural Equation Modelling* - SEM) é uma extensão do modelo linear geral que permite um pesquisador testar simultaneamente um conjunto de equações de regressão. É uma técnica utilizada para testar a validade de modelos teóricos e para indicar a magnitude do efeito que as variáveis independentes apresentam sobre as variáveis dependentes, de acordo com um conjunto compósito de hipóteses (MARÔCO, 2010). A abordagem adotada em uma análise SEM pode ser vista na figura 5.

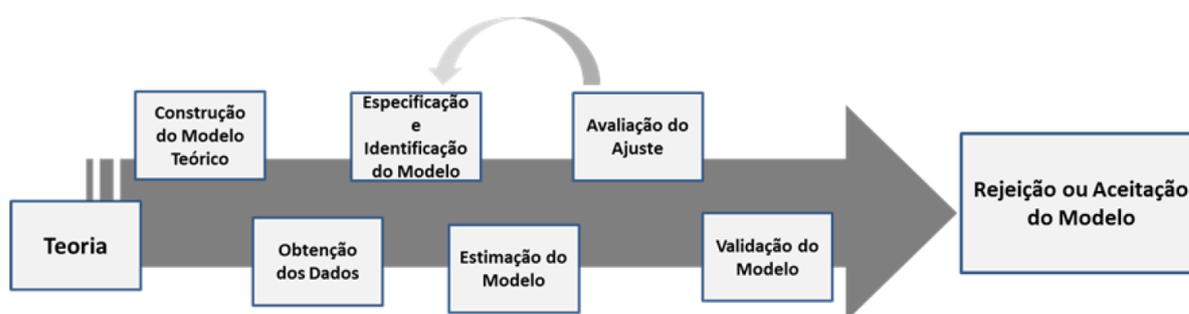


Figura 5. Abordagem básica da Modelagem por Equações Estruturais
Fonte: Marôco (2010)

Na fase de teste do modelo (figura 4), os dados coletados foram avaliados para determinar se o modelo pode ser considerado válido e confiável. A confiabilidade visa julgar se a utilização posterior do modelo tende a gerar uma medida com igual precisão. A validade avalia se o modelo realmente é capaz de aferir o que se propôs medir.

3.1 Confiabilidade e Validade do Modelo

Após as fases da construção do modelo (figura 4) e da geração dos cálculos de geração das estimativas iniciais, foram obtidos os resultados avaliação e para ajuste. O primeiro passo do ajuste do modelo foi observar as cargas fatoriais de cada item das variáveis. A condição ideal é que todas as cargas sejam maior que 0,70 (HAIR et al., 2014). No modelo original algumas estavam acima desse valor e outras abaixo, razão porque foi observada a média das variáveis extraídas (Average Variance Extracted - AVEs). De acordo com os critérios de Fornell and Larcker (apud HENSELER; RINGLE; SINKOVICS, 2009), os valores das AVEs devem ser maior que 0,50. Para a depuração do modelo, de acordo com os propósitos da pesquisa, não foram consideradas as respostas das questões que tinham uma carga fatorial muito baixa. O novo cálculo realizado apresentou o modelo apresentado na Figura 5.

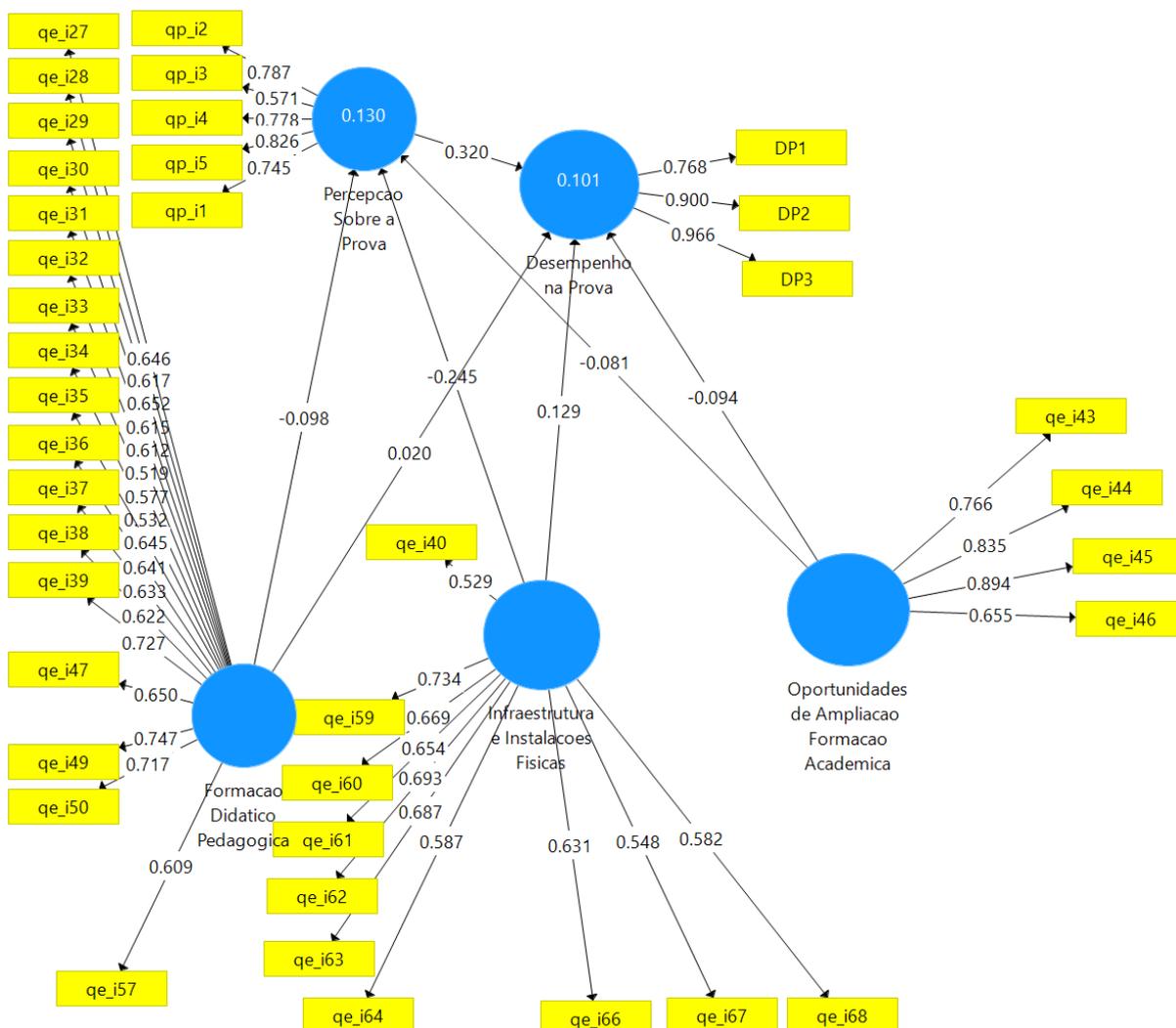


Figura 5. Modelo de investigação depurado
Fonte: Autor

O modelo de equações estruturais (figura 5) obtido na presente pesquisa apresenta agora uma qualidade de ajustamento aceitável. Essa constatação pode ser feita pelos resultados positivos Inflação da Variância Interna (VIF), Confiabilidade Composta (CR), Alpha de Cronbach (CA), obtidos e organizados na Tabela 1. Os valores obtidos estão compatíveis com os valores de referência (HAIR et al., 2014).

Tabela 1. - Resultados de Confiabilidade e Validade

Variável	VIF	CR	CA
• Percepção sobre a prova	1,149	0,861	0,798
• Desempenho na prova	0,000	0,912	0,852
• Formação didático-pedagógica	1,609	0,920	0,911
• Infraestrutura e instalações físicas	1,669	0,870	0,841
• Oportunidade de ampliação da formação acadêmica	1,375	0,870	0,802

Fonte: Autor

Legenda: VIF(Inflação da Variância Interna),
CR(Confiabilidade Composta)
CA(Alpha de Cronbach)

A Inflação da Variância Interna (VIF) explica a gravidade da multicolinearidade, uma vez que em análises envolvendo regressão existe um risco de aproximação alta, pois gera uma alta correlação entre variáveis, o que poderia alterar resultados no modelo. São valores aceitáveis os índices menores que 10.

A Confiabilidade Composta (CR) é um índice que verifica a correlação existente entre todos os indicadores apresentados em relação a variável latente de cada um deles. O valor aceitável deve ser maior que 0,7.

Já o Alpha de Cronbach (CA) mede a correlação entre respostas, demonstrando a correlação média entre as perguntas. Ele é calculado a partir da variância dos itens individuais e da variância da soma dos itens de cada avaliador de todos os itens de um questionário que utilizem a mesma escala de medição. Os seus valores devem ser maior que 0,7.

Outro teste que concede validade ao modelo é a Validade Discriminante (Tabela 2). Um modelo possui Validade Discriminante quando a raiz quadrada de AVE de cada variável latente é maior que as correlações das outras Variáveis Latentes.

Tabela 2. - Resultados da Variância Discriminante

Variável	DP	NO	NF	NA	PP
• Desempenho na prova (DP)	0,882				
• Formação didático-pedagógica (NO)	-0,038	0,636			
• Infraestrutura e instalações físicas (NF)	0,011	0,570	0,635		
• Oportun. ampl. formação acadêmica (NA)	-0,102	0,459	0,460	0,793	
• Percepção sobre a prova (PP)	0,293	-0,275	-0,339	-0,239	0,747

Fonte: Autor

3.2 Valoração do Modelo Estrutural

Para a mensuração dos resultados apresentados pelo modelo validado, deve ser avaliado a em que grau a variável dependente é predita pela dependente. Para tanto, utiliza-se o valor do R², pois ele avalia a porção da variância das variáveis endógenas, que é explicada pelo modelo estrutural (HAIR et al., 2014).

Na figura 5, pode ser verificar que a Percepção sobre a prova é explicada em 13% pela Formação didático-pedagógica, pela Infraestrutura e instalações físicas e pelas Oportunidades de ampliação da formação acadêmica. Para a área de ciências sociais e comportamentais sugere que R² = 13% como efeito médio (COHEN, 1988). Ainda na figura 5, observa-se que a Percepção sobre a prova explica em apenas 10% o Desempenho da prova. Pelo mesmo critério proposto por Cohen (1988), sugere que R² < 13% seja classificado como efeito pequeno.

Cabe agora mensurar o grau de influência de cada variável independente em relação a sua dependente, observando-se os valores de Beta. Para serem significativos, esses valores para validar as hipóteses devem ser iguais ou superiores a 0,2 para serem significativas (HAIR et al., 2014). Dessa forma, apenas é suportada como uma relação significativa (Beta = 0,320) a hipótese H1 (figura 6).

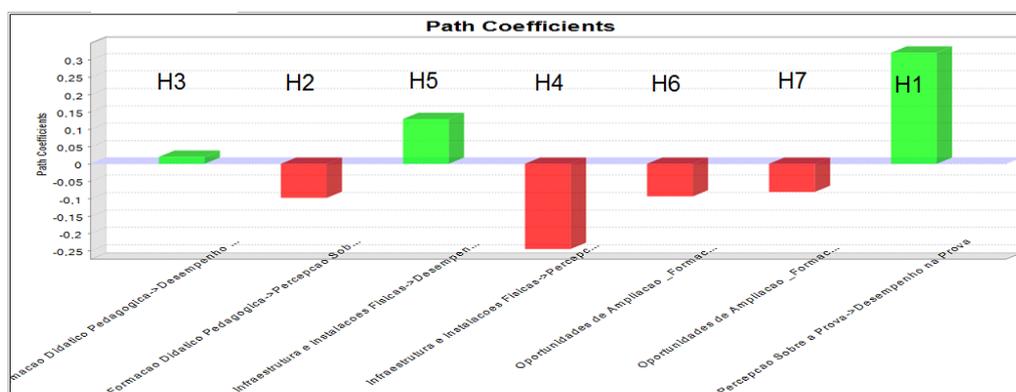


Figura 6. Mensuração das hipóteses
Fonte: SmartPLS

Conforme se constata na figura 5, os demais valores não podem assegurar que as hipóteses seguintes sejam verdadeiras: H2 (Beta = -0,098), H3 (Beta = 0,020), H4 (Beta = -0,245), H5 (Beta = -0,129), H6 (Beta = -0,081), H7 (Beta = -0,094).

Outra forma de se mensurar o percentual de influência das variáveis multiplicando a o Beta da Variável Latente por suas Correlações (Tabela 3). Os valores indicam que a Percepção sobre a prova colaborou em 9,4 % para o Desempenho na prova. Os demais percentuais não são representativos por terem sido rejeitados pelo valor de Beta.

Tabela 3. – Percentual de Influência das variáveis

Variáveis	Percepção sobre a Prova	Desempenho na Prova	Correlação das Variáveis Latentes	% de Explicação
· Formação didático-pedagógica (NO)	-0,098	---	-0,275	2,7%
· Formação didático-pedagógica (NO)	----	0,02	-0,038	-0,1%
· Infraestrutura e instalações físicas (NF)	-0,245	---	-0,339	8,3%
· Infraestrutura e instalações físicas (NF)	---	0,129	-0,011	-0,1%
· Oportunidades de ampliação da formação acadêmica (NA)	-0,081	---	-0,239	1,9%
· Oportunidades de ampliação da formação acadêmica (NA)	---	-0,094	-0,102	1,0%
· Percepção sobre a prova	---	0,32	0,293	9,4%

Fonte: Autor

3.3 Retomada das hipóteses

H1 – A percepção positiva do aluno sobre a prova levou o estudante a ter um melhor desempenho na prova: confirmada. Embora em um grau de influência relativamente baixo, a postura inicial do estudante diante da complexidade e da organização da prova foi favorável em relação ao resultado obtido. Esse resultado é compatível com o trabalho de Cornachione Junior et al. (2010) que identificaram uma associação entre autoavaliação dos alunos da graduação e o seu desempenhos acadêmico. O número baixo encontrado nessa correlação pode ser explicado pelos trabalhos de Weiner (1976) e Figueira (2007) onde há um grau de contradição entre o “dizer” e o “fazer”. Esse dado traz uma indagação sobre os motivos de incluir questões

à percepção do sobre a prova no Questionário do Estudante. Como a avaliação envolve um grau de subjetividade, o dado não seria o mais preciso para o suporte ao processo de melhoria contínua do processo de avaliação. A observação direta na aplicação da prova, capturando o tempo de execução e o grau de dificuldade das questões, por exemplo, podem apoiar melhor o aprimoramento do exame. A constatação da presente pesquisa levanta dúvidas sobre a importância e o valor de ser exigido esse procedimento de avaliação por parte dos alunos, uma vez que seus resultados podem apresentar distorções.

H2 - A percepção positiva do aluno sobre a formação didático-pedagógica oferecida pelo seu curso levou o estudante a ter uma melhor percepção sobre a prova: negada.

H3 - A percepção positiva do aluno sobre a formação didático-pedagógica oferecida pelo seu curso levou o estudante a ter um melhor desempenho na prova: negada.

Na verificação dos dados para avaliar as duas hipóteses anteriores, não foram encontradas nas respostas dos alunos uma correlação favorável em relação a esses aspectos. Não se trata aqui de negar a importância da formação didático-pedagógica oferecida ao aluno na sua preparação para a prova ou no seu desempenho na mesma. As convicções do valor dessa formação, confirmada por Silva Lemos e Miranda (2015), Campbell (2011) e pelo próprio Ministério da Educação (DAES, 2015; e-MEC, 2015), continuam válidas nos seus respectivos contextos. O resultado esperado poderia ser completamente oposto se, ao invés de considerar a percepção do aluno, fosse levado em conta as reais condições da formação didático-pedagógica. O Ministério da Educação tem no SINAES (BRASIL, 2014) outros instrumentos que podem capturar a real situação da formação didático-pedagógica do aluno, tal como a Avaliação *in loco* dos Cursos de Graduação. A avaliação feita pelos alunos no ENADE não exige parâmetros técnicos, apenas o julgamento sobre as questões propostas. De acordo com o que aponta o presente estudo, existe um grande risco envolvido no procedimento atual: os valores atribuídos pelos alunos no julgamento dessas questões têm um peso de 7.5% na composição do Conceito Preliminar de Curso (INEP, 2015).

H4 - A percepção positiva do aluno sobre a infraestrutura e instalações físicas do seu curso levou o estudante a ter uma melhor percepção sobre a prova: negada.

H5 - A percepção positiva do aluno sobre a infraestrutura e instalações físicas do seu curso levou o estudante a ter um melhor desempenho na prova: negada.

As hipóteses 4 e 5 também não encontraram suporte nos dados fornecidos pelos estudantes da amostra considerada. Isso significa que a percepção do aluno sobre essas específicas condições dos cursos oferta pode não ser relevante. Novamente destaca-se que a infraestrutura e instalações físicas são fatores bem aceitos para a formatação da qualidade de um curso de graduação. Werneck (2002), Correia, Gonçalves e Pile (2003) e o Ministério da Educação (BRASIL, 2004) somam-se aos que acreditam que mecanismos facilitadores para o desenvolvimento das disciplinas são essenciais para que um estudante seja bem-sucedido. Os dados obtidos no presente estudo sugerem apenas que essa coleta de dados pode estar prejudicando ou supervalorizando as IES e seus cursos, na medida em que o julgamento dos alunos vai compor em 5% o cálculo do CPC (INEP, 2015).

H6 – A percepção positiva do aluno sobre as oportunidades de ampliação da formação acadêmica do seu curso levou o estudante a ter uma melhor percepção sobre a prova.

H7 – A percepção positiva do aluno sobre as oportunidades de ampliação da formação acadêmica do seu curso levou o estudante a ter um melhor desempenho na prova: negadas.

Os dados obtidos na IES estudada apontam para as mesmas constatações anteriores. A ampliação da formação acadêmica é positiva e desejável (FAZENDA, 2003; DEMO, 1996; CASTRO et al., 2012). Podem ser encontrados indicativos dessa importância tanto na Constituição Brasileira (BRASIL, 1998) como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). O Questionário do Estudante, entretanto, captura o julgamento que o aluno faz das condições oferecidas pelo seu curso quanto a essas oportunidades. Havendo a possibilidade do julgamento não ser preciso, por interesses e convicções diversas, será adequado usar essas respostas para compor um indicador de qualidade importante como o CPC? O peso desse aspecto é de apenas de 2,5% no Conceito Preliminar de Curso, mas se forem somadas inadequações das avaliações analisadas nas hipóteses 2, 3, 4 e 5 pode se ter um desvio considerável do real nível de qualidade de um curso. As consequências de uma eventual imprecisão não afetariam apenas a imagem e a credibilidade dos cursos, mas até mesmo a submissão ao curso de sanções previstas em Lei e Portarias (BRASIL, 2008; CAIXA, 2016).

CONCLUSÃO

A questão de pesquisa que deu início ao presente trabalho tratou de identificar o impacto da percepção dos estudantes sobre a prova e sobre o processo formativo oferecido pelos seus cursos no seu desempenho no ENADE. Para responder a essa pergunta, foi estabelecido como objetivo geral de avaliar como a percepção dos alunos de uma universidade pública tem impactado nos resultados dos resultados dos alunos no ENADE.

Os dados obtidos no Questionário do Estudante referem-se à 11 cursos diferentes na universidade pública considerado, representando a avaliação de 592 estudantes a 51 itens. No total foram submetidas 30192 observações ao software SmartPLS (RINGLE; WENDE; WILL, 2016), de acordo com um modelo de equações estruturais (MARÔCO, 2010).

Os resultados sugerem que a percepção revelada pelos estudantes sobre as condições de oferta de seus cursos não é suficiente para explicar a sua percepção sobre a prova ou o seu desempenho no ENADE. Foi identificada uma pequena influência, na ordem de 13%, da percepção do estudante sobre a prova em relação às notas obtidas. Pode-se dizer que há uma diferença considerável entre o que o estudante declara e o que realmente ele é capaz de executar. Essa diferença não é privativa do ambiente educacional (CORNACHIONE JUNIOR et al., 2010), pois já identificada na literatura em outras áreas (WEINER, 1996).

A pesquisa também mostra que não é possível estabelecer uma correlação entre os dados do Questionário do Estudante (notadamente a formação didático-pedagógica dos, a infraestrutura e instalações físicas, bem como as oportunidades de ampliação da formação acadêmica) como a percepção ou desempenho no exame. As consequências podem ser significativas para as IES, pois há indícios que alguns itens estão sendo considerados na composição do Conceito Preliminar de Curso não correspondem à realidade. Os cursos podem estar sendo prejudicados ou valorizados em excesso por um julgamento feito sem critérios técnicos objetivos para a resposta, dependendo da perfeita consciência de cada estudante. Os problemas advindos têm o potencial de influenciar a imagem dos cursos e a decisão de tomada de sanções legais pelos gestores públicos.

Como limitação do trabalho encontra-se o fato da amostra representar a realidade de cursos selecionados da universidade pública considerada. Como

trabalhos futuros, sugere-se a aplicação do modelo de pesquisa a outras instituições, inclusive privadas e localizadas em outras unidades da federação. Os resultados poderão se somar ao da presente pesquisa no sentido de demonstrar a necessidade de discutir a precisão dos instrumentos de referência da qualidade no ensino superior brasileiro.

REFERÊNCIAS

BELLONI, I. **Metodologia da Avaliação em Políticas Públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 nov. 1995.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 25 nov. 2016.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996

_____. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Lei nº 10.861, 14 de abr. 2004. Ministério da Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 09 jul. 2004.

_____. **Portaria normativa nº 04 de 05 de agosto de 2008**. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES. Ministério da Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 06 ago. 2008.

_____. **Portaria normativa nº 361 de 17 de junho de 2014**. Dispõe sobre abertura de processos administrativos para aplicação de penalidades em face das IES que obtiveram resultados insatisfatórios em IGC e que não tenham assinado Termo de Saneamento de Deficiências. Ministério da Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 jun. 2014.

_____. **Portaria normativa nº 05 de 09 de março de 2016**. Normatiza o ENADE 2016. Ministério da Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 mar. 2016.

CAIXA. **O financiamento Estudantil**. Disponível em: <http://www3.caixa.gov.br/fies/FIES_FinancEstudantil_financiamento.asp> Acesso em: 12 nov. 2016.

CAMPBELL, M. Motivational systems theory and the academic performance of college students. **Journal of College Teaching & Learning**, v. 4, n. 7, 2011.

CASTRO, Claudio de Moura; BARROS, Hélio; ITO-ADLER, James; SCHWARTZMAN, Simon. Cem mil bolsistas no exterior. **Interesse nacional**, v. 5, n. 17, p. 25-36, 2012.

CORNACHIONE JUNIOR, Edgard Bruno; CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves da; DE LUCA, Márcia Martins Mendes and OTT, Ernani. O bom é meu, o ruim é seu: perspectivas da teoria da atribuição sobre o desempenho acadêmico de alunos da graduação em Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**. USP, São Paulo, v. 21, n. 53, p. 1-23, Aug. 2010.

COHEN, J. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd ed. New York: **Psychology Press**, 1988.

CORREIA, Tânia; GONÇALVES, Isabel; PILE, Marta. **Insucesso acadêmico no IST**. Gabinete de Estudos e Planeamento. Núcleo de Aconselhamento Psicológico. Lisboa: Instituto Superior Técnico, 2003.

DAES. **Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação – presencial e a distância**. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf>. Brasília, ago. 2015. Acesso em 18 nov. 2016.

DA NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de psicologia**, v. 13, n. 2, p. 141-148, 2008.

DEMING, W. E. **Qualidade: A Revolução da Administração**. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 1992.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

e-MEC. **Manual para preenchimento de processos de autorização de cursos de graduação na modalidade presencial**. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, Ministério da Educação. Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/documentospublicos/Manuais/40.pdf>>. Brasília, dez. 2015. Acesso em 20 nov. 2016.

ENADE. **Exame Nacional de Desempenho de Estudantes**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/enade> Acesso em 08 abr. 2016.

ENSINO SUPERIOR. Como a instituição utiliza os resultados do Enade internamente? **A Questão é**. Ed. 207, de 28 mar. 2016. Disponível em <<http://www.revistaeducacao.com.br/como-a-instituicao-utiliza-os-resultados-do-enade-internamente/>>. Acesso em 08 nov. 2016.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, Ivani C. A.; VARELLA, Ana Maria R. S.; ALMEIDA, Telma T. O.. **Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições**. **E-curriculum**, v. 11, 2013.

FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro. As orientações metodológicas dos professores: relação entre as dimensões da prática e a percepção dos resultados. **Psicologia: Teoria e Prática**, 9(2), 47-72, 2007.

GIBSON, J. The concept of stimulus in psychologist. **American Psychologist**, v. 15, p. 694-704, 1966.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HAIR, J.; HULT, G. T. M.; RINGLE, C.; SARSTEDT, M. A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM), Los Angeles: **SAGE Publications**, 2014.

HENSELER, J.; RINGLE, C. M.; SINKOVICS, R. R. The use of partial least squares path modeling in international marketing. **Advances in International Marketing**. v. 20, p. 277-319, 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica Nº 73**. Cálculo do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição referente a 2013. Brasília, 20 de outubro de 2014. Atualização em: 09 dez. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica Nº 70**. Utilização dos Insumos do Questionário dos Estudantes Aplicado em 2013. Brasília, 15 de outubro de 2014. Atualização em: 12 maio 2015.

_____. Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em 12 nov. 2016.

MARÔCO, João. **Análise de equações estruturais**: fundamentos teóricos, software & aplicações. Pero Pinheiro: ReportNumber, 2010.

MEC. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Disponível em <http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm>. Acesso em 12 nov. 2016.

PEDROSA, Renato H.; AMARAL, Eliana M.; KNOBEL, Marcelo. Avaliando os resultados de aprendizado no ensino superior brasileiro. **Revista Ensino Superior** nº 12, janeiro-março. Campinas: UNICAMP, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Sucesso na escola**: só o currículo, nada mais que o currículo! Cadernos de pesquisa, n. 119. jul/2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01.pdf>>. Acesso em: 18 de nov. 2016.

RAMÍREZ, P.E.; MARIANO, A.M., SALAZAR, E.A. Propuesta Metodológica para aplicar modelos de ecuaciones estructurales con PLS: El caso del uso de las bases de datos científicas en estudiantes universitarios. **Revista ADMpg Gestão Estratégica**, 7(2), artigo 15, 2014.

RINGLE, Christian M., WENDE, Sven, WILL, Alexander. SmartPLS 3.2.6. Hamburg: **SmartPLS**. Disponível em <<http://www.smartpls.com>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

RINGLE, Christian M.; DA SILVA, Dirceu; BIDO, Diógenes de Souza. Modelagem de equações estruturais com utilização do SmartPLS. **Revista Brasileira de Marketing**, v. 13, n. 2, p. 54, 2014.

SANTOS LIMA, Elizeth Gonzaga; BERNHARDT, Cristiane Otilia Colossi. **As Implicações do SINAES na qualidade dos cursos de graduação de uma Instituição Privada**. 2º Simpósio Avaliação da Educação Superior. AVALIES 2016. UFRGS. Porto Alegre, 31 out. a 02 set. 2016.

SILVA LEMOS, K. C.; MIRANDA, G. J. Alto e baixo desempenho no ENADE: que variáveis explicam? Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Ambiente Contábil**. v. 7. n. 2, jul./dez. 2015

SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação da educação Superior**. Instituído pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p. 3-4, 15 abr. 2004.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria**. Educação e Sociedade, v. 25, n. 88, p. 1-13, 2004.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2016.

THIENGO, L.; MOTA, M. **O Enem virou manchete: A divulgação dos resultados do Enem na construção da identidade do ensino médio público brasileiro**. In: XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Caxias do Sul, 2010.

TRAVITZKI, R. **ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar**. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

UOL EDUCAÇÃO. **Só 12 universidades atingem a nota máxima no IGC: todas são públicas**. Notícia 18 dez. 2015. Atualizada 21 dez. 2015 Disponível em <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/12/18/so-12-instituicoes-atingem-a-nota-maxima-no-igc-todas-sao-publicas.htm>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

WEINER, B. An attributional approach for educational psychology. **Review of Research in Education**, v. 4, n. 1, p. 179-209, 1976.

WERNECK, Hamilton. **Ensinamos demais, aprendemos de menos**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ANEXO A

Questões do Questionário do Estudante 2014
consideradas na pesquisa

Fonte: INEP (2016)

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	1 <input type="radio"/> Discordo Totalmente	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/> Concordo Totalmente	
27. As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
28. Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
29. As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
30. O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
31. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
32. No curso você teve oportunidade de aprender a trabalhar em equipe.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
33. O curso possibilitou aumentar sua capacidade de reflexão e argumentação.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
34. O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
35. O curso contribuiu para você ampliar sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
36. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
37. As relações professor-aluno ao longo do curso estimularam você a estudar e aprender.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
38. Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para seus estudos.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica

39. As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuíram para seus estudos e aprendizagens.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
40. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
41. A coordenação do curso esteve disponível para orientação acadêmica dos estudantes.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
42. O curso exigiu de você organização e dedicação frequente aos estudos.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
43. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
44. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimularam a investigação acadêmica.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
45. O curso ofereceu condições para os estudantes participarem de eventos internos e/ou externos à instituição.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
46. A instituição ofereceu oportunidades para os estudantes atuarem como representantes em órgãos colegiados.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
47. O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
48. As atividades práticas foram suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a prática, contribuindo para sua formação profissional.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
49. O curso propiciou acesso a conhecimentos atualizados e/ou contemporâneos em sua área de formação.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
50. O estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a sua formação.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
51. As atividades realizadas durante seu trabalho de conclusão de curso contribuíram para qualificar sua formação profissional	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
52. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
53. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios fora do país.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica

54. Os estudantes participaram de avaliações periódicas do curso (disciplinas, atuação dos professores, infraestrutura).	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
55. As avaliações da aprendizagem realizadas durante o curso foram compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
56. Os professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes fora do horário das aulas.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
57. Os professores demonstraram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
58. Os professores utilizaram tecnologias da informação e comunicação (TICs) como estratégia de ensino (projeter multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem).	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
59. A instituição dispôs de quantidade suficiente de funcionários para o apoio administrativo e acadêmico.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
60. O curso disponibilizou monitores ou tutores para auxiliar os estudantes.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
61. As condições de infraestrutura das salas de aula foram adequadas.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
62. Os equipamentos e materiais disponíveis para as aulas práticas foram adequados para a quantidade de estudantes.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
63. Os ambientes e equipamentos destinados às aulas práticas foram adequados ao curso.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
64. A biblioteca dispôs das referências bibliográficas que os estudantes necessitaram.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
65. A instituição contou com biblioteca virtual ou conferiu acesso a obras disponíveis em acervos virtuais.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
66. As atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula possibilitaram reflexão, convivência e respeito à diversidade.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
67. A instituição promoveu atividades de cultura, de lazer e de interação social.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
68. A instituição dispôs de refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas que atenderam as necessidades dos seus usuários.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica