

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**  
**CURSO DE DOUTORADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO**

MONALISA DA COSTA SERAFIM

**AVALIAÇÃO DE SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR DISCENTES:**  
**ANÁLISE E PROPOSTA DE INSTRUMENTOS**

JOÃO PESSOA

2024

MONALISA DA COSTA SERAFIM

**AVALIAÇÃO DE SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR DISCENTES:  
ANÁLISE E PROPOSTA DE INSTRUMENTOS**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Doutor(a) em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José da Costa

JOÃO PESSOA

2024

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S481a Serafim, Monalisa da Costa.

Avaliação de serviços de educação superior por  
discentes : análise e proposta de instrumentos /  
Monalisa da Costa Serafim. - João Pessoa, 2024.  
123 f. : il.

Orientação: Francisco José da Costa.  
Tese (Doutorado) - UFPB/CCSA.

1. Avaliação do serviço. 2. Avaliação discente. 3.  
Qualidade. 4. Ensino superior. 5. Mensuração. I. Costa,  
Francisco José da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 378(043)

## **ATA DE DEFESA DE TESE**

### **Defesa nº 88**

Ata da Sessão Pública de Defesa de Tese do(a) Doutorando(a) **Monalisa da Costa Serafim** como requisito final para obtenção do grau de Doutor em Administração, Área de Concentração em Administração e Sociedade e na Linha de Pesquisa em Informação e Mercado.

No dia 29 de fevereiro de 2024, às 09h00 horas, em Sala Virtual (plataforma Google Meet), através do *link* (<https://meet.google.com/ddn-diqc-gkm>), reuniu-se a banca examinadora homologada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Administração, composta pelos membros: Prof.<sup>(a)</sup> Dr.<sup>(a)</sup> Francisco José da Costa (Orientador(a) – PPGA/UFPB), Prof.<sup>(a)</sup> Dr.<sup>(a)</sup> Nelsio Rodrigues de Abreu (Examinador(a) Interno(a) – PPGA/UFPB), Prof.<sup>(a)</sup> Dr.<sup>(a)</sup> José Jorge Lima Dias Júnior (Examinador(a) Interno(a) – PPGA/UFPB), Prof.<sup>(a)</sup> Dr.<sup>(a)</sup> Márcia Batista da Fonseca (Examinador(a) Externo(a) – UFPB) e Prof.<sup>(a)</sup> Dr. <sup>(a)</sup> Elias Pereira Lopes Júnior (Examinador(a) Externo(a) – UFCA), com a finalidade de julgar a tese do(a) aluno(a) **Monalisa da Costa Serafim**, intitulada “**AVALIAÇÃO DE SERVIÇO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR DISCENTES: ANÁLISE E PROPOSTA DE INSTRUMENTOS**”, para obtenção do grau de Doutor em Administração. O desenvolvimento dos trabalhos seguiu o roteiro de sessão de defesa estabelecido pela coordenação do curso, com abertura, condução e encerramento da sessão solene de defesa realizado pelo(a) presidente Prof.<sup>(a)</sup> Dr.<sup>(a)</sup> Francisco José da Costa. Após haver analisado o referido trabalho e arguido o(a) candidato(a), os membros da Banca Examinadora deliberaram por unanimidade e atribuíram o conceito ( x ) aprovado, ( ) insuficiente, ( ) reprovado.

#### **Observações da Banca:**

- Proceder à revisão linguística e de normalização;
- Ajustar o reordenamento dos capítulos (invertendo a ordem dos capítulos 3 e 4);
- Melhorar o detalhamento e a explicação das técnicas estatísticas, das decisões sobre amostragem e trabalho de campo, assim como as ferramentas utilizadas e das análises dos itens de mensuração propostos;
- Enfatizar as limitações do estudo (inclusive sobre o uso de variáveis psicométricas em estudos de avaliação).

Proclamados os resultados, o Presidente da Banca Examinadora, Prof.<sup>(a)</sup> Dr.<sup>(a)</sup> Francisco José da Costa, encerrou os trabalhos, e para constar, confere e assina a presente ata, juntamente aos membros da Banca Examinadora e o(a) aluno(a).



---

Prof. Dr. Francisco José da Costa  
Orientador – PPGA/UFPB

---

Prof. Dr. Nelsio Rodrigues de Abreu  
Examinador Interno – PPGA/UFPB

---

Prof. Dr. José Jorge Lima Dias Júnior  
Examinador Interno – PPGA/UFPB

---

Profa. Drz. Márcia Batista da Fonseca  
Examinadora Externa – UFPB

Documento assinado digitalmente  
 ELIAS PEREIRA LOPES JUNIOR  
Data: 29/02/2024 14:16:56-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Elias Pereira Lopes Júnior  
Examinador Externo – UFCA

Documento assinado digitalmente  
 MONALISA DA COSTA SERAFIM  
Data: 29/02/2024 12:24:09-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Monalisa da Costa Serafim  
Doutoranda

*Emitido em 29/02/2024*

**ATA Nº 00/2024 - CCSA - PPGA (11.01.13.35)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 29/02/2024 16:38 )*  
MARCIA BATISTA DA FONSECA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
1488475

*(Assinado digitalmente em 10/05/2024 16:15 )*  
JOSE JORGE LIMA DIAS JUNIOR  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
1716289

*(Assinado digitalmente em 29/02/2024 15:48 )*  
NELSIO RODRIGUES DE ABREU  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
1545488

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número:  
**00**, ano: **2024**, documento (espécie): **ATA**, data de emissão: **29/02/2024** e o código de verificação: **fb0d0bfd3d**

## AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo, amigo e companheiro Gabriel, por estar ao meu lado em todos os momentos, dando-me forças para continuar escrevendo e me fazendo acreditar em mim quando nem eu acreditava. Muito obrigada pela paciência. Sei que você precisou de bastante ao longo desse processo.

À minha amada mãe Regina, que largou tudo para me ajudar a cuidar do meu filho, para que eu conseguisse terminar de escrever a tese. Foi com você que entendi o que significa ser mãe para sempre. Após todos esses anos, você não hesitou em me ajudar na minha jornada e acreditar sempre em mim.

Ao meu pai Aozemir, meu sogro Mano e minha sogra Júlia, por estarem sempre dispostos a fornecer ajuda e palavras de apoio durante todo esse tempo. Vocês foram fundamentais para me dar o apoio necessário para me sentir segura em seguir em frente.

Aos meus colegas da turma 07, que me acompanharam nos perrengues do doutorado e compartilharam suas angústias, fazendo-me ver que eu não estava sozinha nessa caminhada.

Ao meu orientador, por acreditar em mim e ter paciência com todas as extensões que pedi. Sei que não fui uma orientação fácil.

Aos membros da banca, que contribuíram para a construção desta tese e de minha formação.

À coordenação do programa, por possibilitar as sucessivas extensões de prazo pra que eu pudesse me reerguer e concluir este processo. Sou grata à compreensão e ao apoio prestado por vocês.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou a minha dedicação exclusiva ao doutorado.

Por fim, a Deus, por me dar esperanças e a fé necessária para chegar até aqui.

## RESUMO

Esta tese busca propor um modelo de avaliação discente para o Ensino Superior. Ela está configurada em uma perspectiva teórica da avaliação de serviços para buscar aprimorar o atual sistema de avaliação do ensino superior no Brasil. O argumento desta tese pressupõe que um instrumento de mensuração capaz de captar a satisfação do discente de forma válida e precisa aliado com sua institucionalização no Ensino Superior pode proporcionar uma melhoria contínua em sua qualidade, o que por sua vez reduziria o percentual de desistência dos discentes. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos: analisar a avaliação no ensino superior sob a ótica da avaliação de serviços; propor um instrumento de avaliação pelo discente para o serviço de pós-graduação; propor um aprimoramento de um instrumento de avaliação pelo discente para o serviço de graduação. Para tanto, o capítulo 2 desta tese será constituído de um esboço da atual configuração do sistema de avaliação do ensino superior no Brasil, de uma discussão das teorias de avaliação de serviço e com uma reflexão sobre como o segundo pode ajudar aprimorar o primeiro. O capítulo 3 se constitui do aprimoramento de um instrumento de avaliação pelo discente para o serviço de graduação. O capítulo 4 apresenta um estudo empírico com a construção de um instrumento de avaliação pelo discente para o serviço de pós-graduação. Por fim, o quinto capítulo elucida como esses dois instrumentos podem ser utilizados de forma institucionalizada para aprimorar a qualidade do Ensino Superior. Espera-se como contribuição da tese: importar o olhar do *marketing* para o sistema de avaliação do Ensino Superior mediante a avaliação de serviços; proporcionar dois instrumentos para que os gestores dessas instituições possam avaliar a qualidade de seus cursos pela perspectiva do discente; e, por fim, contribuir para a melhoria do ensino pela proposição de um sistema de aprimoramento com base nos instrumentos propostos.

**Palavras-Chave:** Avaliação do serviço; avaliação discente; qualidade; ensino superior; mensuração.

## ABSTRACT

This thesis seeks to propose a student assessment model for Higher Education. It is configured in a theoretical perspective of service evaluation to improve the current higher education evaluation system in Brazil. The argument of this thesis is based on the understanding that a measurement instrument that can capture student satisfaction in a valid and accurate way, combined with its institutionalization in Higher Education, can provide a continuous improvement in its quality, which in turn would lead to a reduction in the percentage of student dropouts. To this end, the following objectives were defined: analyze evaluation in higher education from the perspective of service evaluation; propose a student evaluation instrument for the postgraduate service; propose an upgrade for a student evaluation instrument for the undergraduate service. To this end, chapter 2 of this thesis will consist of an outline of how the higher education evaluation system in Brazil is configured, a discussion of service evaluation theories and a reflection on how the second can help improve the first. Chapter 3 consists of an update of a student evaluation instrument for the undergraduate service. Chapter 4 presents an empirical study with the construction of a student evaluation instrument for the postgraduate service. Finally, the fifth chapter elucidates how these two instruments can be used in an institutionalized way to improve the quality of Higher Education. The expected contribution of this thesis is to import the marketing perspective into the Higher Education evaluation system through the evaluation of services; provide two instruments that managers of these institutions can use to evaluate the quality of their courses from the student's perspective; and, finally, contribute to improving teaching by proposing a system for improving it based on the proposed instruments.

**Keywords:** Service evaluation; student assessment; quality; higher education; measurement.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AFC	Análise Fatorial Confirmatória
AFE	Análise Fatorial Exploratória
CAAPG	Coordenação Geral de Acompanhamento e Avaliação dos Programas e Cursos de Pós-Graduação <i>Stricto e Lato Sensu</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito do Curso
CEA	Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior
CEQ	Course Experience Questionnaire
CFE	Conselho Federal de Educação
CNRES	Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão própria de avaliação
DAE	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ESCP	Europe Business School
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GERES	Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
LDS	Lógica Dominante do Serviço
MEC	Ministério da Educação
n.	Número
NPS	Net Promoter Score
NSSE	National Survey of Student Engagement
ODG	Observatório de Dados da Graduação
Paiub	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PF	Premissa fundamental
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PRPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
STI	Superintendência de Tecnologia da Informação
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UnB	Universidade de Brasília
Unibe	Universidade de Uberaba
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Estrutura da tese.....	15
<b>Figura 2:</b> Design do estudo 1 .....	18
<b>Figura 3:</b> Modelo de qualidade percebida de serviços de Grönroos (1984).....	32
<b>Figura 4:</b> Qualidade de serviço no ensino superior .....	41
<b>Figura 5:</b> Design do estudo 2 .....	45
<b>Figura 6:</b> Resultado das regressões .....	64
<b>Figura 7:</b> Design do estudo 3 .....	68

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Medidas de ajustamento do modelo: auto-eficácia .....	55
<b>Tabela 2</b> : Medidas descritivas da variável autoeficácia .....	55
<b>Tabela 3</b> : Comparação de médias das variáveis probabilidade de desistir e interesse em sair.....	56
<b>Tabela 4</b> : Resultado da regressão do item de autoavaliação discente .....	57
<b>Tabela 5</b> : Correlações das variáveis adicionadas .....	58
<b>Tabela 6</b> : Medidas descritivas dos itens de satisfação com o docente .....	59
<b>Tabela 7</b> : Regressão da satisfação com os itens binários de avaliação do docente.....	60
<b>Tabela 8</b> : Correlações dos itens relativos à disciplina.....	61
<b>Tabela 9</b> : Regressão da média final.....	61
<b>Tabela 10</b> : Correlações dos itens relativos ao curso.....	62
<b>Tabela 11</b> : Regressões dos itens relativos ao curso (análise individual).....	63
<b>Tabela 12</b> : Resultados da regressão linear para satisfação geral com o professor .....	79
<b>Tabela 13</b> : Resultados da modelagem de Theil-Sen para satisfação geral com o professor ...	80
<b>Tabela 14</b> : Resultados da regressão linear da satisfação com a secretaria e coordenação .....	80
<b>Tabela 15</b> : Resultados da modelagem de Theil-Sen para satisfação com a secretaria e a coordenação .....	81
<b>Tabela 16</b> : Medidas descritivas das variáveis de autoavaliação discente.....	82
<b>Tabela 17</b> : Resultados da regressão linear para satisfação geral com a qualidade do curso ...	83
<b>Tabela 18</b> : Medidas descritivas das variáveis referentes a disciplina e desistência do curso .	84

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Resumo comparativo entre as principais iniciativas de avaliação .....	24
<b>Quadro 2:</b> Premissas fundamentais da Lógica Dominante do Serviço. ....	34
<b>Quadro 3:</b> Instrumento de avaliação da graduação pelo discente .....	50
<b>Quadro 4:</b> Itens do construto autoeficácia.....	54
<b>Quadro 5:</b> Instrumento final de avaliação discente.....	65
<b>Quadro 6:</b> Dimensões da qualidade no ensino superior.....	71
<b>Quadro 7:</b> Instrumento de avaliação da graduação pelo discente. ....	73
<b>Quadro 8:</b> Itens do instrumento proposto.....	75
<b>Quadro 9:</b> Resumo dos procedimentos de validação do instrumento de aplicação semestral	86
<b>Quadro 10:</b> Perfil dos entrevistados .....	102
<b>Quadro 11:</b> Dimensões de qualidade (coordenadores) .....	105
<b>Quadro 12:</b> Dimensões de qualidade (coordenadores).....	107
<b>Quadro 13:</b> Instrumento de avaliação da graduação pelo discente .....	108
<b>Quadro 14:</b> Perfil dos entrevistados (alunos).....	110
<b>Quadro 15:</b> Dimensões de qualidade na entrevista com alunos.....	113
<b>Quadro 16:</b> Dimensões de qualidade entrevista com alunos.....	114

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Apresentação dos recortes temáticos e justificativa .....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Problema, objetivos e estrutura .....</b>	<b>13</b>
<b>2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PELA PERSPECTIVA DE SERVIÇOS: PROPOSIÇÃO DE MODELO TEÓRICO E POTENCIAIS BENEFÍCIOS.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 Design do estudo .....</b>	<b>17</b>
<b>2.2 Introdução .....</b>	<b>18</b>
<b>2.3 Avaliação do ensino superior no Brasil: antecedentes do SINAES .....</b>	<b>19</b>
<b>2.4 Avaliação do ensino superior no Brasil: SINAES .....</b>	<b>25</b>
<b>2.4.2 Avaliação da pós-graduação .....</b>	<b>28</b>
<b>2.5 Avaliação da qualidade de serviços.....</b>	<b>30</b>
<b>2.6 Lógica Dominante do Serviço.....</b>	<b>33</b>
<b>2.7 Instrumentos de avaliação da educação pelo discente em nível nacional.....</b>	<b>36</b>
<b>2.8 Avaliação de serviços e avaliação do ensino superior brasileiro: benefícios potenciais .....</b>	<b>38</b>
<b>2.9 Considerações Finais .....</b>	<b>42</b>
<b>3 AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PELO DISCENTE: PROPOSTA DE APRIMORAMENTO.....</b>	<b>44</b>
<b>3.1 Design do estudo 2 .....</b>	<b>44</b>
<b>3.2 Introdução .....</b>	<b>45</b>
<b>3.3 Avaliação pelo discente .....</b>	<b>47</b>
<b>3.4 Teoria da mensuração na construção de instrumentos de avaliação pelo discente....</b>	<b>48</b>
<b>3.5 Processo de aprimoramento do instrumento .....</b>	<b>50</b>
<b>3.5.1 Análise do instrumento de Costa e Dias Jr. (2020).....</b>	<b>50</b>
<b>3.5.2.1 Análise dos resultados da primeira amostragem.....</b>	<b>53</b>
<b>3.5.2.2 Análise dos resultados da segunda amostragem.....</b>	<b>58</b>
<b>3.6 Considerações finais .....</b>	<b>65</b>
<b>4 AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO PELO DISCENTE: PROPOSTA DE UM INSTRUMENTO .....</b>	<b>67</b>
<b>4.1 Design do estudo 3 .....</b>	<b>67</b>
<b>4.2 Introdução .....</b>	<b>69</b>
<b>4.3 Mensuração da qualidade de serviço educacional.....</b>	<b>70</b>

4.4 Construção do instrumento .....	72
4.4.1 Análise do instrumento de Costa e Dias (2020).....	72
4.4.2 Procedimentos para a construção do novo instrumento.....	74
4.4.3 Avaliação do instrumento proposto .....	77
4.4.3.1 <i>Variável de satisfação geral do discente com o docente</i> .....	78
4.4.3.2 <i>Variável de satisfação geral do discente com a secretaria e coordenação</i> .....	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
5.1 Resgate do caminho percorrido .....	89
5.2 Considerações sobre a utilização do instrumento.....	91
5.3 Contribuições da pesquisa .....	93
5.4 Limitações da pesquisa.....	94
APÊNDICE 1 – RELATÓRIO DAS ENTREVISTAS COM COORDENADORES E DISCENTES .....	102
APÊNDICE 2 – Instrumento inicial do segundo estudo .....	116

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino superior brasileiro sofreu uma grande expansão desde os anos 2000. Se considerarmos um período de 10 anos, desde a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni, por meio do decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), os cursos de graduação passaram de 23.488 para 35.380, representando um aumento de 50,63% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2009; 2019). Na pós-graduação, esse crescimento foi ainda maior, passando de 2.408 cursos ou programas para 4.296, um acréscimo de 78,40% (Brasil, 2019). A ampliação da oferta de cursos no ensino superior é importante para possibilitar o acesso de uma maior parcela da população a níveis educacionais mais elevados e, portanto, qualificar a população para o desenvolvimento técnico e científico. Mas esse crescimento também deve ser acompanhado pela melhoria da qualidade dos cursos, de modo a ocorrer, de fato, uma evolução do sistema educacional superior brasileiro.

Assim, esta tese busca debater os modelos de avaliação de serviços de ensino superior implementados no Brasil, com foco na avaliação pelo discente. Analisamos as alternativas e propomos instrumentos de mensuração voltados a captar a satisfação do discente de forma válida e precisa, refletindo sobre sua institucionalização orientada a proporcionar a melhoria contínua da qualidade dos serviços. Portanto, inspirado no Design Science Research, esta tese tem caráter propositivo e busca a criação de artefatos (modelo teórico e instrumentos) para auxiliar na gestão de instituições de ensino superior - IES (Çağdaş; Stubkjær, 2011).

### 1.1 Apresentação dos recortes temáticos e justificativa

No Brasil, a temática de avaliação da educação superior teve início nos anos 70 com a iniciativa de alguns docentes e pela avaliação dos cursos e programas de pós-graduação desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Segundo informações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (Brasil, 2009), apenas nos anos 80 a temática recebeu destaque, motivada principalmente pela prestação de contas dos investimentos realizados pelo setor público. Os textos publicados atentavam para o controle de qualidade das instituições, devido à expressiva expansão da rede educacional iniciada pela Reforma Universitária de 1968, a qual criou a conexão entre ensino e pesquisa e o espaço para a expansão do ensino privado (Martins, 2009). Nesse contexto, surgiu em 1983 o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), que fez a primeira proposta de avaliação da educação superior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira - INEP, 2009).

Em 1985, criou-se no Ministério da Educação - MEC, oriunda do Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES), uma nova proposta de avaliação, utilizando como base as recomendações da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior - CNRES, sua antecessora nas tentativas de instituição de um sistema de avaliação da educação superior. Segundo o documento da Comissão, seu foco principal era aumentar a autonomia das IES, pois acreditava que só assim seria possível que as universidades alcançassem seu potencial. Para tanto, entendia-se que a regulamentação governamental deveria focar não nos meios (orçamentos, rubricas etc.), mas nos fins (desempenho institucional), sendo necessária, portanto, a implementação de um sistema de avaliação que possibilitasse o acompanhamento do desempenho das IES visando a maior autonomia para utilização dos recursos de acordo com suas necessidades práticas, desde que apresentasse um bom desempenho, fornecendo uma prestação de contas aos investimentos realizados na educação para a sociedade (CNRES, 1985).

Já em 1993, surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - Paiub, tendo como princípio a adesão voluntária das instituições e concebendo a autoavaliação como um processo inicial que se estendia até a avaliação externa, fornecendo maior autonomia para as IES. Embora tenha tido bastante adesão das instituições, teve pouca duração, devido à interrupção do apoio do MEC. Mas ele contribuiu para modificar a concepção de avaliação, levando-a para um processo de desenvolvimento contínuo (INEP, 2009).

Em 1995, foram implementados diversos mecanismos de avaliação que focavam nos resultados das IES, baseados em uma perspectiva de fiscalização, regulamentação e na prerrogativa de que a qualidade do curso é refletida na qualidade de seus alunos. Nesse contexto de diversidade de métodos avaliativos e de perspectivas de avaliação (normativa e formativa), surge, com a Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema de Avaliação do Ensino Superior - SINAES (BRASIL, 2004a). O SINAES buscou unificar os sistemas de avaliação existentes de modo a criar um formato misto para satisfazer os quesitos regulamentares de qualidade mínima exigida para funcionamento dos cursos e para atender à perspectiva formativa, considerando as instituições e cursos como agentes avaliativos. Dessa forma, além de utilizar de indicadores para avaliar a qualidade do ensino superior, o SINAES incorporou a autoavaliação como uma etapa inicial e fundamental desse processo, visando a um autoconhecimento da instituição sobre as suas fragilidades e potencialidades, buscando a melhoria contínua (INEP, 2009).

Nessa mesma perspectiva, a CAPES, por meio da Portaria n. 149/2018, instituiu uma comissão para implementar uma sistemática de autoavaliação para ser integrada como

componente relevante da avaliação já utilizada pela instituição (CAPES, 2018). Para a CAPES, a avaliação externa é essencial para questões de regulamentação dos cursos e programas, obtendo bastante êxito nesse quesito. Porém, acredita-se que é por meio da autoavaliação, já amplamente utilizada internacionalmente, que se têm os subsídios necessários para o desenvolvimento do sistema educacional com qualidade. Defende-se essa visão por entender que a autoavaliação permite aos agentes avaliadores também serem os executores da mudança, tornando o processo mais significativo, permitindo a construção de identidades dos programas e cursos (CAPES, 2019). Em seu relatório, a CAPES apresenta uma proposta de uma sistemática de autoavaliação em que considera a participação de diferentes agentes nesse processo, como egressos, docentes, discentes e corpo técnico (CAPES, 2019).

Com relação ao discente, internacionalmente, há uma tendência em usar a satisfação do aluno como indicador da qualidade educacional, com diferentes abordagens para analisar a temática, sendo a comportamental e de consumidor as mais utilizadas (Langan; Harris, 2019). A abordagem comportamental preconiza que a qualidade da instituição está na sua capacidade de engajar os seus discentes em atividades da instituição, como leitura de livros, realização de atividades, participação ativa nas aulas, participação de eventos etc. Pressupõe-se que, quanto mais tempo o aluno estuda um assunto, mais ele vai aprender sobre ele. Seu foco não é na satisfação do aluno com a instituição, mas com o seu comportamento, com seu esforço em se engajar em aprimorar o seu conhecimento e habilidades técnicas (Kuh, 2003).

Já a abordagem de consumidor entende o discente como um usuário do serviço educacional. Portanto, a sua satisfação com a experiência em diversos aspectos da instituição pode ser considerada um indicador de qualidade da IES (Langan; Harris, 2019). Dentro dessa perspectiva, existem estudos que enfocam mais na performance do docente (Ramsden, 1991; Voss; Grube; Szmigin, 2007); outros buscam analisar diversos aspectos da instituição, como a estrutura, o ensino, a organização do curso, o desenvolvimento de habilidades e o processo de orientação (Richardson; Slate; Wilson, 2007; Wojahn; Ramos; Carvalho, 2018; Costa; Dias Jr., 2020).

Ambas as abordagens não estão livres de críticas. Quanto à comportamental, argumenta-se que esse tipo de perspectiva é muito limitada e não consegue captar a complexidade da instituição para avaliar de forma válida a sua qualidade (Payne *et al.* 2005). Já quanto à do consumidor, critica-se a sua limitação quanto à capacidade do discente avaliar de forma precisa o curso (Calyson, 2009), assumindo que, ao entender o discente como um consumidor, ele perde seu papel ativo no processo de construção da qualidade do sistema educacional, tornando-se apenas julgador e receptor do serviço, um cliente que deve ser satisfeito (Nixon; Scullion;

Hearn, 2018).

Quanto à última crítica, se considerarmos a visão da Lógica Dominante de Serviço (LDS), ela não se sustenta. Isso porque um de seus axiomas estabelece que o consumidor é sempre um cocriador do serviço. Portanto, ele é parte ativa desse processo, o qual deve ser considerado no momento da avaliação do serviço (Vargo; Lusch, 2016). Além disso, pela lente da LDS, o discente possui um papel mais central, pois, além de principal beneficiário, é o único capaz de informar se as ofertas de valor realizadas pelas instituições estão se convertendo em reais benefícios. Dessa forma, fazendo uso da visão de serviços, melhora-se o gerenciamento das IES de modo a alcançar seus objetivos educacionais.

Nesta tese, será adotada essa perspectiva. Para tanto, compreendemos que é necessária uma utilização conjunta das perspectivas anteriormente citadas. A abordagem comportamental permite que o discente reflita sobre o seu empenho nas atividades acadêmicas ao mesmo tempo que permite à IES ter conhecimento sobre o nível de engajamento dos seus alunos. Já a do consumidor permite identificar que aspectos institucionais necessitam de melhorias para aprimorar a qualidade do serviço oferecido, permitindo um papel mais ativo do aluno mediante seu *feedback* e engajamento.

Diante do exposto, compreende-se que um esforço de pesquisa para construir um modelo de avaliação das IES pelo discente pode contribuir com a demanda das agências reguladoras para um papel mais efetivo da autoavaliação institucional, considerando um dos agentes avaliadores desse processo. **Argumentamos que a sua construção baseada em uma perspectiva teórica da LDS, acompanhada de outros indicadores institucionais (absorção pelo mercado de trabalho, impacto das publicações do curso, formação dos professores, impacto social etc.), pode auxiliar as IES a gerenciar os seus cursos de modo a desenvolver a qualidade do sistema educacional com o envolvimento ativo de um dos principais beneficiários desse serviço.** Ou seja, este estudo se justifica por mobilizar a lente dos serviços para aprimorar o processo de avaliação educacional. Adicionalmente, por ter um caráter propositivo, ele irá proporcionar dois instrumentos de avaliação da qualidade de ensino, um para os cursos de pós-graduação e outro para a graduação. Há então um benefício prático, por auxiliar os gestores das IES na melhoria contínua dos serviços prestados, e um benefício social, por melhorar a qualidade da formação oferecida aos discentes.

## 1.2 Problema, objetivos e estrutura

Frente ao exposto, surgem os seguintes questionamentos: como visualizar a educação pela lente da LDS? Como essa perspectiva pode contribuir para o aprimoramento da qualidade

dos cursos do ensino superior? Quais as implicações práticas dessa visão para a avaliação da qualidade do ensino superior? Qual o papel de seu principal beneficiário (discente) na qualidade da educação? Quais são os indicadores de qualidade das instituições de ensino na visão do discente? Em que medida a avaliação pelo discente pode auxiliar na exigência de autoavaliação das agências reguladoras das IES? Em que medida a avaliação discente pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino superior?

Essas perguntas nos levam ao seguinte questionamento que guia a construção desta tese: **Como a perspectiva teórica de serviços e da avaliação de serviços podem contribuir para o aprimoramento da qualidade dos cursos do ensino superior das IES brasileiras, tendo como agente avaliador o discente?**

Dado o exposto, argumentamos que um modelo de avaliação (incluindo sua concepção, conceitos, processos e instrumentos de mensuração) da qualidade pelo discente, baseado em uma perspectiva de avaliação de serviços, pode contribuir para a melhoria contínua da qualidade do ensino superior, desde que seja institucionalizado internamente e seus resultados sejam utilizados para planejar ações corretivas das fragilidades encontradas, e não apenas para “prestar contas” a organismos de regulação ou avaliação externos. Isso porque a adoção da visão da avaliação de serviços proporciona o foco no discente, que possui papel central no sistema educacional, pois é o principal beneficiário do serviço e quem futuramente fará parte do mercado de trabalho e auxiliar a movimentação da economia, desenvolverá pesquisas e patentes que impactam no desenvolvimento técnico e científico do país e comporá o quadro de funcionários das IES, exercendo o papel de prestador do serviço que recebeu.

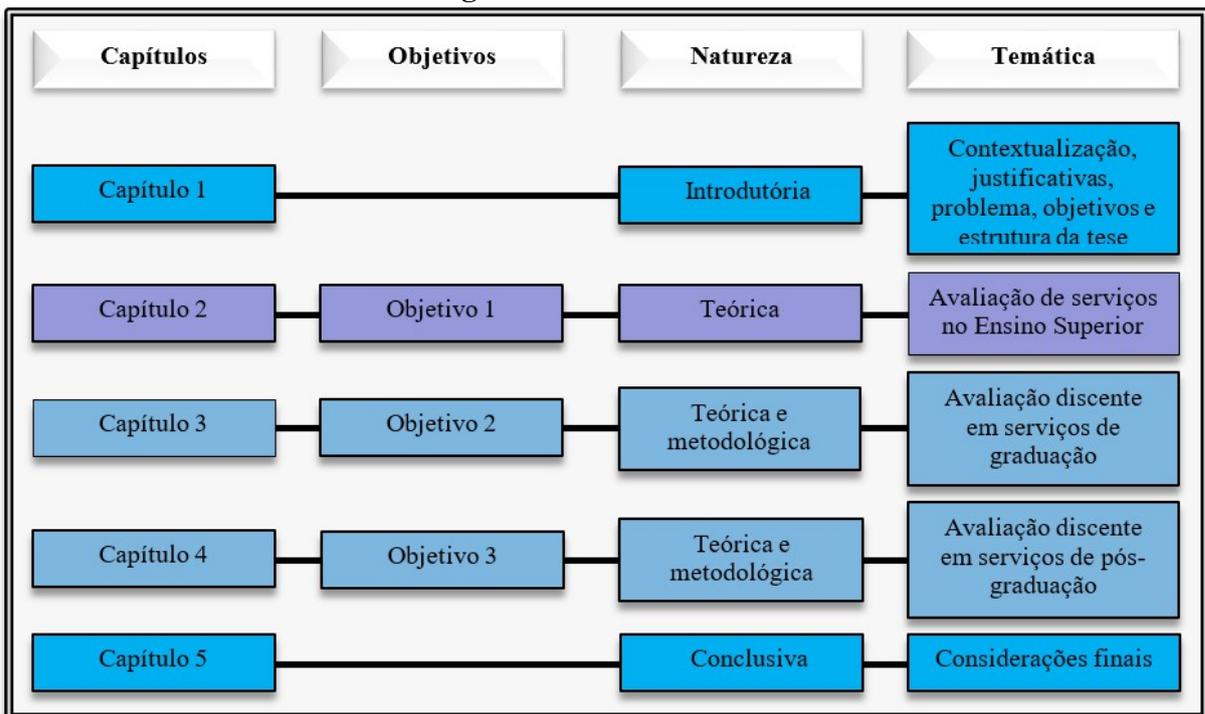
Para a construção desse modelo de avaliação pelo discente, delineamos três objetivos que foram alcançados em três estudos que compõem os capítulos 2, 3 e 4. O primeiro deles é **analisar a avaliação no ensino superior sob a ótica da avaliação de serviços**. O atendimento a esse objetivo proporcionou um melhor entendimento do atual sistema de avaliação do ensino superior e a identificação dos aspectos da avaliação de serviços que podem auxiliar no seu aprimoramento, buscando equilibrar a expectativa dos discentes com a qualidade da oferta de serviços educacionais. Com isso, alcançamos uma contribuição para a teoria por trazer a lente teórica de serviços e *marketing* para a avaliação educacional.

Com essa reflexão, buscamos a criação de ferramentas que auxiliem a gestão das IES por meio do alcance dos outros dois objetivos deste estudo. Sendo assim, o terceiro objetivo é **propor um instrumento de avaliação pelo discente para o serviço de pós-graduação *stricto sensu***. Dessa forma, construímos um instrumento parcialmente aplicado, testado e implementado para os cursos e programas de pós-graduação, a princípio para uso na

Universidade Federal da Paraíba - UFPB, mas não restrito a essa IES. Com a validação do instrumento, acreditamos ser possível encontrar as fragilidades de cada curso mediante a perspectiva discente e também proporcionar a identificação dos mais bem avaliados, levando suas práticas para os demais cursos da instituição.

Dado que a avaliação de serviços de pós-graduação se dá de forma distinta da graduação, devido às diferenças dos fins educacionais em cada nível, o segundo objetivo desta tese é **aprimorar um instrumento de avaliação pelo discente para o serviço de graduação**. Para a execução desse objetivo, tomamos como ponto de partida o estudo de Costa e Dias Jr. (2020), que propuseram uma melhoria no instrumento anterior utilizado pela UFPB, buscando avançar em suas contribuições. Também abrangemos todos os cursos da instituição. Dessa forma, com a proposição dos dois instrumentos, contribuimos de forma prática para a administração dos cursos oferecidos pela instituição de ensino em seus diferentes níveis. Além disso, a tese contribui socialmente, por buscar a melhoria dos serviços educacionais.

**Figura 1:** Estrutura da tese



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Diante do exposto, entendemos que este esforço de pesquisa aqui realizado importou a lente teórica de serviços e *marketing* para a avaliação educacional, contribuindo para uma percepção distinta do principal beneficiário desse serviço e por sua consideração para a tomada de decisões institucionais. Essa indicação não se traduz em uma imposição da avaliação discente sobre os demais indicadores educacionais ou de visão única, mas como algo

complementar, para que os gestores das IES tenham mais um indicador para embasar o seu planejamento. Além disso, pela característica propositiva da tese, ilustramos essa relação por aplicar os conceitos abordados na construção de instrumentos de avaliação pelo discente a serem utilizados pelos gestores, ou seja, proporcionamos duas ferramentas práticas que podem ser aplicadas nas instituições e contribuir para a melhoria da qualidade educacional, proporcionando a contribuição prática e social desta pesquisa.

A Figura 1 apresenta a estrutura da tese, relacionando cada objetivo proposto com os seus respectivos capítulos de execução. Como se observa, essa introdução apresenta as temáticas que serão discutidas ao longo da pesquisa e traz o problema norteador da tese.

O capítulo 2 possui natureza teórica, centrando-se no alcance do primeiro objetivo e proporcionando a lente teórica a ser utilizada nos outros dois estudos da tese. Os capítulos 3 e 4 correspondem ao segundo e terceiro objetivo e apresentam a proposição de dois instrumentos de avaliação do ensino superior pelo discente, ilustrando a aplicação da discussão realizada no estudo 1 nos níveis de graduação e pós-graduação, respectivamente. Por fim, o capítulo 5, de natureza conclusiva, apresenta os achados do estudo e indica como os resultados de cada instrumento poderão ser administrados de forma a aprimorar os cursos.

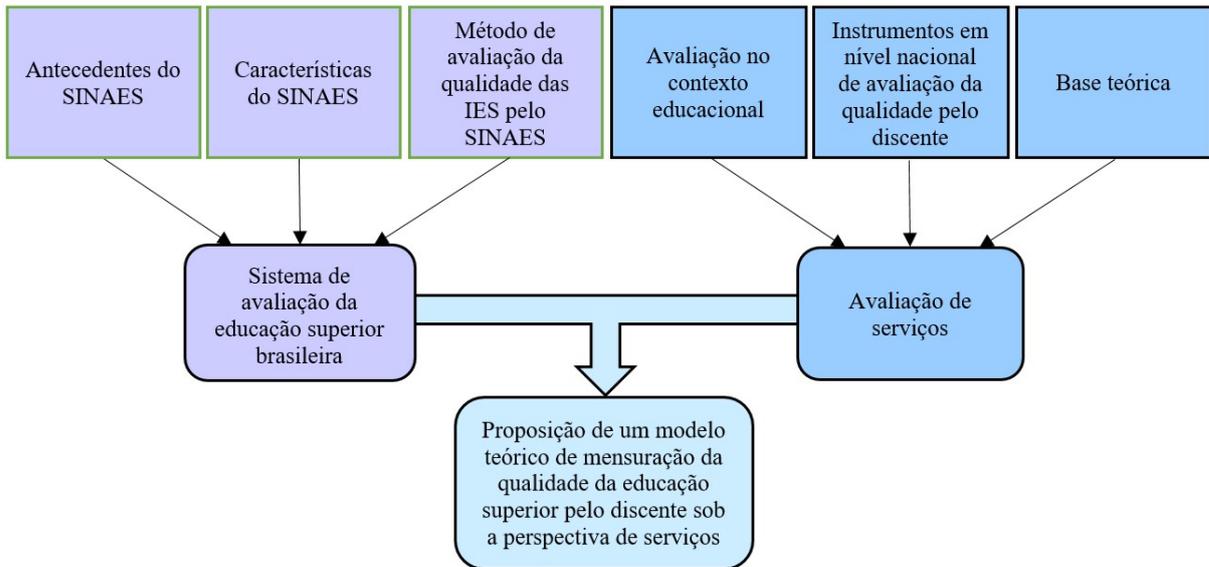
## **2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PELA PERSPECTIVA DE SERVIÇOS: PROPOSIÇÃO DE MODELO TEÓRICO E POTENCIAIS BENEFÍCIOS**

**Finalidade:** este estudo tem como objetivo analisar a avaliação no ensino superior sob a ótica da avaliação de serviços. **Metodologia:** realizamos uma análise das principais propostas de um sistema de avaliação da educação superior brasileira, com foco nas formas de mensuração da qualidade das Instituições de Ensino Superior - IES, para então investigarmos como a avaliação de serviços pode se vincular a esse processo e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino superior. **Implicações:** propomos uma aproximação da visão de serviços para a avaliação da educação superior brasileira e ressaltamos suas principais contribuições para a melhoria da qualidade das IES. Procuramos desvincular a visão negativa da utilização da avaliação de serviços para fins unicamente mercadológicos e mostrar por que colocar o discente como foco principal da avaliação pode auxiliar na melhoria contínua das instituições. **Conclusões:** a visão da avaliação de serviços na avaliação do ensino superior pode auxiliar os gestores das IES a instituir uma cultura de avaliação com foco principal no discente, proporcionando uma melhoria tanto para a IES como para a experiência de ensino do aluno.

### **2.1 Design do estudo**

Este estudo tem como objetivo analisar a avaliação da educação superior brasileira sob a ótica da avaliação de serviços. Inicialmente, apresentamos a evolução do sistema brasileiro até a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, enfocando sempre no método de avaliação da qualidade de cada uma das propostas. Posteriormente, indicamos as principais bases teóricas da qualidade de serviços e como ela é utilizada internacionalmente no contexto educacional. A Figura 2 ilustra o caminho percorrido para a construção deste estudo.

Após a exposição desses tópicos, indicamos como eles podem proporcionar uma orientação para melhoria da qualidade da educação superior ofertada no Brasil, enfatizando o papel central do aluno nesse processo. Por fim, propomos um modelo teórico de avaliação segundo a perspectiva discente, considerando a ótica da avaliação de serviços.

**Figura 2: Design do estudo 1**

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

## 2.2 Introdução

A preocupação com a qualidade da educação superior brasileira é um tema recorrente, principalmente desde o início dos anos 1980 (Brasil, 2009). Desde então, houve sucessivos esforços governamentais para tentar institucionalizar um sistema de avaliação da educação superior no Brasil até ser estabelecido, em 2004, o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior - SINAES, que ainda se encontra vigente durante a escrita deste texto. A prerrogativa central do SINAES é conciliar diferentes métodos avaliativos e integrar todos os agentes acadêmicos na avaliação institucional, desenvolvendo um processo voltado à criação de uma cultura de avaliação (Brasil, 2009).

Desde 2000, o ensino superior brasileiro sofreu uma grande expansão, a qual pode ser vinculada à criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni, por meio do decreto federal n. 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de criar condições para ampliar o acesso e a permanência no ensino superior (Brasil, 2007). A ampliação do acesso no ensino superior, relevante por si em termos sociais e para a capacitação do mercado de trabalho, traz consigo a preocupação com qualidade, aumentando a pressão sobre o projeto avaliativo já existente.

Nossa reflexão sobre esse tema busca compreendê-lo segundo a teoria de serviços, que é mais própria do campo acadêmico e prático de Administração. Diante disso, e considerando o entendimento de que a avaliação de serviços busca a melhoria contínua do serviço prestado (Zeithaml, 1988), surge o seguinte questionamento: de que forma a perspectiva teórica de serviços e sua avaliação (de serviços) pode auxiliar na avaliação da qualidade do sistema

educacional brasileiro?

Este estudo busca responder a essa questão. Para tanto, tomamos como principal base teórica a Lógica Dominante do Serviço - LDS de Vargo e Lusch (2016), uma perspectiva que posiciona o discente, enquanto receptor do serviço, como sujeito central da avaliação. Ou seja, consideramos uma perspectiva que proporciona maior ênfase ao papel do discente para a construção conjunta da qualidade dos cursos da IES, sendo agente ativo nesse processo. Além disso, a adoção da LDS no processo de avaliação das IES pode proporcionar o entendimento do sistema integralmente, colocando ênfase na importância dos arranjos institucionais para real adoção de uma cultura de avaliação.

Na construção, após essa introdução, faremos primeiramente uma retrospectiva do sistema de avaliação da educação superior brasileira e, em seguida, uma apresentação da base teórica de avaliação de serviços. Ao final do estudo, propomos um modelo teórico para embasar a construção de instrumentos de avaliação pelo discente a ser utilizado no processo de avaliação interna das IES.

### **2.3 Avaliação do ensino superior no Brasil: antecedentes do SINAES**

No Brasil, a Reforma Universitária de 1968 levou à expansão expressiva do ensino superior, ao possibilitar maior participação do ensino privado para atender à demanda que as instituições públicas não conseguiam suprir (Martins, 2009). No início dos anos 80, em decorrência desse crescimento expressivo, principalmente do setor privado, a temática de avaliação da educação superior começou a ter destaque, devido à preocupação com o controle de qualidade das Instituições de Ensino Superior - IES (Brasil, 2009).

Nesse contexto, por iniciativa do Conselho Federal de Educação - CFE, surgiu, em 1983, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária - PARU, sendo a primeira proposta de avaliação da educação superior no Brasil (Brasil, 2009). Embora, desde 1976, já existisse na pós-graduação um sistema de avaliação desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, o PARU surgiu para suprir essa deficiência existente na graduação, objetivando analisar em que medida a Reforma Universitária de 1968 se efetivou e quais foram as vantagens e problemas enfrentados pelas instituições (Cunha, 1997).

Para tanto, o PARU se desenvolveria em três etapas: realização de estudo-base por meio de *surveys* e análise das práticas de IES voluntárias ao estudo; debates nacionais conduzidos com base nos resultados encontrados no estudo-base; e elaboração de subsídios ao CFE, que ficaria encarregado de fazer modificações legislativas do ensino superior necessárias para a melhoria do sistema educacional. Ele buscava tratar dos temas de gestão e

produção/disseminação do conhecimento, contando com a participação de aluno, professores e administradores (Cunha, 1997), e tinha uma perspectiva formativa, buscando entender a realidade das instituições para levar a um processo de reflexão sobre a sua própria prática, adotando a avaliação interna como principal ponto de análise (Barreyro; Rothen, 2008). Embora tenha sido uma boa iniciativa para avaliar a qualidade do ensino superior naquele momento, o programa foi desativado um ano após seu surgimento, devido à falta de consenso no Ministério da Educação - MEC sobre a “quem” caberia a responsabilidade de avaliação da Reforma Universitária (Cunha, 1997).

Como os problemas relativos à educação superior brasileira não tinham sido solucionados, foi instituída a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior - CNRES por meio do Decreto 91.177, de 29 de março de 1985, visando à reformulação do sistema educacional do Brasil (Brasil, 1985). Dado o quadro crítico enfrentado pelo sistema educacional brasileiro, a comissão declarou em seu relatório que, dada a complexidade dos problemas enfrentados, apenas a criação de uma nova lei não seria suficiente para resolver a situação, sendo necessária, portanto, uma nova política (CNRES, 1985).

O trabalho da comissão foi materializado no relatório intitulado “Uma nova política para a educação superior brasileira”, cujo ponto central era o aumento da autonomia das universidades, de modo a viabilizar a saída da crise do sistema educacional. Propôs-se como contraponto a essa autonomia o desempenho das instituições, havendo a necessidade de criação de mecanismos que considerassem o mérito das atividades desenvolvidas pelas IES (CNRES, 1985). Dessa forma, a comissão entendia que, dada a autonomia didático-científica das instituições oriundas da sua competência, elas também deveriam ser autônomas para gerenciar seus recursos de acordo com as suas necessidades práticas. Sendo assim, o controle governamental deveria focar mais nos fins (desempenho institucional) do que nos meios (orçamentos, rubricas etc.), pois era isso que estava acontecendo. Dessa forma, tornava-se necessária a implementação de um sistema de avaliação para possibilitar maior autonomia das IES, desde que, em contrapartida, apresentasse um bom desempenho (CNRES, 1985).

Foi relatado que um dos problemas mais graves do ensino superior brasileiro era o fato de não ter mecanismo de avaliação, ter parâmetros que pudessem ser utilizados para comparar as instituições e verificar as que necessitavam de melhorias. Para a comissão, isso era essencial, pois só assim seria possível o governo verificar as instituições mais precárias quanto à sua estrutura física, identificar as IES que não estavam comprometidas com a qualidade, fornecer parâmetros para os indivíduos optarem pelos cursos de forma mais consciente e prestar contas com a sociedade em relação aos investimentos realizados no ensino (CNRES, 1985). Para

viabilizar, a comissão propôs um órgão responsável pela avaliação das instituições (Conselho Federal de Educação para as universidades e Universidades para as faculdades próximas) e de disseminação do modelo de avaliação por pares já utilizado pela CAPES desde 1976 para todo o sistema educacional (Barreyro; Rothen, 2008).

O CNRES (1985) também indicou o que deveria ser avaliado e de que forma poderia ser viabilizada essa análise pelos órgãos competentes, tais como: avaliação de cursos por uma comissão de especialistas; avaliação dos recursos físicos, financeiros e pedagógicos; indicadores de eficiência, como custos financeiros por aluno e professor; avaliação dos alunos, como a avaliação da demanda de cada curso, a avaliação comparativa entre os formandos e a absorção dos egressos pelo mercado; avaliação dos professores que poderia ser viabilizada pela análise da pesquisa e dos programas de pós-graduação, pela reputação dos professores com seus colegas e pelos alunos e análise didático-pedagógica do ensino (baseada na interação professor-aluno em sala de aula); avaliação dos servidores e técnico administrativos, por meio da verificação do seu desempenho; e avaliação das carreiras pela reputação, resultados para seus formandos, demanda pelo mercado e custos para a formação (CNRES, 1985).

Dada as diversas propostas de reformulação da política educacional brasileira do CNRES, foi criado um grupo interno no MEC, intitulado de Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior - GERES, para sistematizar e possibilitar o encaminhamento das ações indicadas anteriormente pela comissão por meio da criação de leis específicas para regulamentar o ensino superior. Além disso, era necessária uma discussão mais aprofundada sobre algumas questões para obter maior consenso da comunidade acadêmica acerca da possível adoção do proposto pelo CNRES (GERES, 1986).

Seguindo a proposta do CNRES, o GERES (1986) entendeu como necessária a maior autonomia das IES para alcançar todo o seu potencial. Para tanto, sugeriu-se regular a gestão universitária por meio de um sistema de avaliação de desempenho, em que o investimento público no ensino levaria a maior efetividade das instituições, dado que teriam autonomia financeira, política e didática, desde que apresentassem bons resultados. Novamente, há a preocupação de verificar se a autonomia proporcionada às IES seria refletida em resultados, se as instituições estavam fazendo o uso devido dos recursos, proporcionando uma prestação de contas para a sociedade. Para viabilizar esse sistema, sugeriram que essa avaliação deveria ser conduzida pela Secretaria de Educação Superior do MEC e deveria contemplar duas vertentes básicas: a de desempenho institucional e a da qualidade dos cursos oferecidos. Embora o grupo tenha falado sobre a criação de um sistema de avaliação, ele não especificou formas de avaliar esse desempenho; apenas se propôs que sua criação viabilizaria o direcionamento de mais

recursos públicos para as IES que obtivessem melhores resultados (GERES, 1986). Devido ao temor da comunidade acadêmica de que, se instituída, a proposta de avaliação do GERES levasse o Governo a utilizar mecanismos de premiação ou punição, implicando na alocação dos recursos financeiros (Brasil, 1994), o anteprojeto de lei resultante do trabalho desempenhado pelo grupo foi retirado do Congresso Nacional, permanecendo apenas como uma orientação para a política geral do governo (Barreyro; Rothen, 2008).

Em 1993, houve uma nova empreitada para viabilizar a implementação de um processo de avaliação nas IES. Mediante a Portaria 130 da Secretaria da Educação Superior (SESu), foi criada a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, que buscou alcançar esse objetivo, tendo como primeiro resultado de seu trabalho o “Documento Básico - Avaliação da universidade Brasileira: uma proposta nacional” (Barreyro; Rothen, 2008). Nesse documento, há recomendações sobre o que constituiu o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras - PAIUB (Cunha, 1997).

Para a Comissão Nacional de Avaliação (Brasil, 1993), era necessária a avaliação continuada para verificar se as prioridades da educação eram alcançadas, contrapondo o que foi planejado ao que foi executado. Sendo assim, a avaliação atenderia a três exigências da universidade: processo de melhoria contínua do desempenho acadêmico; instrumento para auxiliar o planejamento e gestão universitária; e prestação de contas à sociedade por meio de um processo sistematizado. Portanto, o PAIUB possuía algumas semelhanças quanto às propostas anteriores (PARU e GERES), no que tange a auxílio da gestão e à necessidade de acompanhamento das IES, mas se distanciava destes por entender que a avaliação é necessária devido aos impactos que causa à sociedade e não como contrapartida à autonomia concedida às IES (Barreyro; Rothen, 2008).

A comissão entendia que a avaliação deveria iniciar dentro da instituição e se estender até a avaliação externa, em processo contínuo, com o objetivo de analisar a instituição em sua globalidade e instalar uma cultura de avaliação, envolvendo os diversos membros da comunidade acadêmica, como docentes, discentes e a sociedade. Porém, dada a magnitude da análise, indicou-se que o processo poderia ter início nos cursos de graduação, devido aos diversos impactos desse serviço para a sociedade e por ainda não ter uma sistemática de avaliação, diferentemente da pós-graduação (BRASIL, 1993).

No documento básico, agruparam-se as dimensões para avaliação na graduação em quatro grandes grupos: **condições para o desenvolvimento das atividades curriculares**, como aspectos físicos (sala de aula, biblioteca etc.), relação disciplinas obrigatórias e optativas, qualidade dos recursos humanos e condições administrativas e pedagógicas dos cursos;

**processos pedagógicos e organizacionais**, como a relação teoria e prática, interdisciplinaridade e processos didáticos (domínio de conteúdo, avaliação de aprendizagem, planejamento e orientação/supervisão); **resultados alcançados quanto ao perfil dos formandos**, tais como o desenvolvimento de competências profissionais e competência de análise crítica; e aspectos relacionados à formação de profissionais capazes de atender às demandas do contexto social, como o envolvimento dos discentes em projetos de extensão e adaptação ao mercado de trabalho (Brasil, 1993). Ao apresentar de forma mais específica alguns indicadores de avaliação interna, a comissão indicou que os alunos também deveriam ser avaliados quanto ao seu desempenho, incluindo fatores como participação, presença, interesse no curso/disciplinas e a sua formação ética (Brasil, 1993).

Ainda no documento básico, a comissão estabeleceu o significado de cada uma das principais variáveis de análise para possibilitar um entendimento comum dos aspectos a serem avaliados pela IES e criar a possibilidade de comparação entre as instituições (Brasil, 1993). De forma geral, o PAIUB se baseava em sete princípios considerados essenciais para a criação de uma cultura de avaliação: **globalidade**, em que a instituição deveria ser analisada como um todo (ensino, pesquisa e extensão), e não apenas suas atividades de forma isolada; **comparabilidade**, para possibilitar uma linguagem comum entre as IES e consequente comparação de seus indicadores, levando a um entendimento comum da situação de cada instituição; **respeito à identidade institucional**, começando o processo pelo autoavaliação, permitindo a inclusão das especificidades de cada IES; **não premiação ou punição**, compreendendo a avaliação como necessária para a melhoria da qualidade das instituições e não como um mecanismo de premiação ou punição; **adesão voluntária**, para gerar a conscientização de todos os agentes da necessidade de uma cultura de avaliação que torne o ato avaliativo um processo integrante dos processos institucionais, levando as IES a um processo de autorreflexão sobre as suas atividades; **legitimidade**, por meio da utilização de indicadores válidos que sejam analisados de forma a dar significado aos dados levantados e pela construção de informações fidedignas que sejam disponíveis em tempo adequado para auxiliar os processos de gestão; e **continuidade**, para possibilitar a comparação longitudinal das informações e verificar uma real melhoria das IES.

O PAIUB obteve bastante adesão das intuições de ensino e conseguiu levar à modificação da visão da avaliação como punição (como era vista por alguns membros da comunidade acadêmica na época) para uma visão de cultura, como algo necessário para autorreflexão das IES sobre o seu desempenho e sobre seu papel na sociedade, e para uma boa gestão. Porém, seu ritmo de desenvolvimento foi afetado pela interrupção de apoio do MEC,

tornando-se apenas um processo de avaliação internos às instituições em vez de um sistema nacional, como foi inicialmente planejado (Brasil, 2009). O Quadro 1 apresenta um resumo comparativo entre as principais iniciativas para o desenvolvimento de um sistema de avaliação nas IES brasileiras.

**Quadro 1:** Resumo comparativo entre as principais iniciativas de avaliação

<b>Documentos</b>	<b>PARU (1983)</b>	<b>CNRES (1985)</b>	<b>GERES (1986)</b>	<b>PAIUB (1993)</b>
Objetivo	Diagnóstico da educação superior	Propor uma nova política de educação superior	Propor nova lei de educação superior	Propor uma sistemática de avaliação institucional
Justificativa	Investigação sistemática da realidade	Necessidade de mudança de controle dos meios para os fins para uma maior autonomia das IES	Necessidade de mudança de controle dos meios para os fins para uma maior autonomia das IES	Prestação de contas por ser um bem público que atinge a sociedade
Agentes de avaliação	Comunidade acadêmica (docentes, discentes e gestores)	Conselho Federal da Educação e Universidades	Secretaria da Educação Superior	Endógena/Autoavaliação com adesão voluntária (Docentes, discentes e sociedade)
Dimensões de avaliação	Instituição	Instituição (Estrutura, eficiência, alunos, professores, carreira, servidores e técnico-administrativos)	Instituição (Estrutura, eficiência, alunos, professores, carreira, servidores e técnico-administrativos)	Instituição (Condições para o desenvolvimento de atividades curriculares, processos pedagógicos e organizacionais, resultados quanto ao perfil dos formandos e formação profissional)
Instrumentos	Indicadores e Estudo de Casos	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho

Fonte: Adaptado de Barreyro e Rothen (2008).

Pela Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, e pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foram implementados novos mecanismos de avaliação no ensino superior, cujos resultados eram utilizados como instrumentos de classificação das IES, sendo um processo mais regulatório e de controle, visando à fiscalização das instituições (Brasil, 2009). Dentre eles, foi instituído o Exame Nacional de Cursos - ENC, com a prerrogativa de que a qualidade dos alunos define a qualidade do curso. Para isso, o exame se constituía de uma prova para mensurar o nível de aprendizado dos discentes com relação aos conteúdos aprendidos durante a graduação (Brasil, 2009). O exame tinha caráter obrigatório. Porém, ele não afetava a obtenção do diploma e nem incluía a nota no histórico do discente; apenas a identificação de que havia realizado o teste (Brasil, 1995).

Na interpretação dos agentes do governo brasileiro que produziram o livro “SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação” em 2009, esses novos mecanismos não se relacionavam, tornando a avaliação desconexa com a

visão global da instituição, além de estarem mais focados em uma perspectiva regulatória e externa às IES, distanciando-se de uma cultura de avaliação para a autorreflexão de seus objetivos e impactos na sociedade (Brasil, 2009). Os mesmos agentes propuseram aquilo que anunciaram como **unificação de perspectivas formativas e normativas** e dos diversos instrumentos utilizados, a Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, relativa ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, sistema atualmente vigente no Brasil (Brasil, 2004a).

#### **2.4 Avaliação do ensino superior no Brasil: SINAES**

Mediante as Portarias do MEC/SESu n. 11, de 28 de abril de 2003, e n. 19, de 27 de maio de 2003, foi designada uma Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA) para reformular os processos e políticas de avaliação da educação superior e realizar uma análise crítica dos instrumentos, metodologias e critérios utilizados para esse fim (Brasil, 2003a; 2003b). A CEA apresentou sua proposta original no documento com o título “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior” como ponto de partida para a construção de um sistema de avaliação, algo ainda a ser discutido e aprimorado para posterior implementação (Brasil, 2004b).

O SINAES foi criado, de fato, pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, mantendo-se os seguintes princípios e diretrizes fundamentais propostos pela CEA (Brasil, 2004b):

- Educação como um direito social e dever do estado: possibilita a fundamentação da responsabilidade social das IES. Assim, as instituições devem ser avaliadas por seu impacto social;
- Valores sociais historicamente determinados: por esse princípio, é definido que as IES devem ter relevância no conhecimento produzido, considerando o contexto histórico em que se encontram e os valores sociais dominantes;
- Regulação e controle: cabe ao Estado regular e supervisionar a educação superior para garantir a qualidade do ensino ofertado, utilizando a cooperação das IES para realizar o diagnóstico das instituições, superando a concepção puramente burocrática para uma avaliação formativa;
- Prática social com objetivos educativos: leva ao entendimento de que a educação como prática social induz à autorreflexão das instituições sobre a sua qualidade e sobre o seu impacto social, mais especificamente sobre o significado da formação e dos conhecimentos produzidos para a sociedade;
- Respeito à identidade e às diversidades institucionais em um sistema diversificado:

dada a ampla diversidade de demandas educacionais que as IES brasileiras devem atender e os diferentes contextos em que estão inseridas, os sistemas avaliativos devem permitir a possibilidade das instituições desenvolverem mecanismos próprios de avaliação que levem em conta seus objetivos particulares, atendendo ao global (normas e critérios oficiais) e ao individual;

- **Globalidade:** para que os processos avaliativos não percam de vista o entendimento do todo, é necessária a utilização de diversos tipos de instrumentos que avaliem diferentes dimensões das IES e suas relações, para evitar a compartimentalização da avaliação e a redução do seu significado para aspectos pontuais;
- **Legitimidade:** além da legitimidade técnica, a avaliação deve ter legitimidade ética e política, respeitando à pluralidade e participação democrática, possibilitando a reflexão na construção de seus processos;
- **Continuidade:** a prática desse princípio leva à criação de uma cultura de avaliação nas IES. As avaliações devem ser ativamente realizadas de forma contínua pela comunidade educativa para proporcionar o entendimento de todo o processo, não se resumir a avaliações pontuais para atender a aspectos puramente burocráticos. Ou seja, deve tornar o processo avaliativo significativo para seus agentes. Além disso, proporciona-se a comparabilidade da situação passada e atual das IES, verificando se as ações tomadas levaram a uma real melhoria dos indicadores.

Analisando os princípios norteadores do SINAES elaborados pela CEA, é possível observar a sua relação com os documentos apresentados anteriormente, relativos à responsabilidade social das IES, respeito à identidade institucional (também defendida pelo PARU), globalidade, continuidade e legitimidade semelhantes ao PAIUB e regulação e controle enfatizados pela CNRES e GERES. Isso demonstra que a proposta estava em consonância com o objetivo da comissão de incorporar no sistema de avaliação diferentes métodos, ferramentas e agentes avaliativos para construção de um modelo mais abrangente e participativo (Brasil, 2004b).

#### **2.4.1 Avaliação da graduação**

Para a avaliação da educação superior na graduação, são utilizadas três avaliações conectadas que constituem o SINAES: avaliação institucional, avaliação de cursos da graduação e avaliação dos estudantes (INEP, 2015).

A **avaliação institucional** se dá de forma interna e externa. A interna é realizada por meio de uma autoavaliação conduzida por sua comissão própria de avaliação (CPA); já a externa é feita por comissões designadas pelo Diretoria de Avaliação da Educação Superior - DAE do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, seguindo as diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, criada juntamente com o SINAES. Na avaliação externa, são utilizados os relatórios provenientes da autoavaliação, juntamente com o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e os padrões de qualidade representados pelos indicadores contidos nos instrumentos de avaliação (INEP, 2015).

Portanto, são processos complementares que buscam a visão global da instituição, considerando dez dimensões de análise: Missão e PDI; políticas e formas de operacionalização do ensino, pesquisa e extensão; responsabilidade social da IES; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal, carreiras, corpo-docente e corpo-técnico administrativo; organização e gestão da IES; infraestrutura física; planejamento e avaliação, em ênfase na eficácia da autoavaliação; políticas de atendimento aos estudantes; e sustentabilidade financeira (Brasil, 2004a). Nesse processo, são sujeitos de avaliação os docentes, discentes, funcionários e membros da comunidade externa especificamente designados para essa tarefa. Cabe destacar que, nesse sistema, a autoavaliação é o elemento central, pois é base para todos os atos de regulação por parte do Estado e funciona como mecanismo de autorregulação das IES, aprimorando o entendimento de sua realidade e das ações que precisam ser tomadas para aprimorar a qualidade da instituição (Brasil, 2009).

A **avaliação de cursos da graduação** é realizada também por uma comissão externa designada pelo INEP sob as diretrizes do CONAES, buscando analisar as seguintes dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações físicas (INEP, 2015). Para cada dimensão, é atribuída uma nota de 1 a 5 e, por meio de uma média aritmética ponderada, é constituído o Conceito do Curso (CC): 1 significa não existente, 2 insuficiente, 3 suficiente, 4 muito bom e 5 excelente (INEP, 2015). Essa avaliação busca identificar as condições da instituição para as atividades pedagógicas. Uma avaliação abaixo de 3 no CC pode levar ao descredenciamento da IES e uma avaliação 5 é considerada de excelência, servindo de parâmetro para as demais instituições. Os resultados dessa avaliação implicam no reconhecimento e na renovação do reconhecimento dos cursos.

A **avaliação dos estudantes** dos cursos de graduação se dá por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, instituído juntamente com o SINAES pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, com periodicidade trienal (Brasil, 2004a), que busca medir o

desempenho dos estudantes quanto aos conteúdos programáticos aprendidos durante a graduação, sua capacidade de se adaptar às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e sua competência para compreender fatores externos a sua área de conhecimento relacionadas à realidade brasileira e mundial (Brasil, 2004a). O ENADE é aplicado juntamente com o questionário do estudante, com o intuito de levantar informações relativas ao perfil do discente e avaliar a percepção dos estudantes quanto à oferta do serviço educacional, trazendo questões relativas à estrutura, qualidade docente, coordenação do curso, condições para a participação de eventos científicos, entre outras. Essas avaliações têm periodicidade máxima de três anos (INEP, 2015).

#### **2.4.2 Avaliação da pós-graduação**

A formação de pós-graduação tem avaliação diferenciada, continuando sob responsabilidade da CAPES, com subordinação ao MEC, não necessariamente em articulação com o INEP. Desde dezembro de 1981, pelo Decreto n. 86.791, a CAPES foi reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG e pela avaliação dos cursos, tendo autonomia financeira e administrativa para executar tais atividades. Tal autonomia já era garantida pelo Decreto n. 73.411, de 4 de janeiro de 1974. Porém, a instituição estava sob o nome de Conselho Nacional de Pós-Graduação, que foi extinta pelo decreto n. 86.791 e renomeada para a sua nomenclatura atual (Brasil, 1974; 1981). A Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, responsável pela criação do SINAES, também cita que o desempenho dos programas de pós-graduação deve seguir a avaliação mantida pelo órgão, sendo a graduação de responsabilidade do INEP, ambas possuindo assento no CONAES (Brasil, 2004).

O sistema de avaliação da CAPES possui três principais características: é realizado por pares, com avaliadores de diferentes áreas reconhecidos pela sua capacidade intelectual; possui natureza meritocrática, o que proporciona a classificação dos e nos campos disciplinares; e associa o reconhecimento ao fomento, estabelecendo critérios para o fomento dos programas (Brasil, 2010). A avaliação para permanência dos programas tem (desde 2017) periodicidade quadrienal (anteriormente era trienal) e é baseada nas análises feitas pelas comissões de área sobre as informações prestadas pelos PPGs, em que são atribuídas notas que variam de 1 a 7. Só podem receber notas 6 e 7 programas que tenham cursos de doutorado funcionando pelo menos nos últimos dois quadriênios e que possuam clara distinção com relação aos demais programas. O conceito 3 corresponde ao padrão mínimo de qualidade exigido para a permanência do programa no Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG para aqueles que

possuem apenas mestrado. Já para o nível de doutorado, o conceito mínimo é 4.

Nas avaliações dos programas, as comissões devem preencher uma ficha de avaliação (aprovada na 182ª reunião do CTC-ES), atribuindo conceitos (muito bom, bom, regular, fraco, insuficiente ou não aplicável) para cada item e quesitos listados (CAPES, 2019). Os quesitos avaliados são: programa, formação e impacto na sociedade.

O aspecto **programa** abrange itens relativos ao funcionamento, estrutura e planejamento do PPG com relação ao seu perfil e objetivos. Há uma parte específica para a autoavaliação do programa com foco na formação discente e produção intelectual. Com relação à **formação**, dá-se ênfase à qualidade dos recursos humanos formados, considerando itens que avaliam a atuação docente em relação a: atividades de pesquisa, de formação e à produção intelectual; qualidade e adequação de teses e dissertações ou equivalentes em relação ao PPG; e a qualidade da produção de discentes e egressos. Por fim, o quesito **impacto** na sociedade avalia os impactos gerados pela formação e produção de conhecimento do programa, considerando sua inovação, visibilidade, internacionalização, inserção social e econômica e destino de seus egressos (CAPES, 2019). Nota-se a ênfase dada pela ficha de avaliação ao discente ao inseri-lo em todos os quesitos. Além disso, como dito anteriormente, as notas atribuídas aos programas variam de 1 a 7, baseadas nos conceitos atribuídos pela comissão na ficha de avaliação. Para atribuição das notas maiores ou iguais a três, é necessário que os PPGs consigam, pelo menos, nível regular no quesito formação. Essa exigência aumenta de nível conforme aumentam os conceitos (Brasil, 2021).

Paralelo a isso, a CAPES, por meio da Portaria n. 149/2018, instituiu uma comissão, buscando implementar um sistema de autoavaliação para ser integrada como componente relevante da sua sistemática de avaliação apresentada anteriormente (CAPES, 2019a). Esse esforço resultou na implementação de um item de autoavaliação no quesito “programa” na ficha de avaliação (CAPES, 2019b). Para a CAPES, a utilização desse processo é essencial para obter os subsídios necessários para o desenvolvimento do sistema educacional com qualidade. Dessa forma, os avaliadores se tornam os executores da mudança, fazendo o processo significativo para seus agentes (CAPES, 2019). Para tanto, a CAPES propõe uma sistemática de autoavaliação que considera a participação de diferentes atores, como egressos, docentes, discentes e corpo-técnico (CAPES, 2019).

Considerando o sistema integralmente, é possível observar que o SINAES foi construído de forma a tentar incorporar diferentes métodos de avaliação e conduzir a participação de todos os membros da comunidade acadêmica, de forma a proporcionar a melhoria contínua da qualidade do serviço prestado por meio de uma avaliação educativa, buscando implementar

uma cultura de avaliação que leve à autorreflexão das IES sobre os seus objetivos.

Ainda assim, o SINAES não está livre de críticas no que tange à sua operacionalização. Cavalcanti, Alaniz e Oliveira (2019) realizaram entrevistas com gestores de uma instituição pública e uma privada para avaliar a influência da avaliação externa do SINAES, realizada *in loco*, na gestão da IES. Como resultados, encontrou-se que, embora o sistema seja entendido como benéfico e leve a uma preocupação com qualidade da instituição por parte dos gestores, na prática, a comunidade acadêmica desconhece o processo de avaliação institucional em sua totalidade e a rotina acadêmica é modificada para atender aos parâmetros para a visita *in loco*, disfarçando a realidade da instituição para fins avaliativos. Além disso, os autores constataram que a avaliação externa se caracteriza como um processo não dialogado, distanciando-se da conceitualização do SINAES de promover a integração dos diversos agentes para a melhoria da qualidade institucional, tornando-se um processo muito mais regulatório do que formativo.

## **2.5 Avaliação da qualidade de serviços**

A avaliação de serviços, especificamente quanto à qualidade, é complexa e abrange diversas dimensões. Seus fatores dependem do tipo de serviço e o contexto de aplicação, não havendo um consenso na literatura sobre a melhor forma de operacionalizar a sua avaliação (Khalaf; Khourshed, 2017). O tema de qualidade dos serviços começou a ser visto como fundamental para o sucesso e diferenciação das organizações desde 1980 (Parasuraman; Zeithaml; Berry, 1988). Em um estudo bibliométrico sobre a base intelectual do tema qualidade em serviços, Abreu, Antonialli e Andrade (2019) apontam que as discussões sobre o tema se baseiam em dois trabalhos principais: o de Cronin e Taylor (1992) e o de Parasuraman, Zeithaml e Malhotra (2005). O primeiro é uma crítica à escala SERVQUAL, desenvolvida por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988). O segundo é uma adaptação da SERVQUAL para o contexto eletrônico. Para maior entendimento da base teórica da avaliação da qualidade de serviços, será apresentado primeiro o trabalho de Grönroos (1984), que apresenta os principais conceitos, e depois os modelos desenvolvidos por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988) e por Cronin e Taylor (1992).

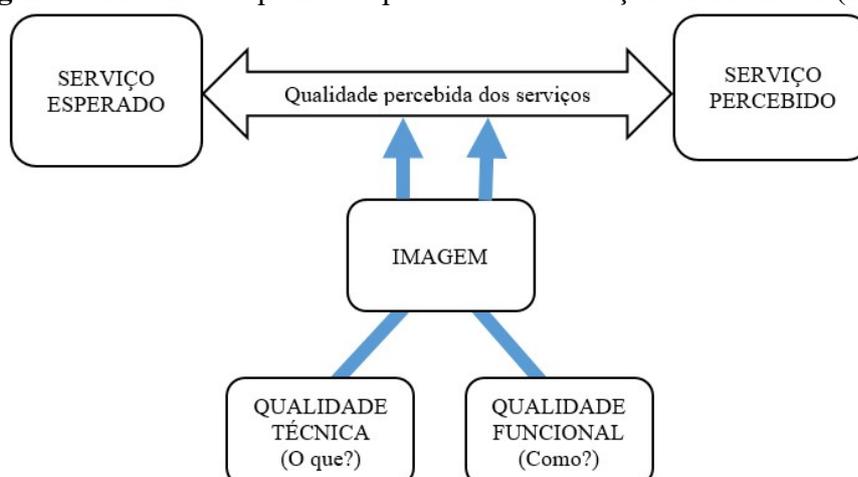
Para Grönroos (1984), a qualidade percebida dos serviços está relacionada ao resultado de um processo de avaliação do consumidor em que ele compara suas expectativas e o serviço de fato recebido. A expectativa dos serviços pode ser formada pela oferta recebida pela publicidade, por experiências prévias com o mesmo tipo de serviço, pela tradição (como o serviço é usualmente realizado), pela comunicação boca-a-boca e pela ideologia do consumidor (religião, perspectiva política etc.). Já o serviço percebido é a percepção do consumidor sobre

o serviço nele mesmo, sobre a avaliação do processo em que ocorre a construção da entrega do serviço.

O autor subdivide a qualidade dos serviços em três perspectivas: a qualidade técnica, a qualidade funcional e a imagem corporativa. A primeira é relativa à qualidade do que é deixado com o consumidor como resultado da entrega do serviço, como uma refeição em um restaurante. A segunda está relacionada a como a qualidade técnica é transferida para o consumidor, ao processo de serviço, aos diversos pontos de contato do consumidor com a organização fornecedora e também com os demais clientes que podem influenciar a sua avaliação do serviço, aqui aspectos com a educação, prestação, confiança, estrutura física e interação com os demais consumidores, influenciarão a forma do indivíduo avaliar a qualidade do serviço. A imagem corporativa é o resultado da percepção dos consumidores sobre a organização. Portanto, está mais relacionada à expectativa do serviço, ou seja, ao que os indivíduos esperam receber de qualidade da organização com base em um conceito prévio estabelecido sobre ela. A Figura 3 apresenta o modelo de qualidade percebida de Grönroos (1984).

Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988) construíram a escala nomeada SERVQUAL para mensurar a qualidade de serviços. Para tanto, utilizaram o modelo de *gap*, em que a qualidade é entendida como a discrepância entre a percepção e a expectativa de qualidade dos consumidores, enfatizando em seu artigo que a expectativa está relacionada ao que o indivíduo entende sobre como ele desejaria que o serviço fosse realizado, ou seja, é a vontade, o desejo do consumidor. Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988) também apresentam a diferença entre os construtos qualidade e satisfação, em que o primeiro é uma avaliação global relacionada à superioridade de um serviço e a última é relacionada a uma situação específica, sendo que um conjunto dessas situações resultam na percepção de qualidade do serviço. A SERVQUAL reflete essa concepção, sendo constituída de duas partes com perguntas iguais sobre cinco dimensões que constituem a qualidade – confiabilidade, responsividade, garantia, empatia e tangíveis. A primeira parte é sobre como o indivíduo pensa que o serviço deveria ser realizado e a segunda sobre a avaliação da sua experiência com o serviço.

**Figura 3:** Modelo de qualidade percebida de serviços de Grönroos (1984)



Fonte: Adaptado de Grönroos (1984).

Cronin e Taylor (1992) desenvolveram a escala SERVPERF, como alternativa à SERVQUAL. Para os autores, o modelo proposto por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988) é baseado em uma confusão no relacionamento entre as variáveis satisfação e qualidade do serviço, pois, ao mensurar a discrepância entre a percepção e a expectativa da qualidade, o modelo estaria, na verdade, mensurando a satisfação, já que ela é compreendida como des/confirmação das expectativas do consumidor quanto ao serviço recebido. Dessa forma, Cronin e Taylor (1992) entendem que a qualidade de serviço é melhor mensurada (em questões conceituais e de adequação dos parâmetros do modelo) ao utilizar apenas a parte da avaliação referente à performance da empresa, ou seja, a percepção da qualidade do serviço.

Embora tenha recebido várias críticas, a SERVQUAL continua sendo utilizada e adaptada para vários contextos (e.g.: Gouvêa; Anusic; Mantovani, 2016; Kurniawan; Sidharta, 2016; Ocampo *et al.*, 2019), dado que seu modelo de *gap* permite que as organizações identifiquem quais aspectos de seu serviço estão mais distantes das expectativas dos consumidores, fornecendo maiores informações gerenciais do que a SERVPERF (Asubonteng; Meccleary; Swan, 1996).

Devido à especificidade do contexto relacionada à qualidade de serviços, o trabalho de Parasuraman, Zeithaml e Malhotra (2005) busca a construção de uma escala para avaliar a qualidade de serviços eletrônicos que denominaram de E-S-Qaul, tendo como base os conceitos tradicionais do campo (serviços presenciais). Vale destacar que todos esses conceitos e tentativas de mensuração buscavam fazer um *link* entre o que já era realizado com o *marketing* de bens, sempre fazendo a distinção entre bens e serviços, mas buscando as suas similitudes para proporcionar o *link* conceitual e as bases para uma lente teórica voltada para os serviços.

Dessa forma, esses modelos construídos acabavam por ver o consumidor em um papel mais passivo, não incorporando a sua participação na produção do serviço.

De acordo com o estudo de Abreu, Antonialli e Anndrade (2019), a análise da dimensão no contexto eletrônico obteve grande destaque entre os anos 2003 e 2012. Desde 2013, começaram a ganhar mais espaço temáticas relacionadas a contextos específicos, como saúde, hotelaria, esporte e educação. Quanto à educação, temática deste estudo, Khalaf e Khourshed (2017) buscaram construir uma escala nomeada PG-SQ para mensurar a qualidade da pós-graduação, pois identificaram que havia vários estudos voltados para a graduação, mas poucos direcionados para o nível educacional em questão. Para tanto, utilizaram como base a perspectiva de Cronin e Taylor (1992), com relação à forma de mensuração (apenas a performance) e escalas prévias desenvolvidas para a graduação e para o ensino superior (e.g.: Oldfield; Baron, 2000; Abdullah, 2006; Sultan; Wong, 2010; Annamdevula; Bellamkonda, 2012). Todos esses estudos, inclusive o de Khalaf e Khourshed (2017), mensuram a qualidade no ensino superior, posicionando o aluno com um papel passivo, apenas avaliando o serviço oferecido pela IES, sem avaliar a sua participação nesse processo.

## **2.6 Lógica Dominante do Serviço**

Analisando as trocas em uma perspectiva mais ampla, Vargo e Lusch (2004) propõem a Lógica Dominante do Serviço (LDS), oferecendo um novo olhar sobre as relações de troca e o funcionamento do mercado, propondo uma reorientação filosófica para o *marketing*. Ao propor a LDS, o intuito de Vargo e Lusch (2004) foi proporcionar uma perspectiva ampliada e integradora que pudesse abranger todas as relações de mercado, sem fazer a distinção entre as unidades de entrega dessa relação (bens e serviços) e focando no entendimento do processo como um todo. Para os autores, a distinção entre serviços e bens propagada pela Lógica Dominante de Bens - LDB apenas conduz de forma errônea o entendimento sobre o objetivo da troca.

Os autores ainda destacam a distinção entre “serviços” e “serviço”. O primeiro se refere às unidades de resultado (bens intangíveis) vinculadas à LDB; já o segundo é um processo que implica na aplicação de conhecimento e habilidades de um ator para benefício dele próprio ou de outro ator. Vargo e Lusch (2004) entendem que são os conhecimentos e habilidades materializados dentro dos bens que possuem o real potencial de atender às necessidades dos atores. Dessa forma, também há uma mudança na visão sobre o objetivo da troca, passando da perspectiva de troca da posse de um objeto (compra e venda de mercadorias ou serviços) para o compartilhamento de habilidades e conhecimentos entre os atores para auxílio mútuo no

alcance de seus objetivos, ou seja, a criação de valor recíproca (Vargo; Koskela-Huotari; Vink, 2020). Esse processo é visto pela LDS como a cocriação de valor coordenada por instituições dentro de um ecossistema de serviço (Vargo; Lusch, 2016).

Ao longo do desenvolvimento da LDS, Vargo e Lusch propuseram algumas premissas fundamentais (PF) que oferecem suporte para a Lógica Dominante do Serviço (vide Quadro 2), sendo sua última atualização realizada em 2016 (Vargo; Lusch, 2016).

**Quadro 2:** Premissas fundamentais da Lógica Dominante do Serviço.

<b>Cod.</b>	<b>Premissa</b>	<b>Status</b>
PF1	Serviço é a base fundamental de troca.	Axioma.
PF2	A troca indireta mascara a base fundamental da troca.	Premissa.
PF3	Bens são mecanismos de distribuição para a provisão de serviço.	Premissa.
PF4	Recursos operantes são a fonte fundamental de vantagem competitiva.	Premissa.
PF5	Todas as economias são economia de serviço.	Premissa.
PF6	Valor é cocriado por múltiplos atores, sempre incluindo o beneficiário.	Axioma.
PF7	Atores não podem criar valor, mas podem participar da criação e oferta de proposições de valor.	Premissa.
PF8	Uma visão centrada em serviço é inerentemente relacional e orientada ao beneficiário.	Premissa.
PF9	Todos os atores sociais e econômicos são integradores de recursos.	Axioma.
PF10	Valor é sempre unicamente e fenomenologicamente determinado pelo beneficiário.	Axioma.
PF11	Cocriação de valor é coordenada por instituições geradas por atores a arranjos institucionais.	Axioma.

Fonte: Vargo e Lusch (2016)

Prezando pela objetividade do texto, a discussão se centrou nas premissas com status axiomático<sup>1</sup>. A PF1 (“serviço é a base fundamental da troca”) enfatiza que a LDS busca transcender a divisão entre bens e serviços propondo um denominador comum – o serviço – como um processo (Vargo; Koskela-Huotari; Vink, 2020). A PF6 (“valor é cocriado por múltiplos atores, sempre incluindo o beneficiário”) estabelece que o processo da cocriação de valor envolve múltiplos atores, mesmo sem a ciência de sua existência entre si, e sempre inclui o beneficiário (Vargo; Lusch, 2016; os autores utilizam o termo “atores” por entenderem que os termos “consumidor” (beneficiário) e “empresa” implicam em dualidade). Nas relações de mercado, há a natureza mútua do processo. Ambos buscam a troca da aplicação de conhecimentos e habilidades, que só é possível por meio de vários atores dentro do ecossistema de serviços; ou seja, focar apenas no consumidor e na empresa leva à perda da visão do todo.

O axioma PF9 (“todos atores sociais e econômicos são integradores de recursos”) destaca a natureza de rede no contexto da criação de valor, em que cada indivíduo nela presente, ao aplicar os seus conhecimentos e habilidades, está direta ou indiretamente contribuindo para a criação de valor. Além disso, a PF9 amplia a percepção da relação de troca para diversos

<sup>1</sup> Para Vargo (2018), com base nas premissas com caráter axiomático, é possível derivar as demais premissas.

contextos, não apenas o de mercado. A PF10 (“valor é sempre unicamente e fenomenologicamente determinado pelo beneficiário”) implica que o valor é experienciado de forma única por cada indivíduo e depende do contexto em que a troca acontece. Portanto, o único que pode determinar o valor é o beneficiário.

Por fim, a PF11 (“cocriação de valor é coordenada por instituições geradas por atores e arranjos institucionais”) proporciona a ideia de que os arranjos institucionais, ou seja, as regras formais e informais que definem o comportamento tido como adequado, restringem e possibilitam as formas em que os recursos são integrados e, portanto, como o valor é cocriado e determinado (Vargo; Lusch, 2016; Vargo; Koskela-Huotari; Vink, 2020). Dessa forma, é necessária uma sinergia desses arranjos institucionais para cocriação de valor.

É importante destacar que, na LDS, valor se refere à mudança (positiva ou negativa) no bem-estar ou viabilidade de um ator ou sistema e não ao valor econômico de algo (Vargo; Koskela-Huotari; Vink, 2020). Portanto, para a LDS, como visto na PF6, o valor é cocriado por múltiplos atores, **sempre** incluindo o beneficiário; ou seja, a cocriação não é opcional, mesmo que os atores não tenham ciência disso (Vargo; Lusch, 2016). Isso ocorre pela perspectiva relacional da cocriação de valor, ocorrendo no momento do uso do serviço, pois é preciso que o beneficiário aprenda a aplicar e adaptar o serviço a suas próprias necessidades, realizando a cocriação de valor durante esse processo (Vargo; Lusch, 2004).

Plé e Cárceres (2010) destacam que a compreensão de LDS de valor acaba por levar sempre a um resultado positivo. Porém, se ocorre a cocriação de valor no processo do serviço, pode ocorrer também a co-destruição. Então, é preciso perceber que essas interações entre os diversos atores podem gerar efeitos negativos, como uma má experiência com o serviço ou um mau comportamento por parte do beneficiário, prejudicando a empresa e os demais atores envolvidos.

Analisando a LDS integralmente, é possível perceber o papel central do consumidor (beneficiário) nesse processo. Isso fica evidente ao analisar a PF7 e a PF10 em conjunto, pois resulta no entendimento de que as organizações podem apenas fazer ofertas de valor. Porém, o único capaz de determinar esse valor é o consumidor. Além disso, a PF6 determina que o beneficiário sempre está envolvido nesse processo. Portanto, ela possui responsabilidade pelos resultados, positivos ou negativos, da troca do serviço. Terminada a discussão sobre qualidade de serviço e LDS, no tópico seguinte, são apresentados alguns instrumentos de avaliação da educação superior pelo discente.

## 2.7 Instrumentos de avaliação da educação pelo discente em nível nacional

Internacionalmente, devido à mudança no financiamento do ensino, à pressão pública, ao número de estudantes e aos custos com os alunos, houve uma tendência de usar a satisfação dos discentes como forma de mensurar a qualidade das IES, utilizando, para isso, questionários aplicados em nível nacional, objetivando a comparação de indicadores entre as instituições (Lagan; Harris, 2019). É importante ressaltar que, internacionalmente, há um maior número de instituições privadas, levando à maior concorrência de mercado e, conseqüentemente, maior preocupação com a qualidade do serviço prestado, de modo a proporcionar maior diferenciação e oferta de valor das instituições frente à concorrência.

Esses instrumentos, além de avaliar aspectos mais tradicionais da qualidade (estrutura, qualidade dos funcionários etc.), também inserem aspectos mais inclusivos do aluno na construção da qualidade do curso, como as oportunidades de *feedback* e reconhecimento do mesmo por parte da instituição (e.g.: Richardson; Slater; Wilson, 2007; Soilemetzidis; Bennett; Leman, 2014), desenvolvimento de habilidades ao longo do curso (e.g.: Richardson; Slater; Wilson, 2007; Kuh, 2009; Soilemetzidis; Bennett; Leman, 2014; Radloff *et al.* 2017) e engajamento dos alunos (Kuh, 2009; Soilemetzidis; Bennett; Leman, 2014).

O desenvolvimento de habilidades é baseado na suposição de que as IES têm como dever desenvolver habilidades nos discentes requeridas para o bom desempenho futuro na profissão. Portanto, questionar o discente sobre a sua perspectiva ou não de aquisição dessas habilidades é uma das formas de verificar se a instituição está sendo efetiva no alcance desse objetivo (Radloff *et al.*, 2017). Pode-se fazer um paralelo dessa dimensão com a qualidade técnica apresentada anteriormente, como resultado do serviço prestado. Portanto, ao pensar na educação, o resultado central do serviço é o desenvolvimento de habilidades dos discentes, pois é com base nela que se tem o desenvolvimento de pesquisas, a atuação profissional, o desenvolvimento de patentes, enfim, todos os demais resultados entregues pela instituição.

O engajamento dos alunos é fundamentado na ideia de que, quanto mais um aluno se empenha em aprender um assunto, debater o conteúdo com os colegas e receber *feedback* para melhorar o seu trabalho, ou seja, quanto mais tempo ele se envolve com atividades relacionadas ao aprendizado do curso em que está inserido, mais ele irá desenvolver as habilidades necessárias para o bom desempenho profissional e estará capacitado para trabalhar com diferentes grupos sociais (Kuh, 2009).

Esses instrumentos de avaliação em nível nacional são baseados em diversas abordagens para mensurar a qualidade das instituições na perspectiva do aluno, sendo as mais utilizadas a

perspectiva comportamental e a do consumidor (Lagan, Harris, 2019). Na primeira, enfatiza-se o engajamento do discente nas atividades acadêmicas, evitando posicionar o aluno como um consumidor avaliando um produto (Lagan; Harris, 2019). O *National Survey of Student Engagement – NSSE* (Pesquisa Nacional de Engajamento do Aluno) é um exemplo dessa perspectiva em que todas as questões do instrumento buscam coletar dados para investigar o nível de participação do discente em diferentes atividades acadêmicas e o apoio institucional para auxiliar esse processo (Kuh, 2009). Porém, ao fazer um paralelo com a cocriação de valor de Vargo e Lusch (2004), a dimensão engajamento pode ser relacionada com a participação do discente no processo de criação do serviço. Trata-se da contribuição do aluno para fomentar uma educação de qualidade.

Quanto à abordagem do consumidor, o discente é entendido como um usuário do serviço educacional, sendo a sua satisfação com diversos fatores da instituição um indicador de qualidade do curso (Lagan, Harris, 2019). Nessa perspectiva, existem estudos que enfatizam mais a performance do docente, como o *Course Experience Questionnaire – CEQ* (Questionário de Experiência no Curso) (Ramdsen, 1991), e outros que são mais abrangentes, analisando diversos fatores da instituição, como a estrutura, a qualidade do ensino, a organização do curso, o desenvolvimento de habilidades e o processo de orientação (Richardson; Slate; Wilson, 2007; Wojahn; Ramos; Carvalho, 2018). O próprio modelo adotado pelo INEP é um exemplo de avaliação da qualidade que adota a perspectiva de serviços, como apresentado anteriormente no tópico sobre o SINAES, juntamente com o ENADE, no qual é aplicado o questionário do estudante com questões sobre a percepção dos discentes quanto à oferta do serviço educacional, trazendo questões relativas à estrutura, qualidade do docente, coordenação do curso, entre outros (INEP, 2015).

Todas essas perspectivas recebem críticas. Com relação à comportamental, argumenta-se que é muito limitada, por focar apenas no engajamento do discente, não capturando toda a complexidade da instituição, o que pode comprometer a validade da mensuração da qualidade da IES (Payne *et al.* 2005). Quanto à do consumidor, critica-se a capacidade de o aluno avaliar de forma precisa o curso, se sua avaliação realmente reflete o aprendizado obtido durante o curso (Clayson, 2009) e o posicionamento do discente como um consumidor, pois, ao fazer isso, ele perde seu papel ativo na construção da qualidade da IES, tornando-se apenas um julgador do serviço, um cliente que deve ser satisfeito (Nixon; Scullion; Hearn, 2018).

Com base no que foi visto anteriormente sobre a LDS, esta última crítica não se sustenta, pois o aluno é sempre cocriador do serviço, é agente ativo e principal beneficiário do sistema educacional. Portanto, ele deve ser considerado no processo avaliativo tanto com relação a sua

perspectiva sobre a qualidade do que é entregue pela IES, quanto sobre seu desempenho na construção desse processo. Somente o discente é capaz de dizer se a oferta de valor oferecida pela instituição (desenvolvimento de habilidades profissionais e acadêmicas, maior capacidade de ser absorvido pelo mercado de trabalho etc.) realmente se converteram em benefícios, ou seja, se o aluno consegue perceber que seu curso o tornou mais seguro e capacitado para exercer a profissão pretendida.

O que é possível verificar nesses diversos mecanismos de avaliação da qualidade do ensino na perspectiva do discente é que não existe um instrumento ótimo (todos são passíveis de crítica). Contudo, é uma forma de dar voz aos discentes e diminuir os custos relacionados a outros métodos alternativos de mensuração da qualidade das IES (Lagan; Harris, 2019). Além disso, nas diversas perspectivas utilizadas, é possível verificar a preocupação com a superioridade e a excelência do serviço prestado, o que está em consonância com o conceito de qualidade em serviços (Zeithaml, 1988). Dessa forma, a expectativa é de uma melhoria contínua do serviço prestado ao longo do tempo, o que beneficia tanto a IES, que se torna mais competitiva e aumenta a possibilidade de manter o aluno na instituição até a sua formação (Radloff *et al.* 2017), quanto o aluno, que passa a receber melhores condições de ensino.

## **2.8 Avaliação de serviços e avaliação do ensino superior brasileiro: benefícios potenciais**

Finalizada a apresentação do sistema educacional brasileiro e da avaliação de serviços, a discussão será direcionada no objetivo de responder à questão da pesquisa: de que forma a avaliação de serviços pode auxiliar na melhoria do sistema educacional brasileiro? Analisando as duas temáticas expostas e tendo como base principal a literatura de serviços, propomos quatro formas principais em que se pode fazer essa relação: foco na excelência; cultura de avaliação; cocriação de qualidade com o discente; e foco no discente.

O primeiro ponto, **foco na excelência**, reflete o próprio conceito de qualidade de serviços, em que a preocupação é com a excelência, com a entrega de um desempenho superior (Zeithaml, 1988). Como apresentado, ainda que o sistema superior brasileiro busque a melhoria da qualidade do ensino, seus instrumentos de avaliação levam a um padrão mínimo estabelecido que as instituições devem alcançar, cabendo a IES decidir se irá buscar alcançar níveis mais altos de desempenho ou se irá focar no mínimo exigido. Na pós-graduação, há um incentivo maior por vincular o desempenho do programa ao fomento dos órgãos financiadores, servindo como meta a ser atingida pelos programas para conseguir maiores recursos para o desenvolvimento de suas atividades. Porém, ainda se garante um fomento inicial para os PPGs que atingirem o mínimo de qualidade para manter o funcionamento.

Sendo assim, cada programa irá estabelecer o nível a ser alcançado de acordo com seus objetivos. Ao conseguir isso, pode decidir apenas manter o padrão fixado. Por outro lado, a qualidade de serviços foca na superioridade, na busca de aprimoramento da entrega de serviço para alcançar a expectativa do beneficiário. Portanto, ao adotar uma visão de serviços e implementar instrumentos que mensurem a percepção de qualidade da IES pelo discente, a instituição pode acompanhar sua evolução de desempenho ao longo do tempo e identificar suas principais fraquezas para solucioná-las e aprimorar continuamente suas atividades, sempre elevando o seu padrão de desempenho.

Quanto à **cultura de avaliação**, a utilização da avaliação de serviços de forma institucionalizada pode auxiliar na sua criação e manutenção por sempre manter o foco na melhoria de seus indicadores. Como apontado por Cavalcanti, Alaniz e Oliveira (2019), a forma de operacionalização do SINAES leva a uma preocupação das IES com os indicadores apenas em momentos próximos do período de avaliação (realizado trienalmente na graduação e quadrienalmente na pós-graduação), levando alguns gestores a modificarem toda a sua rotina para se adequar às exigências do sistema somente no momento em que receberá avaliação *in loco*. A adoção pelas IES de instrumentos de mensuração da qualidade de forma contínua reduz o tempo em que a instituição não será avaliada, levando a um acompanhamento constante de seus indicadores, tornando o processo de avaliação rotineiro. Dessa forma, seria possível maior proximidade com um dos objetivos do PAIUB de criação de uma cultura de avaliação, que é endossado e mantido pelo SINAES (Brasil, 1993; 2009). Além disso, ao adotar uma cultura de avaliação, a IES modificará os seus arranjos institucionais de modo a possibilitar uma melhor interação entre os seus atores (mais especificamente entre discentes e docentes), tornando o ecossistema de serviço mais favorável para a cocriação de valor.

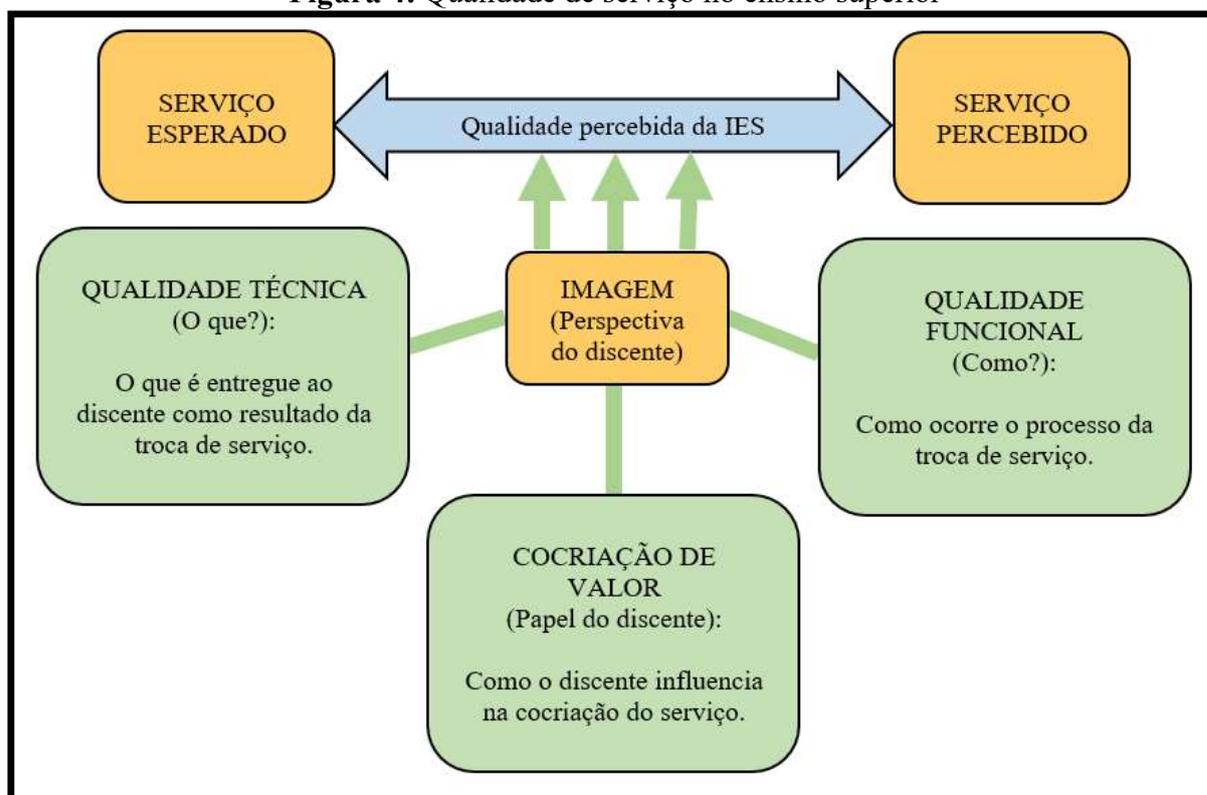
A terceira contribuição da avaliação de serviços para o sistema de avaliação do ensino brasileiro é por meio da perspectiva do **discente como um cocriador da educação**. Como apresentado, o consumidor sempre é cocriador do serviço e o principal beneficiário (Vargo; Lusch, 2016), devendo ser, portanto, sempre incluído nos processos organizacionais. A adoção da visão da LDS nos instrumentos de avaliação pode levar o aluno à autorreflexão sobre o seu papel dentro da IES, sobre como ele também é agente ativo e influencia (de forma positiva ou negativa) a qualidade do serviço, com responsabilidade nesse processo. Além disso, como definido pela LDS, somente o discente pode definir se os esforços empreendidos pela instituição na oferta do serviço se convertem em real valor, se o que foi planejado e executado está alcançando o ponto central do foco institucional. Incorporar a avaliação discente de forma contínua possibilita a IES acrescentar uma nova perspectiva sobre os seus processos,

percebendo pontos que somente os alunos são capazes de oferecer.

Por fim, a avaliação de serviços possibilita que a IES mantenha seu **foco no discente**. Devido às exigências burocráticas e às diversas ocupações dos gestores das instituições de ensino, muitas vezes, quem deveria ser o foco principal dos esforços acaba sendo negligenciado ou não considerado na tomada de decisão. Não se trata de posicionar o aluno como um cliente a ser satisfeito a qualquer custo, mas reconhecer a sua importância para o sistema educacional. O discente de uma IES será o profissional que irá integrar o quadro de funcionários da instituição, que dará continuidade ao desenvolvimento de pesquisas científicas, que formará novos alunos ou que integrará o mercado de trabalho para movimentar a economia. Portanto, é preciso consultá-lo constantemente, mantê-lo em foco para possibilitar que a IES consiga melhorar a formação desse indivíduo que futuramente realimentará o sistema.

Além disso, a avaliação de serviços só complementaria o plano atual no sistema de avaliação do ensino superior desde o PARU. Como visto, todos as propostas de sistemas de avaliação consideram o discente como objeto de avaliação em alguma medida. Adicionalmente, a CAPES, ao propor a autoavaliação na pós-graduação, indicou que ela é necessária para o desenvolvimento do sistema educacional com qualidade e que o aluno deveria ser integralizado nesse processo (CAPES, 2019b). Portanto, a perspectiva da avaliação de serviços poderia auxiliar no alcance desse objetivo, por focar no principal objeto dos esforços das IES e buscar sempre a excelência do serviço prestado.

Para tanto, é importante destacar a necessidade de adotar uma visão de serviços da LDS, para que sejam adotados instrumentos de avaliação que incorporem o papel ativo do discente e que as IES alterem os seus arranjos institucionais para possibilitar a efetiva incorporação nos seus processos avaliativos e de melhorias. Dessa forma, os modelos de mensuração de qualidade devem incorporar a qualidade técnica, a qualidade funcional e a cocriação. A Figura 4 apresenta o modelo teórico proposto por este estudo, adaptado do modelo de Grönroos (1984), para orientar o desenvolvimento de instrumentos que visem à mensuração da qualidade das IES públicas na perspectiva dos discentes.

**Figura 4:** Qualidade de serviço no ensino superior

Fonte: Adaptado de Grönroos (1984).

A qualidade técnica está relacionada ao que é deixado com o beneficiário ao final do processo de serviços (Grönroos, 1984). Fazendo um paralelo com a educação superior, a entrega principal é o desenvolvimento de habilidades, o conhecimento adquirido pelo aluno ao longo de sua formação, sendo imprescindível, portanto, a inclusão dessa dimensão na avaliação da qualidade das IES. Esse aspecto é o principal, por esse resultado implicar em todas as demais entregas da instituição, como o desenvolvimento de pesquisa e de patentes, a interação com a sociedade por meio da extensão, as atividades de ensino ofertadas e o desenvolvimento econômico da região em que a IES está instituída. Como apresentado, o discente egresso da instituição de ensino será reintegrado no sistema para atuar em cada uma dessas frentes e, mesmo na posição de aluno, também por diversas vezes, ele realiza essas contribuições.

A qualidade funcional se refere a como o serviço é executado, ou seja, ao seu processo (Grönroos, 1984). Na educação superior, pode incluir os seguintes aspectos: qualidade das aulas, desempenho do docente, processo de desenvolvimento do trabalho final, oferta de atividades integradoras com a comunidade científica (seminários, eventos, *workshops*, colóquios etc.), organização curricular, organização do curso (créditos exigidos, oferta de disciplinas ao longo do semestre, tempo de qualificação/defesa do trabalho final etc.), interações com os técnicos-administrativos e a infraestrutura da IES.

A cocriação pode ser incluída na qualidade funcional, pois o aluno interage em todos os momentos com a IES, sendo responsável também pelo bom desenvolvimento desse processo. Porém, é importante deixá-lo como uma dimensão separada, devido a sua importância e pela ênfase posta aqui no papel do discente. Na educação superior, pode-se vincular a cocriação às diferentes formas que o aluno influencia na cocriação do serviço, ao seu engajamento no curso, como a sua participação nas aulas, respeito com os colegas e docentes, comparecimento às atividades ofertadas pelo programa/curso, seu empenho nas disciplinas e no desenvolvimento de sua pesquisa, enfim, todas as formas em que interage e influencia na construção do serviço.

Por fim, com relação a aspectos práticos, é importante destacar que esse tipo de instrumento deve ser aplicado como algo complementar no sistema de avaliação da educação superior brasileira, como um indicador adicional de qualidade a ser integralizado na autoavaliação das IES, não sendo, portanto, dimensão única de qualidade das instituições. Além disso, para sua efetividade, é necessária sua institucionalização, com resultados convertidos em reais ações para a melhoria do ensino, endossando o objetivo da avaliação de serviços.

## **2.9 Considerações Finais**

O objetivo principal deste estudo foi analisar a avaliação no ensino superior sob a ótica da avaliação de serviços. Para tanto, relatamos o desenvolvimento do sistema de avaliação da educação superior brasileira e seus atuais processos avaliativos. Fundamentado nas bases teóricas da avaliação de serviços e exemplos de sua aplicação em nível nacional, será possível demonstrar como essa lente teórica pode auxiliar na melhoria do ensino superior brasileiro.

Ressaltamos que, para sua efetividade, é necessário que instrumentos construídos para mensurar a qualidade das IES pela perspectiva discente tenham como base a Lógica Dominante do Serviço, para captar a participação dos alunos nesse processo. Além disso, devem ser institucionalizados e incorporados na rotina administrativa para que, de fato, proporcionem o aprimoramento contínuo da qualidade do ensino.

Com base nas reflexões realizadas, percebe-se que a visão de serviços proporciona melhor compreensão do papel do discente na qualidade do ensino e seu posicionamento como foco principal das IES. Sua utilização não implica na visão no discente como cliente que deve ser satisfeito a qualquer custo, mas no seu reconhecimento como agente de extrema importância para que o serviço seja construído de forma mais eficiente e eficaz.

Este estudo buscou contribuir para a pesquisa acadêmica com a proposição de um modelo teórico de avaliação de serviços educacionais sob a ótica da avaliação de serviços, tendo como base principal o modelo de Grönroos (1984) e a LDS de Vargo e Lusch (2004). Nossas

reflexões podem auxiliar os pesquisadores na construção de escalas que busquem mensurar a qualidade das IES pela perspectiva discente e os gestores das instituições a entender como a adoção de uma visão de serviços pode auxiliar na melhoria de seus indicadores e na maior integração de seus alunos. Pesquisas futuras podem utilizar do modelo proposto aqui na criação de escalas, de modo a proporcionar a sua validação prática.

### 3 AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PELO DISCENTE: PROPOSTA DE APRIMORAMENTO

**Finalidade:** este estudo tem como objetivo propor um aprimoramento do instrumento de avaliação pelo discente para o serviço de graduação proposto por Costa e Dias (2020).

**Metodologia:** relatamos o processo de construção do instrumento desenvolvido por meio de ferramentas qualitativas e quantitativas baseadas na teoria de mensuração desenvolvido em três fases: (i) análise do instrumento anteriormente utilizado por uma instituição pública de ensino para avaliação de aspectos relativos às dimensões de docentes, disciplinas, curso e autoavaliação do aluno de cursos de graduação; (ii) processo de aprimoramento do instrumento, com o ajuste de algumas questões e inclusão de dimensões que não eram captadas pelo instrumento anterior; (iii) avaliação e proposição do instrumento aprimorado. **Implicações:** o instrumento aprimorado por este estudo pode auxiliar os gestores de IES a aprimorar de forma contínua a qualidade de seus cursos de graduação. **Conclusões:** esperamos contribuir para a melhoria da qualidade das IES brasileiras por meio do aprimoramento de um instrumento de avaliação pelo discente, com aplicação imediata em uma instituição federal brasileira e que poderá ser utilizado por outras IES que busquem um instrumento válido para auxiliar na melhoria de seus indicadores com base na perspectiva do discente.

#### 3.1 Design do estudo 2

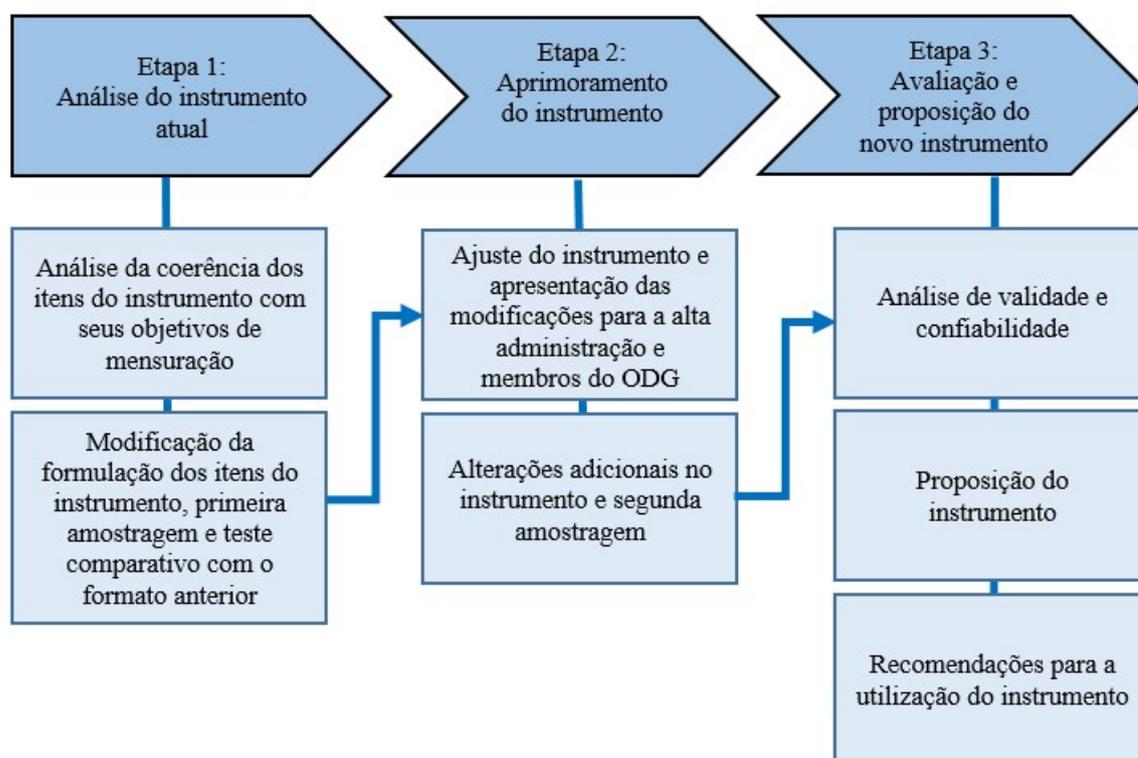
Na literatura sobre avaliação de serviços de organizações de educação superior pelo discente, há alguns esforços já empreendidos para buscar a melhoria da qualidade dos cursos no Ensino Superior (Ex.: Ramsden, 1991; Abdullah, 2006; Souza *et al.*, 2014; Costa; Dias Jr., 2020). Dentre eles, o estudo de Costa e Dias Jr. (2020) é referência para a avaliação dos cursos na UFPB, instituição na qual este estudo foi realizado. Analisando o instrumento proposto por Costa e Dias Jr. (2020), identificou-se a necessidade de alguns avanços que serão relatados posteriormente. Sendo assim, o objetivo deste estudo é aprimorar um instrumento de avaliação do serviço de graduação pelo discente.

Para alcançá-lo, percorremos o caminho metodológico apresentado na Figura 5. Inicialmente, realizamos uma análise do instrumento de avaliação pelo discente proposto por Costa e Dias Jr. (2020), que passou a ser utilizado pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB em seus cursos de graduação. Para tanto, primeiramente, avaliamos cada questão em busca de possíveis problemas de interpretação e de adequação aos objetivos de mensuração. Posteriormente, por meio de uma primeira amostragem realizamos alguns testes e análises para

ajustar o instrumento.

Após o ajustamento, apresentamos o instrumento para gestores da instituição e membros do Observatório de Dados da Graduação - ODG para verificar a adequabilidade das informações que o instrumento pode fornecer para os objetivos da gestão.

**Figura 5:** Design do estudo 2



Fonte: Elaboração própria (2021)

Com as alterações no instrumento aprovadas pela gestão, realizamos as modificações no questionário implementado no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA e iniciamos a segunda amostragem. Com os dados coletados, realizamos os procedimentos adicionais para a limpeza da escala e seguimos para a análise de validade e confiabilidade. Por fim, apresentamos a proposição do instrumento e as recomendações para a sua utilização. Todos os procedimentos relatados anteriormente são baseados nos passos de construção de escalas de Costa (2011).

### 3.2 Introdução

A avaliação da educação superior no Brasil ganhou destaque desde os 1980, quando começou a preocupação com a qualidade das Instituições de Ensino Superior – IES, devido à expansão da rede educacional ocasionada em decorrência da Reforma Universitária de 1968

(Martins, 2009). Desde então, houve sucessivas tentativas de estabelecimento de um sistema de avaliação da educação superior brasileira, até ser estabelecido o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (cf. Brasil, 2009), vigente neste país até o momento da realização deste estudo.

Dentre essas tentativas, o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras - PAIUB foi o primeiro a incentivar as IES a adotarem em seus processos avaliativos à autoavaliação, propondo um sistema que começaria internamente e se estenderia até a avaliação externa (Brasil, 1994). O SINAES, seguindo esse direcionamento, adotou em seu sistema a autoavaliação como uma das etapas obrigatórias a serem desenvolvidas pelas IES para compor seus indicadores de qualidade das instituições, que, em conjunto com as demais avaliações, impactam diretamente no credenciamento dos cursos das instituições de ensino. Portanto, a autoavaliação, além de uma etapa obrigatória, é necessária para a manutenção do funcionamento dos cursos das IES.

Dessa forma, a qualidade do ensino foi inserida nas políticas governamentais, nos processos internos de avaliação das instituições, sendo objeto de inúmeras pesquisas acadêmicas para criar instrumentos válidos e confiáveis para mensurar essa dimensão e auxiliar na gestão acadêmica (e.g.: Ramsden, 1991; Abdullah, 2006; Souza *et al.*, 2014; Costa; Dias Jr., 2020). Dada a importância desse fator para as IES, é necessário sempre buscar a utilização e aprimoramento de instrumentos para que sejam precisos, confiáveis e que sirvam para os objetivos da gestão acadêmica.

Sendo assim, este estudo busca contribuir na melhoria da avaliação, considerando que um instrumento de avaliação pelo discente para o serviço de graduação já existe e está em uso, desenvolvido por Costa e Dias Jr. (2020) para os cursos da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Buscamos aprimorar o instrumento utilizado pela UFPB quando realizamos esta pesquisa, dado que foram observados potenciais problemas de mensuração de alguns itens. Além disso, após diálogos com a liderança institucional, notou-se a necessidade de acrescentar algumas questões de interesse da gestão. Portanto, adotando o modelo teórico do segundo capítulo desta tese, que utiliza a lente de avaliação de serviços e tendo como base a teoria da mensuração, buscamos a melhoria do instrumento de forma global, intencionando mais alinhamento com os objetivos da gestão com métricas mais confiáveis.

Este estudo está estruturado, primeiramente, com questões referentes à avaliação pelo discente e à teoria da mensuração de modo a estabelecer a base para o aprimoramento do instrumento. Posteriormente, são apresentados os processos de melhoria do instrumento e sua avaliação, finalizando com as conclusões desta pesquisa.

### 3.3 Avaliação pelo discente

No Brasil, o SINAES estabelece diretrizes para avaliação interna e externa nas instituições de ensino de modo a auxiliar na manutenção e no aprimoramento da qualidade das IES brasileiras (Brasil, 2009). Dado que indicadores de qualidade podem afetar o credenciamento e o descredenciamento de cursos de graduação no Brasil (INEP, 2015), torna-se importante que as instituições de ensino monitorem constantemente os fatores relacionados à qualidade dos seus cursos, buscando métricas adequadas, precisas e confiáveis para tomar decisões mais assertivas quanto aos seus objetivos educacionais.

A avaliação pelo discente nas instituições de ensino tem sido utilizada em diferentes países como um dos modos de mensurar a qualidade das IES e de seus docentes (LANGAN; HARRIS, 2019). Entendemos, nesses termos, que a avaliação pelo discente é uma alternativa; essa avaliação complementa, portanto, outras já efetivamente realizadas (como avaliação de infraestrutura, de requisitos e titulação de docentes etc.). Em geral, as avaliações pelo discente buscam medir a sua percepção (dos discentes) sobre diversos fatores, tais como estrutura física, qualidade da IES, didática dos professores etc. (Costa; Dias Jr., 2020; Langan; Harris, 2019).

Em uma perspectiva de *marketing*, essa visão do discente, embora não deva ser utilizada como único fator de análise, é de extrema importância por fornecer a percepção do “principal beneficiário do serviço educacional”. Com efeito, além de servir como instrumento de melhoria contínua da qualidade do ensino provida pela IES, a avaliação pelo discentes pode auxiliar a elucidar os fatores que levam à desistência do discente (Bean, 1980; Costa; Dias Jr., 2020), aspecto tão multifacetado e de grande relevância nas instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas (Heublein, 2014; Costa; Bispo; Pereira, 2018).

#### - Críticas e crítica das críticas

A avaliação da qualidade do ensino e das IES pelo discente tem como crítica o entendimento de que, ao compreender o aluno como um consumidor/cliente, este se torna apenas receptor do serviço, um cliente a ser satisfeito, levando a uma postura passiva (Nixon; Scullion; Hearn, 2018). Além disso, há a preocupação com a capacidade do discente em avaliar de forma precisa o curso, sendo uma perspectiva limitada incapaz de captar a complexidade das IES (Payne *et al.* 2005; Calyson, 2009). Embora sejam pontos relevantes levantados pelos críticos, a avaliação pelo discente é uma forma de incorporar e integrar o discente na melhoria da qualidade das IES, tornando-o mais participativo nesse processo.

Quanto a essa visão, é necessário que as avaliações dos discentes sejam efetivamente utilizadas pelas instituições, para que o discente sinta que, de fato, sua opinião é considerada pelos coordenadores de seus cursos. Dessa forma, o aluno passa a ter um papel ativo e não passivo na qualidade da IES. Com relação à complexidade das IES, a percepção do discente é apenas um dos pontos a serem considerados na análise da qualidade da IES, e não fator único e reflexo da mesma. Dessa forma, a incorporação da sua percepção na análise institucional é relevante para abranger a complexidade das IES e reconhecer o papel de cada ator nesse processo.

Já quanto à possibilidade de o discente avaliar de forma precisa a formação ou a IES, estudos na área de mensuração podem auxiliar nesse processo ao buscar aprimorar os instrumentos de mensuração, utilizando testes e análises que possibilitem verificar a confiabilidade dos instrumentos utilizados. Como exemplos, pode-se citar o estudo de Rossitter (2011) e de Costa (2011), que fornecem um modelo operacional para a construção de escalas de modo a proporcionar a sua construção de forma confiável.

Neste estudo, seguimos o seguinte entendimento: o discente efetivamente tem capacidade de avaliar. Mas, para tanto, é necessário que haja bons instrumentos. Para se ter boa instrumentação, é necessário tomar por base os fundamentos operacionais teoricamente sólidos. Nossa contribuição neste estudo será, portanto, propor uma melhoria nos instrumentos, procedendo com base em uma teoria de mensuração aplicável. Logo, o tópico seguinte aborda aspectos sobre a construção de medidas que serão utilizados para o aprimoramento do instrumento de avaliação pelo discente analisado neste estudo.

### **3.4 Teoria da mensuração na construção de instrumentos de avaliação pelo discente**

A construção de instrumentos de mensuração nas ciências sociais geralmente utiliza métodos indiretos para medir o fenômeno de interesse de pesquisa. Isso acontece por não ser possível realizar a mensuração direta (como uma régua) de construtos abstratos, como satisfação, percepção de qualidade etc. Como alternativa, a psicometria recomenda a utilização da observação indireta, por meio de medidas que reflitam o que se busca mensurar (Costa, 2011).

Nos instrumentos de avaliação pelo discente, em geral, são utilizadas escalas que buscam medir, por exemplo, a satisfação com o docente e coordenação, a percepção da dificuldade das disciplinas cursadas, dentre outros construtos (Ex.: Abdullah, 2006; Costa, Dias Jr., 2020). Dessa forma, é necessário um esforço por parte do pesquisador para construir medidas que reflitam o mais fiel possível o construto em questão. Só assim é possível tomar

decisões com base nos dados levantados mediante esses instrumentos e garantir que, de fato, se está medindo um construto e não outro completamente diferente.

Além do cuidado com a precisão do instrumento, é necessária a preocupação em torná-lo claro e menos cansativo, para que o respondente forneça informações verdadeiras e sem problemas de interpretações. Dessa forma, há o esforço por parte dos pesquisadores em fornecer modelos para a construção de escalas de mensuração, de modo a reduzir ao máximo vieses resultantes do próprio instrumento de medição (Costa, 2011; Rossiter, 2011).

Com relação aos tipos de escalas de verificação, as mais comuns utilizadas no campo de administração são as de diferencial semântico<sup>2</sup>, de Stapel<sup>3</sup>, de Likert<sup>4</sup> e de *phrase completion*<sup>5</sup> (Costa, 2011).

Tradicionalmente, os construtos são mensurados pela utilização de múltiplos itens envolvendo algum tipo de escala de verificação citado anteriormente (Costa, 2011). A utilização de múltiplos itens possibilita que várias facetas da dimensão sejam capturadas pela escala. Porém, ela pode ocasionar erros de mensuração relacionados à utilização de itens redundantes ou itens gerais junto com específicos, o que leva a um inflacionamento nos coeficientes de confiabilidade (Rossiter; Braithwaite, 2013; Rossiter, 2017). Outro ponto negativo com relação à utilização de múltiplos itens é a extensão do instrumento, o qual pode deixar o respondente enfadado em responder muitas questões (Costa; Dias Jr., 2020).

Para amenizar o problema do tamanho do instrumento, muitos pesquisadores utilizam medidas na forma de *single itens*, de modo a reduzir a quantidade de itens a serem utilizados para mensurar o construto, ainda buscando manter a eficácia do método sem cansar o respondente. Como forma de contornar a perda de informações que a utilização de um *single item* pode gerar, é possível utilizar em conjunto itens sem a obrigatoriedade de resposta por parte do respondente. Trazendo para o contexto desta pesquisa, pode-se pedir que o discente atribua uma nota de 0 a 10 para a sua satisfação com o docente e aponte os itens (pré-definidos pelo instrumento) que o docente em questão poderia melhorar (Cf. Costa; Dias Jr., 2020). Essa estratégia também proporciona um peso menor sobre os fatores de avaliação, pois a nota será atribuída à avaliação geral, sendo os itens um guia sobre os pontos de melhoria. Assim, pode diminuir um possível erro de conduta do avaliado, o qual pode ser gerado pelo instrumento de

---

<sup>2</sup> O objeto em análise é avaliado por meio de características colocadas em extremos opostos de avaliação. Quanto mais próxima as notas estão dos extremos, mais o indivíduo atribui a característica ao objeto em análise

<sup>3</sup> O objeto em análise é avaliado de modo restrito, sem adjetivos ou expressões de sentidos opostos. A avaliação é realizada por meio da intensidade negativa ou positiva do atributo.

<sup>4</sup> O objeto é avaliado por meio de expressões no qual o avaliador irá indicar o seu grau de concordância com a expressão apresentada.

<sup>5</sup> O avaliador completa a frase apresentada de acordo com o grau de intensidade em que avalia o objeto em questão.

medição, em que buscará melhorar apenas os fatores em que foi mal avaliado, buscando contornar a métrica e atingir uma nota mais alta (Muller, 2018).

Dessa forma, é necessário buscar um instrumento que alie a confiança da métrica utilizada com a praticidade do instrumento, para que tanto o analista de dados consiga as informações que precisa quanto o respondente não fique enfadado em responder ao questionário e fornecer informações verdadeiras.

Outro ponto a ser observado ao se estabelecer uma métrica para avaliação é o impacto gerado por sua aplicação. Ao se estabelecer uma métrica, uma consequência comum é a avaliação de desempenho do que está sendo mensurado com base nessa métrica. Sendo assim, como alerta Muller (2018), é necessário cuidado ao se estabelecer os parâmetros de avaliação para evitar vieses de conduta por parte dos avaliados de modo a manipular a própria métrica a seu benefício. Feita essas ponderações sobre a medição, a seguir, está o relato do processo de melhoria do instrumento analisado neste estudo.

### 3.5 Processo de aprimoramento do instrumento

Para o aprimoramento do instrumento de Costa e Dias Jr. (2020), utilizamos as seguintes etapas: (i) análise qualitativa das questões junto a membros do Observatório de Dados da Graduação - ODG da UFPB e com professores coordenadores dos cursos de Pós-Graduação de diferentes áreas da instituição; (ii) procedimentos para aprimoramento do instrumento; e (iii) avaliação do novo instrumento. A seguir, detalhamos cada etapa.

#### 3.5.1 Análise do instrumento de Costa e Dias Jr. (2020)

Nesta etapa, foi realizada uma discussão com membros da ODG para analisar se os itens contidos no instrumento estavam servindo aos objetivos de observatório e se continham possíveis erros de interpretação. Além disso, docentes da UFPB de diferentes áreas da ciência foram consultados para indicar possibilidades de melhoria nas questões propostas. O instrumento de Costa e Dias Jr. (2020) pode ser visualizado no Quadro 3.

**Quadro 3:** Instrumento de avaliação da graduação pelo discente

Dimensão	Conteúdo	Escala
Autoavaliação	Por favor, dê uma nota (de 0 – muito ruim a 10 – muito bom) para SEU desempenho pessoal na disciplina em termos de comprometimento e motivação	11 pontos, de 0 a 10
Disciplina – Importância	Na sua percepção, qual o nível de importância (de 0 – sem importância a 10 – extremamente importante) das disciplinas cursadas para o seu curso?	11 pontos, de 0 a 10
Disciplina – Dificuldade	Na sua percepção, qual o nível de dificuldade DOS CONTEÚDOS das disciplinas cursadas (de 0 – muito fácil a 10 – muito difícil)?	11 pontos, de 0 a 10

Docente – Critérios	Cumprimento do plano do curso	Binária
	Relacionamento com a turma	Binária
	Comparecimento às aulas	Binária
	Cumprimento do horário de início e término das aulas	Binária
	Atualização do conteúdo	Binária
	Clareza na exposição dos conteúdos	Binária
	Disponibilidade para atendimento fora de sala de aula	Binária
	Qualidade da bibliografia	Binária
	Qualidade das avaliações	Binária
Docente – Satisfação Geral	Por favor, aponte sua satisfação geral (de 0 – totalmente insatisfeito a 10 – totalmente satisfeito) com o desempenho de cada professor	11 pontos, de 0 a 10
Curso – vínculo	Considerando a experiência com seu curso até esse último período, a probabilidade de você recomendar esse curso para um amigo ou parente próximo é (de 0 – muito improvável a 10 – muito provável)	11 pontos, de 0 a 10
Curso – intensão de evasão	Seu interesse em sair do curso (mudar de curso na UFPB ou para outra instituição, parar de estudar etc.) no momento atual é (de 0 – muito baixo a 10 – muito alto)	11 pontos, de 0 a 10
<b>Geral</b>	Deseja comentar sobre disciplinas/professores?	-

Fonte: Costa e Dias Jr.(2020).

Na análise do instrumento, observou-se os seguintes fatores: (1) o item de autoavaliação poderia estar medindo três fatores diferentes (desempenho, comprometimento e motivação), o que poderia levar a diferentes interpretações dos discentes sobre o que deveriam avaliar; (2) os critérios de avaliação docente precisavam ser revisados de modo a tornar os itens mais explicativos (como exemplo, especificar que aspecto do relacionamento com o professor deveria ser avaliado); (3) parecia oportuno incluir questões que auxiliassem a compreensão da evasão dos discentes (pois o instrumento não parecia estar proporcionado uma boa previsão da evasão); e (4) havia um possível erro de interpretação do item sobre intenção de evasão, pois a expressão “interesse em sair do curso” poderia levar ao entendimento de sair pela formação e não pela evasão. Além disso, o item poderia estar em dissonância com o objetivo de mensuração (probabilidade do aluno desistir) e levar a mensuração do interesse em desistir, que não necessariamente leva à evasão (o aluno pode não ter o interesse em desistir, mas o faz por motivos financeiros, por exemplo, ou ter o interesse, mas não o fazer por pressão social).

Finalizada essa primeira etapa de avaliação, começamos o processo de proposição de melhoria do instrumento descrito na próxima seção.

### 3.5.2 Procedimentos para aprimoramento do instrumento

Dados os resultados da análise das fragilidades do instrumento, utilizamos as entrevistas com discentes e docentes para aprimorar os itens relativos aos critérios de avaliação do docente. Dessa forma, foram incluídos alguns itens, e modificados outros, de modo a tornar os critérios mais específicos e com menor ênfase em avaliação de aulas expositivas (ponto relatado pelos

docentes durante às entrevistas). Para aprimorar o instrumento com relação à previsão da evasão, incluímos alguns itens com base na literatura de avaliação em nível de curso. Após esses primeiros ajustes, utilizamos duas amostragens para avaliação do instrumento.

#### **- Detalhes e objetivos da primeira amostragem**

Para a primeira amostragem, o questionário foi enviado para as coordenações de diferentes universidades federais para ser repassado para os discentes da graduação. Nessa fase, foram obtidas 1017 respostas, sendo 888 válidas (foram excluídos questionários devido ao vício de resposta, *outliers*, incoerência e inadequação do perfil do respondente, como alunos de mestrado/doutorado). Devido ao número de respostas obtidas, dividimos em duas amostras: uma de análise e outra de validação dos resultados encontrados. A amostra total foi constituída por discentes de 20 universidades, de 70 cursos de diferentes áreas da ciência. Nessa amostra, 58,9% de respondentes informaram serem do sexo feminino e as idades foram de 18 a 67 anos, sendo sua maioria concentrada entre 18 e 25 anos (58,89%).

Essa primeira amostragem possuía os seguintes objetivos: (i) avaliar o desempenho do *single item* proposto para escala de autoeficácia; (ii) analisar as alterações realizadas em algumas questões do instrumento inicial para diminuir os possíveis erros de interpretação; e (iii) verificar a relação das questões adicionadas com o item de probabilidade de o discente desistir do curso e de indicar o curso.

Para o primeiro objetivo, utilizamos a Análise Fatorial Confirmatória - AFC<sup>6</sup> para gerar um escore único para a dimensão e assim poder realizar a correlação de Pearson com o *single item* proposto. Para o segundo objetivo, utilizamos o teste t de Student<sup>7</sup> para comparação de médias e assim verificar se existia diferença (estatística) entre o item “interesse em sair” e o item de “probabilidade de desistir do curso”. Quanto ao item de desempenho discente, utilizamos as mesmas técnicas, sendo a primeira para verificar qual dos fatores (desempenho pessoal, comprometimento e motivação) pode estar direcionando a resposta do item do questionário inicial e a segunda para analisar se os três fatores são diferentes entre si, não podendo, portanto, serem mensurados por uma mesma questão. Quanto ao terceiro objetivo,

---

<sup>6</sup> A Análise Fatorial Confirmatória toma como pressuposto o número de fatores informados pelo pesquisador e informa se os dados condizem com a especificação do pesquisador. Ou seja, a estrutura dos dados é informada a *priori* (Matos; Rodrigues, 2019).

utilizaremos a correlação de Pearson e a regressão linear múltipla<sup>8</sup> para verificar a relação dos itens propostos com cada dimensão relatada anteriormente.

### **- Detalhes e objetivos da segunda amostragem**

Para a segunda amostragem, o questionário foi implementado na plataforma do SIGAA para ser respondido por todos os discentes do curso de graduação da UFPB que já tivessem finalizado alguma disciplina do curso. Nessa fase, o instrumento teve resposta compulsória, sendo necessário a resposta do discente necessária para efetuar a matrícula do próximo período letivo (como é comumente realizado na IES).

Foram obtidas 130.694 respostas, sendo 114.389 válidas (os questionários excluídos devido a vício de resposta, incoerência nas respostas em que o discente avaliou com nota zero o docente, mas não indicou nenhum item a ser melhorado ou o oposto e *missing values*). Nessa segunda amostra, não foi possível obter dados do perfil do respondente relativo a idade e sexo, apenas dados do curso, totalizando 89 cursos de graduação distintos.

O objetivo dessa segunda amostragem foi avaliar o desempenho dos itens do questionário para fins de validação e verificar a relação entre as variáveis. Para tanto, foram usadas as técnicas de regressão linear múltipla, correlação de Pearson e análise de distribuição dos dados (desvio-padrão). A seguir, são apresentados os resultados da primeira amostragem.

#### **3.5.2.1 Análise dos resultados da primeira amostragem**

Nos tópicos a seguir, são apresentados os resultados da primeira amostragem. Primeiramente, relata-se análises referentes ao desempenho do item binário da autoeficácia. Em seguida, são apresentados os resultados dos itens alterados. Por fim, apontam-se os resultados dos itens adicionados ao instrumento de Costa e Dias Jr. (2020).

### **- Autoeficácia**

Para verificar a adequação do *single-item*, primeiramente, foi necessário verificar a qualidade psicométrica da escala original. Para tanto, como a autoeficácia pode ser mensurada com um construto reflexivo, realizamos uma análise da correlação entre seus itens. O Quadro 4 apresenta os itens relativos ao construto autoeficácia. Optou-se por deixar o *single-item*

---

<sup>8</sup> Técnica de análise estatística que verifica a relação entre uma variável dependente e várias variáveis independentes ou preditoras, buscando prever o comportamento da variável dependente através das variáveis independentes (Hair *et al.*, 2009).

proposto em uma escala de 11 pontos para manter o padrão de resposta dos demais itens do questionário e facilitar a resposta para o discente.

**Quadro 4:** Itens do construto autoeficácia

<b>Código</b>	<b>Item</b>	<b>Escala</b>
AE01	Comparado a outros estudantes da turma, eu considero que me sai bem.	7 pontos, de 1 a 7.
AE02	Tenho certeza de que pude entender as ideias ensinadas na disciplina.	7 pontos, de 1 a 7.
AE03	Eu sei que tive capacidade de aprender o conteúdo desta disciplina.	7 pontos, de 1 a 7.
AE04	Comparado com outros estudantes da turma, eu fui um bom aluno.	7 pontos, de 1 a 7.
AE05	Eu tenho certeza de que fiz um excelente trabalho na resolução de problemas e atividades desta disciplina.	7 pontos, de 1 a 7.
AE06	Considero que recebi uma boa nota nesta disciplina.	7 pontos, de 1 a 7.
AE07	Minhas habilidades de estudo são boas, se comparadas com outros alunos desta disciplina	7 pontos, de 1 a 7.
AE08	Eu me saí muito bem nesta disciplina.	7 pontos, de 1 a 7.
AE09	Comparado a outros alunos desta disciplina, eu aprendi bastante sobre o assunto.	7 pontos, de 1 a 7.
AESI	Considero que a minha capacidade de aprender o conteúdo e saber realizar as demandas da disciplina foi:	11 pontos, de 0 a 10.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na primeira extração, o item “Considero que recebi uma boa nota nesta disciplina” apresentou correlação não nula estatisticamente significativa, mas baixa, com a maioria dos demais itens (seis deles com correlação entre 0,331 e 0,397). Analisando de forma qualitativa, foi possível perceber sua condução a um julgamento de justiça com relação à nota recebida, enquanto os demais itens tratam da percepção de capacidade de o discente realizar as atividades, compreender o conteúdo e ter um bom desempenho na disciplina. Portanto, decidimos pela sua exclusão. Com a sua retirada, todas as correlações foram não nulas (a  $p < 0,001$ ) e apresentaram níveis moderados (entre 0,412 e 0,783).

Prosseguindo a análise, na verificação da consistência interna, obtivemos um nível excelente (*alpha* de Cronbach<sup>9</sup> de 0,919), sem melhorias se efetuada a exclusão de qualquer item. Sendo assim, passamos para a verificação da adequabilidade da amostra para análise fatorial por meio do teste de KMO<sup>10</sup>, que apresentou resultado positivo (KMO de 0,912, estatística de Barlett com  $\chi^2 = 3323,546$  e 28 graus de liberdade).

Na Análise Fatorial Exploratória - AFE<sup>11</sup>, observamos a existência de apenas uma dimensão subjacente (único autovalor acima de 1) com nível de explicação da variância

<sup>9</sup> Medida de confiabilidade que varia de 0 a 1 para averiguar a consistência interna de uma escala, quanto mais próximo a 1, maior a consistência da escala (Matos; Rodrigues, 2019).

<sup>10</sup> O teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) verifica a adequabilidade da amostra para a análise fatorial exploratória. Os valores variam entre 0 e 1 indicando o nível em que a variância dos itens podem estar sendo explicada por uma variável latente. Valores mais próximos a 1 indicam maior adequabilidade da amostra (Matos; Rodrigues, 2019).

<sup>11</sup> A Análise Fatorial Exploratória permite que os dados falem por si, gerando por si só os fatores (construtos), sem intervenção do pesquisador. Sendo assim, a estrutura dos fatores é definida após a análise fatorial (Matos; Rodrigues, 2019).

satisfatório (64,05%) e com todas as cargas fatoriais acima de 0.7 (entre 0,733-0,875). Prosseguimos para uma análise mais rigorosa por meio da AFC, utilizando a máxima verossimilhança como método de extração realizada no *software* AMOS (versão 18). Após diversas iterações e adotando como medida de exclusão dos itens a melhoria dos escores fatoriais<sup>12</sup> e de medidas de ajustamento do modelo, foram excluídas mais duas variáveis: “comparado aos outros estudantes da turma, eu considero que me saí bem” e “minhas habilidades de estudo são boas, se comparadas com outros alunos desta disciplina”. A escala final de auto-eficácia ficou com seis itens. As medidas de ajustamento do modelo juntamente com os valores de referência, segundo Costa (2011), podem ser visualizadas na Tabela 1. Também são apresentados os resultados da amostra de validação.

**Tabela 1** - Medidas de ajustamento do modelo: auto-eficácia

Medidas de ajustamento	Observado	Validação	Referência
Qui-quadrado ( $\chi^2$ )	10,708	6,793	-
Graus de liberdade (gl)	4	4	-
Razão $\chi^2$ /gl	2,677	1,359	< 5
p-valor	0,030	0,237	> 0,05
GFI	0,994	0,992	> 0,9
CFI	0,997	0,998	> 0,9
RMSEA	0,052	0,037	< 0,08
PCLOSE	0,402	0,560	> 0,05

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Após a limpeza da escala, foi realizada a correlação do escore gerado pela análise fatorial com o *single item* proposto. O resultado foi uma correlação forte significativa ( $p < 0,001$ ) de 0,742 e de 0,746 na amostra de validação. Dessa forma, o *single item* proposto por esse estudo foi considerado válido para mensurar a autoeficácia por apresentar boa correlação com a fator gerado pela análise fatorial. A Tabela 2 apresenta os escores fatoriais, a média e o desvio padrão dos itens, do fator gerado pela análise fatorial (foi utilizada a pontuação dos fatores como peso para gerar o item geral) e do *single item* proposto.

**Tabela 2:** Medidas descritivas da variável autoeficácia

Item	Escore	Desvio	Média
Tenho certeza de que pude entender as ideias ensinadas na disciplina.	0,878	2,83	6,88
Eu sei que tive capacidade de aprender o conteúdo desta disciplina.	0,790	2,65	7,45
Comparado a outros estudantes da turma, eu fui um bom aluno.	0,708	2,45	7,30
Eu tenho certeza de que fiz um excelente trabalho na resolução de problemas e atividades desta disciplina.	0,801	2,70	6,90
Eu me saí muito bem nesta disciplina.	0,699	2,88	7,07
Comparado a outros alunos desta disciplina, eu aprendi bastante sobre o assunto.	0,883	2,90	6,25

<sup>12</sup> Medida calculada para cada observação extraída de cada fator, cujo resultado pode ser utilizado posteriormente para calcular a dimensão analisada com base na Análise Fatorial (Hair *et al.*, 2009). Em outras palavras, pode representar o peso de cada observação na composição da dimensão sob análise.

Fator gerado pelo fatorial	-	2,38	6,85
Considero que a minha capacidade de aprender o conteúdo e saber realizar as demandas da disciplina foi:	-	2,19	6,74

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

### - Intenção de evasão

No instrumento, foram utilizados dois itens (um no início do questionário e outro ao final do questionário) para verificar alguma diferença entre o interesse e a probabilidade do discente desistir do curso: “a **probabilidade** de você **desistir** do curso (mudar de curso dentro da sua instituição ou ir para outra universidade, parar de estudar etc.) no momento atual é:” (de 0 - muito baixa a 10 - muito alta); e “seu **interesse** em **sair** do curso (mudar de curso na instituição ou ir para outra universidade, parar de estudar etc.) no momento atual é:” (de 0 - muito baixo a 10 - muito alto). Além disso, foram utilizados dois tipos de questionários em que era alternada a ordem em que as questões apareciam para não haver interferência relativa à disposição dos itens. O Teste t de Student para comparação de médias indicou diferença quando analisado dividindo o curso até 2 anos de estudo e mais de dois anos. A Tabela 3 apresenta os resultados.

**Tabela 3:** Comparação de médias das variáveis probabilidade de desistir e interesse em sair

Ano	Observado					Validação				
	Médias		Estatística t	Graus de liberdade	p-valor	Médias		Estatística t	Graus de liberdade	p-valor
	Prob.	Int.				Prob.	Int.			
Até 2	2,72	2,63	-,950	252	0,343	2,92	2,68	-1,560	100	0,122
2 ou mais	2,40	2,63	2,086	367	0,038	2,34	2,49	1018	165	0,310

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Como é possível verificar, houve diferença na amostra quando analisada do meio para o fim do curso, mas não houve na de validação. Esse resultado pode indicar a possível diferença de sentido da intenção para a probabilidade de o discente desistir do curso, pois pode haver o interesse em desistir, mas isso não se concretizar por pressão social e gastos financeiros já despendidos pelo discente. Porém, na amostra de validação, esse resultado não se confirmou. Portanto, como não houve perda de intensidade do construto, mas ganhos em termos de qualidade de validade de conteúdo, a opção que indica a probabilidade de o discente desistir do curso parece proporcionar maior adequação e menor erro de interpretação por parte do discente.

### - Autoavaliação do discente

Quanto à avaliação do discente, foram utilizados quatro itens no questionário para verificar se poderia haver erro de interpretação com a questão que estava sendo utilizada. Um item era a própria pergunta utilizada (a saber: “Por favor, dê uma nota para o SEU desempenho pessoal na disciplina em termos de comprometimento e motivação (de 0 – muito ruim a 10 – muito bom)”); outros três itens pediam para o respondente avaliar cada comportamento do discente de forma separada, sendo eles o desempenho, o comprometimento e a motivação. Além disso, foram utilizados dois tipos de questionário: um em que era requisitado que o discente escolhesse uma disciplina que **menos** havia gostado no último semestre para responder às questões referentes às disciplinas e outro que **mais** havia gostado. Esse artifício foi empregado para ajudar o discente a lembrar com mais exatidão da disciplina para realizar a avaliação e também com o objetivo de verificar se o item motivação sofria alteração a depender do tipo de questionário utilizado. Para verificar esses pontos relatados anteriormente, foi empregada a regressão linear múltipla. A Tabela 4 apresenta os resultados.

**Tabela 4:** Resultado da regressão do item de autoavaliação discente

Item	Questionário	Observada (R <sup>2</sup> -ajustado=0,442; 0,444)		Validação (R <sup>2</sup> -ajustado=0,475; 0,573)	
		Beta	p-valor	Beta	p-valor
Desempenho	Mais gostou	0,194	0,003	0,474	0,000
Comprometimento		0,485	0,000	0,237	0,016
Motivação		0,040	0,528	0,040	0,705
Desempenho	Menos Gostou	0,279	0,000	0,240	0,002
Comprometimento		0,288	0,000	0,546	0,000
Motivação		0,196	0,001	0,035	0,681

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Como observado, com exceção do item em que o discente menos gostou da disciplina na amostra observada, a motivação não demonstrou influência sobre o item de avaliação conjunta dos três comportamentos do discente (desempenho pessoal, comprometimento e motivação). Com base nesses resultados, para deixar a questão mais clara e concisa, foi retirada a palavra motivação, ficando dessa forma: “Por favor, dê uma nota para SEU desempenho pessoal na disciplina em termos de comprometimento (de 0 - muito ruim a 10 - muito bom)”.

#### - Avaliação do docente

Para a avaliação do docente, nessa primeira etapa, foi realizada a correlação entre a soma dos itens em que o discente não indicava que o docente precisava melhorar e a satisfação geral com o docente. As correlações das amostras de validação e observada foram não nulas ( $p < 0,001$ ) e em níveis moderados (0,654 e 0,740, respectivamente). Ambas foram maiores que

a obtida no questionário anterior (0,630) relatado no estudo de Costa e Dias Jr. (2020). Com esses resultados, optamos por manter essas alterações e realizar maiores análises na segunda amostragem.

#### - Itens adicionados

Foram adicionadas três questões ao instrumento para torná-lo mais alinhado aos objetivos da gestão. Duas questões são referentes às expectativas e à preparação para o mercado de trabalho: Expectativa - “Atualmente, acredito que meu CURSO contribuirá para meu sucesso no mundo do trabalho em nível (de 0 - Muito baixo a 10 - Muito alto)”; e Preparação - “Em minha visão, entendo que a formação de competências para o universo profissional no meu CURSO é (de 0 - Muito baixa a 10 - Muito alta)”. A terceira questão foi adicionada para captar um fator mais interno ao discente que foi excluída do item de autoavaliação do discente na disciplina e realocada para a avaliação do curso: “Atualmente, considero que minha motivação com o CURSO é (de 0 - Muito baixa a 10 - Muito alta)”. Nessa primeira amostragem, apenas foi realizada a análise de correlação dessas três variáveis com a probabilidade de o discente desistir e de recomendar o curso. A Tabela 5 apresenta os resultados das correlações de Pearson.

**Tabela 5:** Correlações das variáveis adicionadas

Item	Observada		Validação	
	Recomendar	Probabilidade de desistir	Recomendar	Probabilidade de desistir
Sucesso no mercado	0,554 p < 0,001	- 0,412 p < 0,001	0,534 p < 0,001	- 0,484 p < 0,001
Formação de competências	0,543 p < 0,001	- 0,377 p < 0,001	0,660 p < 0,001	- 0,443 p < 0,001
Motivação com o curso	0,637 p < 0,001	- 0,642 p < 0,001	0,625 p < 0,001	- 0,581 p < 0,001

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Como é possível observar nos resultados apresentados, os três itens apresentaram correlações não nulas ( $p < 0,001$ ) e nos sentidos esperados com ambas variáveis. Ou seja, correlação positiva com a probabilidade de recomendar o curso e negativa com a probabilidade de desistir do curso. Dessa forma, os resultados apresentaram sinalização positiva para avançar os três itens para a segunda amostragem.

#### 3.5.2.2 Análise dos resultados da segunda amostragem

A seguir, são apresentados os resultados das análises da segunda amostragem. Para organizar o conteúdo e facilitar a visualização, as análises são apresentadas da seguinte forma:

análise dos itens da avaliação docente; análise dos itens modificados e adicionados referente à disciplina; e análise dos itens modificados e adicionados referente ao curso.

### - Avaliação do docente

Para análise dos itens binários de avaliação docente na segunda amostragem, foi realizada uma análise fatorial confirmatória, além de análises de regressão e correlação com a variável de satisfação geral com o docente. Para tornar viável a análise dos itens binários, foi realizada a média de avaliações por docente, de forma que os itens binários se transformaram em percentual de indicação de melhoria por docente. Da mesma forma, foi extraída a satisfação média (das avaliações) por docente. Como forma de manter medidas por docente comparáveis, foram utilizados os dados apenas de professores que tivessem cinco ou mais avaliações. Isso implicou a exclusão de 46 docentes, restando 2384 válidos para a análise.

Para a análise fatorial, os itens (médios das escalas originalmente binárias tomadas em média por docente) se demonstraram aptos para a análise fatorial (KMO: 0,939, Bartlett: 19700,44, com 36 graus de liberdade,  $p < 0,001$ ). Na extração, emergiu apenas um fator, com nível de explicação de 68,07% da variância total, revelando que os itens correspondem a uma única dimensão subjacente (supostamente, a satisfação com os docentes). A Tabela 6 apresenta os escores fatoriais e algumas medidas descritivas dos itens binários.

**Tabela 6:** Medidas descritivas dos itens de satisfação com o docente

Item	Escore	Média	Desvio	Mínimo	Máximo
Clareza na apresentação e/ou discussão dos conteúdos.	0,884	0,155	0,157	0	0,938
Condução das aulas (didática, organização etc.).	0,907	0,160	0,155	0	0,900
Disponibilidade de material para estudo (sites, livros, artigos etc.).	0,809	0,096	0,101	0	0,800
Cumprimento do horário (de início e término) das aulas.	0,697	0,077	0,098	0	0,800
Condução do plano de curso ou disciplina.	0,894	0,096	0,111	0	0,854
Atualização do conteúdo.	0,860	0,074	0,090	0	0,667
Atividades de avaliação.	0,843	0,117	0,117	0	0,906
Disponibilidade para atendimento aos discentes.	0,779	0,067	0,081	0	0,729
Cordialidade e respeito com os alunos.	0,724	0,067	0,088	0	0,790

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Observa-se que alguns itens demonstraram baixa variação de respostas (horário, atualização, disponibilidade e relacionamento). Porém, deve-se levar em consideração que o período avaliado pelos discente ainda estava em ambiente virtual de aulas devido à pandemia. Dessa forma, alguns aspectos poderiam ficar um pouco deficitário de avaliação, principalmente aqueles que demandam maior interação presencial, como o relacionamento.

Dando prosseguimento com a análise, a correlação entre o fator gerado pela fatorial e pela satisfação geral com o professor foi não nula e negativa no valor de -0,919. Esse resultado sinaliza uma fortíssima correlação e no sentido esperado (a sinalização do item pelo discente indica que o docente precisa melhorar naquele aspecto; portanto, quanto mais itens indicados, menor a satisfação). De modo adicional, foi realizada uma regressão, tendo como variável dependente a satisfação geral com o docente e independente os itens de avaliação. A Tabela 7 apresenta os resultados encontrados.

**Tabela 7:** Regressão da satisfação com os itens binários de avaliação do docente

<b>Preditor</b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>p-valor</b>
Intercepto	0	748,024	0,001
Clareza na apresentação e/ou discussão dos conteúdos	-0,232	-13,107	0,001
Condução das aulas (didática, organização etc.)	-0,202	-10,449	0,001
Disponibilidade de material para estudo (sites, livros, artigos etc.)	-0,041	-3,152	0,002
Cumprimento do horário (de início e término) das aulas	-0,053	-4,431	0,001
Condução do plano de curso ou disciplina	-0,105	-6,116	0,001
Atualização do conteúdo	-0,047	-3,207	0,001
Atividades de avaliação	-0,162	-11,608	0,001
Disponibilidade para atendimento aos discentes	-0,071	-5,405	0,001
Cordialidade e respeito com os alunos	-0,160	-13,876	0,001

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Todos os itens demonstraram influência negativa sobre a satisfação geral com o docente e com nível de explicação de 85,5%, como indica o  $R^2$  ajustado que mede o nível que as variáveis independentes explicam a variável resposta, variando entre 0% e 100%, corrigida para modelos lineares, por isso o ajustado (Hair *et al.* 2009). Esses resultados estão de acordo com o esperado e demonstram que os itens são bons medidores de pontos de melhoria dos docentes. O nível de explicação da satisfação com o docente obteve melhoria quando comparado ao resultado obtido por Costa e Dias Jr. (2020), que obtiveram o máximo de 74% de explicação nos dois semestres avaliados na mesma instituição de ensino.

#### **- Itens adicionados e modificados relativos à disciplina**

Para a avaliação da validade dos itens relativos à disciplina, foi utilizada a correlação de Pearson com as variáveis dificuldade da disciplina e média final do aluno. Para essa análise, foram excluídos os alunos que reprovaram por falta, pois o entendimento é de que não haveria como realizar uma análise confiável da dificuldade, da autoeficácia e do desempenho sem ter comparecido às aulas. Dessa forma, foram excluídas 3153 respostas. Como forma complementar de avaliação, além da análise por resposta individual do discente, também foi realizada por disciplina, sendo separadas disciplinas por curso (como exemplo, a disciplina de

Estatística que é ofertada em diferentes cursos; para cada curso, considerou-se a disciplina estatística como uma disciplina distinta). Foram analisadas apenas disciplinas com 5 ou mais avaliações, sendo excluídas 643 disciplinas, restando 3567. A Tabela 8 apresenta os resultados das correlações.

**Tabela 8:** Correlações dos itens relativos à disciplina

Variável	Individual		Disciplina	
	Dificuldade da disciplina	Média final	Dificuldade da disciplina	Média final
Autoavaliação discente: por favor, dê uma nota para SEU desempenho pessoal na disciplina em termos de comprometimento (de 0 - muito ruim a 10 - muito bom):	-0,061 p < 0,001	0,513 p < 0,001	-0,293 p < 0,001	0,726 p < 0,001
Autoeficácia: considero que a minha capacidade de aprender o conteúdo e saber realizar as demandas da disciplina foi (de 0 - muito baixa a 10 - Muito alta):	- 0,129 P < 0,001	0,490 p < 0,001	-0,395 p < 0,001	0,730 p < 0,001

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Como é possível observar, tanto a autoavaliação discente como a autoeficácia apresentaram correlações não nulas e no sentido esperado tanto com dificuldade da disciplina (correlação negativa) quanto com a média final (correlação positiva). Ou seja, é esperado que, quanto maior a autoeficácia do discente e seu desempenho/comprometimento da disciplina (autoavaliação), maior será a sua média final e menor a dificuldade percebida. Quando analisado em nível de disciplina, os resultados se confirmaram e se tornaram mais fortes, confirmando a relação entre as variáveis.

Adicionalmente, foi executada uma regressão múltipla, tendo como variável dependente a média final e variáveis independentes a autoavaliação e autoeficácia. Na Tabela 9, estão os resultados da regressão.

**Tabela 9:** Regressão da média final

Análise individual (R <sup>2</sup> -ajustado=0,287)			
Item	Beta	t	p-valor
Intercepto	0	79,973	0,001
Por favor, dê uma nota para SEU desempenho pessoal na disciplina em termos de comprometimento (de 0 - muito ruim a 10 - muito bom):	0,332	85,389	0,001
Considero que a minha capacidade de aprender o conteúdo e saber realizar as demandas da disciplina foi (de 0 - Muito baixa a 10 - Muito alta):	0,238	61,202	0,001
Análise por disciplina (R <sup>2</sup> -ajustado=0,558)			
Intercepto	0	-19,604	0,001
Por favor, dê uma nota para SEU desempenho pessoal na disciplina em termos de comprometimento (de 0 - muito ruim a 10 - muito bom):	0,363	15,803	0,001
Considero que a minha capacidade de aprender o conteúdo e saber realizar as demandas da disciplina foi (de 0 - Muito baixa a 10 - Muito alta):	0,403	14,224	0,001

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os resultados da regressão são coerentes com os encontrados na correlação e confirmam que há uma influência positiva de ambas as variáveis, com um nível de explicação de 28,7% da média final da disciplina quando analisado por resposta individual e 55,8% quando agregado por disciplina. Esses resultados em conjunto demonstram a validade e a confiabilidade das duas variáveis. Além disso, indica a importância do comprometimento do discente e da autoeficácia na obtenção de sua média final, demonstrando o papel do aluno na construção conjunta com a IES na qualidade do curso, pois é necessário seu empenho em aprender o conteúdo para um melhor aproveitamento do curso como um todo. Uma baixa autoeficácia dos discentes também necessita de atenção por parte dos professores e coordenadores do curso para compreender o que está levando a esses resultados. Um exemplo é uma baixa autoeficácia dos discentes em disciplinas que envolvam cálculos matemáticos que podem estar ligados a uma base educacional deficitária no ensino médio. Com base nisso, os cursos podem oferecer cursos introdutórios com carga horária extracurricular para os discentes estarem melhor preparados para iniciar as disciplinas. Essa prática já é realizada por alguns cursos de graduação da UFPB, como relatado por alguns professores durante as entrevistas.

#### - Itens adicionados e modificados relativos ao curso

Nos itens relativos ao curso, por haver mais de uma entrada por discente, pois eles devem avaliar cada disciplina de forma individual e os dados do curso são apenas repetidos pelo sistema, foi realizada uma agregação por meio da média tendo como variável de agregação o CPF do discente. Para verificar a confiabilidade e validade das variáveis, foram verificadas as suas correlações com a probabilidade de o discente recomendar o curso. A Tabela 10 apresenta os resultados encontrados.

**Tabela 10:** Correlações dos itens relativos ao curso

Variável	Item do questionário	Probabilidade de recomendar
Qualidade	Por favor, indique sua satisfação geral com a qualidade do seu curso (de 0 – totalmente insatisfeito a 10 – totalmente satisfeito).	0,743 p < 0,001
Motivação	Atualmente, considero que minha motivação com meu CURSO é (de 0 – muito baixa a 10 – muito alta).	0,650 p < 0,001
Sucesso no mercado de trabalho	Atualmente, acredito que meu CURSO contribuirá para meu sucesso no mundo do trabalho em nível (de 0 – Muito baixo a 10 – muito alto).	0,656 p < 0,001
Formação de competências	Em minha visão, entendo que a formação de competências para o universo profissional no meu CURSO é ( de 0 – muito ruim a 10 – muito boa)	0,627 p < 0,001

Probabilidade de desistir	A PROBABILIDADE de você DESISTIR do curso (mudar de curso na UFPB ou para outra instituição, parar de estudar etc.) no momento atual ou em um futuro próximo é (de 0 – muito baixa a 10 – muito alta)	- 0,233 p < 0,001
---------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Como os resultados apontam, todas as variáveis apresentaram correlações não nulas e no sentido esperado com a probabilidade de recomendar o curso, sendo a qualidade com a maior força, o que já é esperado pela literatura, que demonstra a forte relação entre essas duas variáveis (Reiccheld, 2006; Liu *et al.*, 2020). Adicionalmente, realizaram-se algumas regressões para verificar a relação entre as variáveis. A Tabela 11 apresenta os resultados utilizando para análise as respostas individuais dos discentes e os resultados agregados pelo curso, com as médias das variáveis para efetuar a análise.

**Tabela 11:** Regressões dos itens relativos ao curso (análise individual)

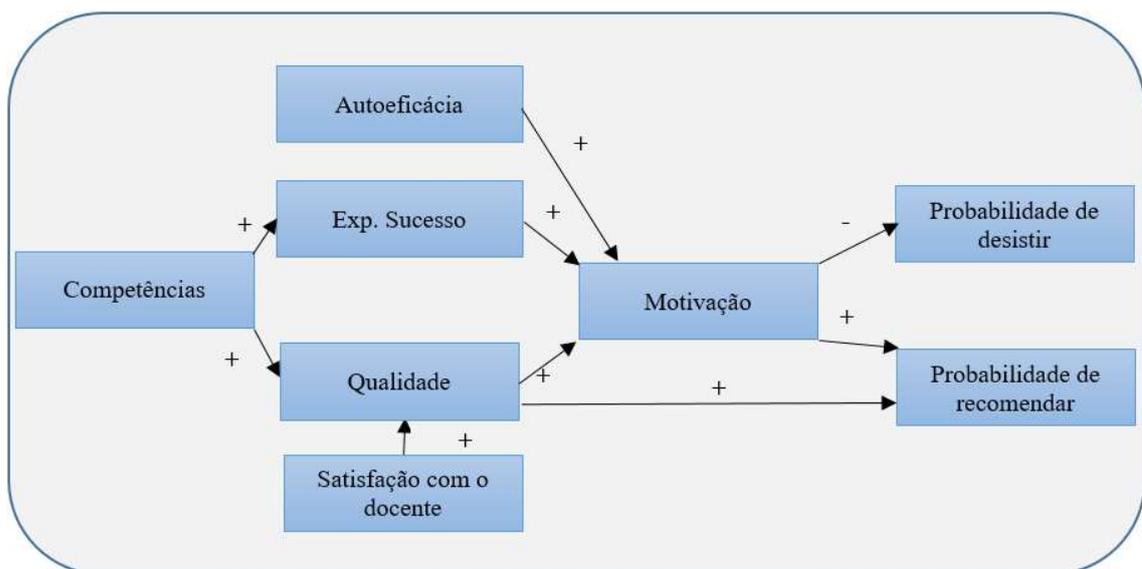
<b>Variável dependente: Expectativa de Sucesso (R<sup>2</sup>-ajustado = 0,549; 0,873)</b>						
Item	Discente			Curso		
	Beta	T	P-valor	Beta	T	P-valor
Intercepto	0	36,317	0,001	0	-1,253	0,214
<b>Competências:</b> Em minha visão, entendo que a formação de competências para o universo profissional no meu CURSO é ( de 0 – muito ruim a 10 – muito boa)	0,741	156,336	0,001	0,935	24,439	0,001
<b>Variável dependente: Qualidade (R<sup>2</sup>-ajustado = 0,494; 0,778)</b>						
Intercepto	0	8,365	0,001	0	-3,696	0,001
<b>Competências:</b> em minha visão, entendo que a formação de competências para o universo profissional no meu CURSO é ( de 0 – muito ruim a 10 – muito boa)	0,632	120,700	0,001	0,695	10,572	0,001
Satisfação com o docente:	0,181	34,605	0,001	0,262	3,981	0,001
<b>Variável dependente: Motivação (R<sup>2</sup>-ajustado = 0,618; 0,905)</b>						
Intercepto	0	-22,157	0,001	0	-1,639	0,105
<b>Expectativa de Sucesso:</b> atualmente, acredito que meu CURSO contribuirá para meu sucesso no mundo do trabalho em nível (de 0 – Muito baixo a 10 – muito alto).	0,492	82,893	0,001	0,394	7,402	0,001
<b>Qualidade:</b> por favor, indique sua satisfação geral com a qualidade do seu curso (de 0 – totalmente insatisfeito a 10 – totalmente satisfeito).	0,286	48,402	0,001	0,423	7,897	0,001
<b>Autoeficácia:</b> considero que a minha capacidade de aprender o conteúdo e saber realizar as demandas da disciplina foi (de 0 - Muito baixa a 10 - Muito alta):	0,175	37,783	0,001	0,336	9,342	0,001
<b>Variável dependente: Probabilidade de desistir (R<sup>2</sup>-ajustado = 0,156; 0,211)</b>						
Intercepto	0	98,732	0,001	0	8,483	0,001
<b>Motivação:</b> atualmente, considero que minha motivação com meu CURSO é (de 0 – muito baixa a 10 – muito alta).	-0,395	-60,508	0,001	-,469	-4,928	0,001
<b>Variável dependente: Probabilidade de Recomendar (R<sup>2</sup>-ajustado = 0,598; 0,847)</b>						
Intercepto	0	-16,484	0,001	0	-7,529	0,001
<b>Motivação:</b> atualmente, considero que minha motivação com meu CURSO é (de 0 – muito baixa a 10 – muito alta).	0,283	47,247	0,001	0,443	5,475	0,001
<b>Qualidade:</b> por favor, indique sua satisfação geral com a qualidade do seu curso (de 0 – totalmente insatisfeito a 10 – totalmente satisfeito).	0,556	92,875	0,001	0,515	6,370	0,001

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Novamente, é possível verificar que as variáveis apresentaram os sentidos esperados de influência, apresentando um bom nível de explicação da variável resposta. A exceção fica com a probabilidade de desistir que obteve um nível baixo de explicação. Porém, esse resultado também era esperado devido à complexidade da variável, demandando mais fatores de influência para apresentar um bom nível de explicação em vez de apenas uma variável independente como utilizado por este estudo. Como houve a confirmação da influência e de sua direção (positiva ou negativa) quando agregada feita a análise por curso, considerou-se como mais um indicativo de validade das métricas propostas.

Nos resultados encontrados, cabe ressaltar o papel da “expectativa de sucesso” que obteve maior peso de influência sobre a motivação, o desenvolvimento de competências e satisfação com o docente. Além disso, observa-se que as variáveis explicaram quase 50% da satisfação com a qualidade do curso, e que a motivação sozinha explica 15,6% da probabilidade de o discente desistir e ainda possui influência na recomendação do curso. Esses resultados ajudam na compreensão de estudos sobre evasão, sobre a qualidade e recomendação do curso. Além disso, auxiliam no entendimento dos fatores que compõem a avaliação da satisfação com o docente. A Figura 6 resume os sinais de influência das regressões feitas de todas as variáveis abordadas na Tabela 11.

**Figura 6:** Resultado das regressões



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Após os procedimentos de avaliação das métricas propostas neste estudo, considerou-se que os itens modificados e alterados são válidos e confiáveis para seus objetivos de

mensuração. O Quadro 5 apresenta como ficou o instrumento após todas as alterações realizadas.

**Quadro 5:** Instrumento final de avaliação discente

<b>Dimensão</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Escala</b>
Autoavaliação	Por favor, dê uma nota (de 0 – muito ruim a 10 – muito bom) para SEU desempenho pessoal na disciplina em termos de comprometimento.	11 pontos, de 0 a 10
Disciplina – Importância	Na sua percepção, qual o nível de importância (de 0 – sem importância a 10 – extremamente importante) das disciplinas cursadas para o seu curso?	11 pontos, de 0 a 10
Disciplina – Dificuldade	Na sua percepção, qual o nível de dificuldade DOS CONTEÚDOS das disciplinas cursadas (de 0 – muito fácil a 10 – muito difícil)?	11 pontos, de 0 a 10
Autoeficácia	Considero que minha capacidade de aprender o conteúdo e saber realizar as demandas da disciplina foi (de 0 – muito baixa a 10 – muito alta).	11 pontos, de 0 a 10
Docente - Critérios	Clareza na apresentação e/ou discussão dos conteúdos.	Binária
	Condução das aulas (didática, organização etc.).	Binária
	Disponibilidade de material para estudo (sites, livros, artigos etc.).	Binária
	Cumprimento do horário (de início e término) das aulas.	Binária
	Condução do plano de curso ou disciplina.	Binária
	Atualização do conteúdo.	Binária
	Atividades de avaliação.	Binária
	Disponibilidade para atendimento aos discentes.	Binária
Docente – Satisfação Geral	Cordialidade e respeito com os alunos.	Binária
	Por favor, aponte sua satisfação geral (de 0 – totalmente insatisfeito a 10 – totalmente satisfeito) com o desempenho de cada professor	11 pontos, de 0 a 10
Qualidade	Por favor, indique sua satisfação geral com a qualidade do seu curso (de 0 – totalmente insatisfeito a 10 – totalmente satisfeito).	11 pontos, de 0 a 10
Motivação	Atualmente, considero que minha motivação com meu CURSO é (de 0 – muito baixa a 10 – muito alta).	11 pontos, de 0 a 10
Sucesso no mercado de trabalho	Atualmente, acredito que meu CURSO contribuirá para meu sucesso no mundo do trabalho em nível (de 0 – Muito baixo a 10 – muito alto).	11 pontos, de 0 a 10
Formação de competências	Em minha visão, entendo que a formação de competências para o universo profissional no meu CURSO é ( de 0 – muito ruim a 10 – muito boa)	11 pontos, de 0 a 10
Curso – vínculo	Considerando a experiência com seu curso até esse último período, a probabilidade de você recomendar esse curso para um amigo ou parente próximo é (de 0 – muito improvável, a 10 – muito provável)	11 pontos, de 0 a 10
Curso – probabilidade de evasão	A PROBABILIDADE de você DESISTIR do curso (mudar de curso na UFPB ou para outra instituição, parar de estudar etc.) no momento atual ou em um futuro próximo é (de 0 – muito baixa a 10 – muito alta)	11 pontos, de 0 a 10
<b>Geral</b>	Deseja comentar sobre disciplinas/professores?	-

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

### 3.6 Considerações finais

Este estudo teve como objetivo contribuir com a melhoria da avaliação dos cursos do Ensino Superior por meio do aprimoramento do instrumento de avaliação pelo discente para o serviço de graduação proposta por Costa e Dias (2020). Com os resultados obtidos, tivemos êxito no aprimoramento no instrumento, pois houve aperfeiçoamentos na clareza de questões utilizadas e inserção de novos itens que contribuem para o entendimento da satisfação do discente com o professor, de aspectos internos ao discente (autoeficácia e motivação) e da qualidade do ensino.

Sendo assim, este estudo contribui de maneira prática por fornecer um instrumento válido e já em uso em um IES. Gestores de diferentes IES podem utilizá-lo para compreensão geral de como estão seus cursos em termos de satisfação com o docente, motivação do discente, qualidade do curso e propensão a evasão e a recomendar o curso.

Em termos teóricos, foram testadas relações entre as variáveis demonstradas e os itens de avaliação docente contribuem para melhor compreensão da avaliação pelo discente e dos fatores que os discentes avaliam em relação à satisfação com o professor. Outro ponto de contribuição teórica a ser destacado é o aporte e avanço para estudos que buscam a avaliação de serviços educacionais e de cursos de IES, auxiliando na avaliação pelos agentes, fornecendo um instrumento válido com foco no discente. Dessa forma, outras pesquisas podem focar em outros agentes de avaliação (docentes, coordenadores etc.) e utilizar o instrumento proposto para explorar a relação entre os agentes na construção da qualidade dos cursos das IES, avançando ainda mais o conhecimento na área, auxiliando também em nível prático.

Por fim, as limitações deste estudo incluem a análise de apenas um período letivo, pois, com mais de um semestre de avaliação, poderia ser realizado mais teste de validação das escalas, como o teste-reteste (Costa, 2011). A utilização de mais de um período possibilitaria o entendimento de algumas variáveis; por exemplo, verificar se a média da autoeficácia discente ao longo dos semestres influencia na probabilidade de o discente evadir. Dessa forma, fica como recomendação para pesquisas futuras buscarem a análise desses pontos e utilização desse instrumento para validá-lo em outros contextos.

## 4 AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO PELO DISCENTE: PROPOSTA DE UM INSTRUMENTO

**Finalidade:** este estudo tem como objetivo propor um instrumento de avaliação pelo discente para o serviço de pós-graduação *stricto sensu*. **Metodologia:** para tanto, esse processo terá duas etapas: (i) aprimoramento e adaptação do instrumento da graduação, utilizando métodos qualitativos e quantitativos; (ii) proposta do instrumento e recomendações de uso. **Implicações:** Com base na escala proposta por este estudo, gestores de IES poderão utilizá-la para melhorar a qualidade dos cursos de pós-graduação *strictu sensu*, beneficiando a instituição e os discentes. No âmbito acadêmico, contribuirá em termos de disposição de uma métrica geral para a mensuração da qualidade de serviços de pós-graduação. **Conclusões:** esperamos contribuir com pesquisas na área de avaliação educacional e na prática de gestores de cursos do ensino superior.

### 4.1 Design do estudo 3

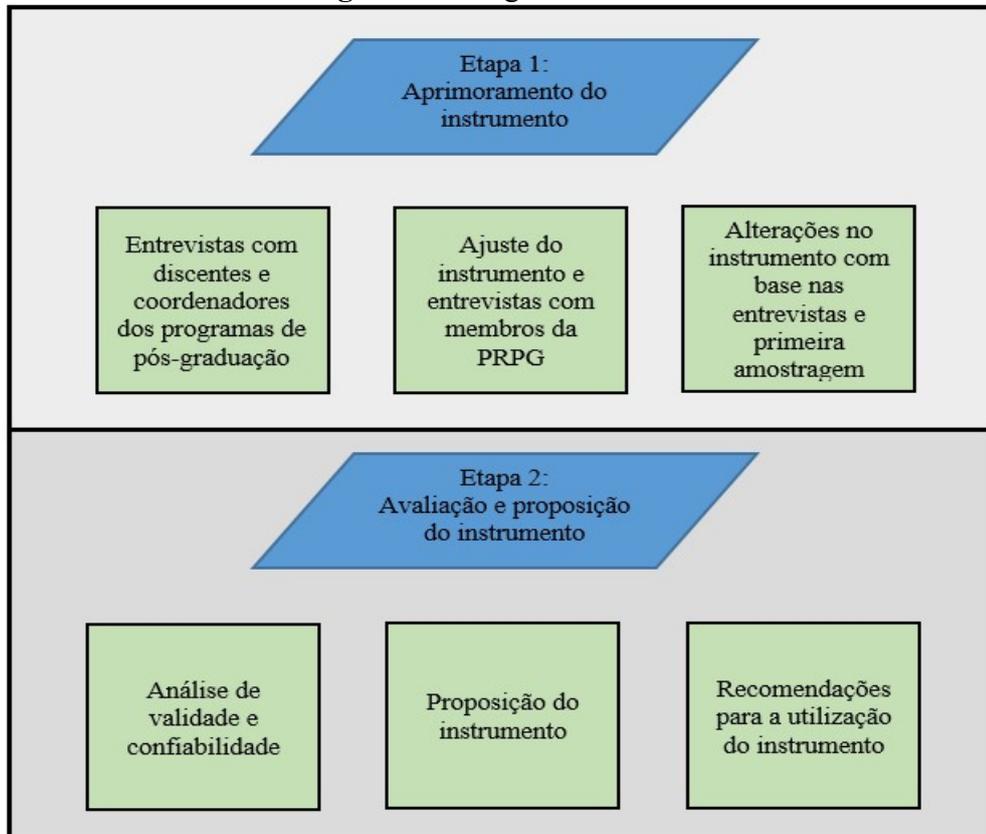
Este estudo tem como objetivo propor um instrumento de avaliação pelo discente para o serviço de pós-graduação *strictu sensu*, buscando auxiliar na melhoria da qualidade dos cursos de ensino superior das IES brasileiras. A Figura 7 apresenta o percurso para alcançá-lo. De início, tomamos como base o instrumento utilizado atualmente para avaliação pelo discente dos cursos de graduação da UFPB. Este instrumento foi escolhido por ter sido fruto de um estudo de Costa e Dias Jr., (2020), sendo assim, já possui respaldo científico, necessitando apenas de ajustes e melhorias.

Inicialmente, entrevistamos discentes e coordenadores para entender sua visão sobre qualidade no ensino superior e a adequação da utilização atual do instrumento na graduação para mensuração dessa dimensão na pós-graduação. As entrevistas com os alunos buscaram captar a visão do principal beneficiário do serviço educacional e do público-alvo para o qual é direcionado este estudo sobre a adequação do instrumento ao que eles entendem como qualidade na pós-graduação. Quanto aos coordenadores, o foco principal foi verificar se o instrumento da graduação atende aos objetivos de gestão, ou seja, se é capaz de fornecer todas as informações sobre qualidade na perspectiva do discente úteis para a gestão dos programas.

Finalizada essa etapa, com as informações oriundas das entrevistas, com base em escalas validadas disponíveis na literatura de avaliação da qualidade do ensino superior e adotando uma visão de avaliação de serviços, construímos uma proposta inicial do instrumento para os membros da Pró-Reitoria de Pós-Graduação - PRPG da UFPB, em uma entrevista na qual buscamos identificar sua abrangência de todas as informações necessárias para a avaliação dos

programas.

**Figura 7: Design do estudo 3**



Fonte: Elaboração própria (2024).

Finalizadas as entrevistas, realizamos os ajustes necessários no instrumento e entramos em contato com Coordenação Geral de Acompanhamento e Avaliação dos Programas e Cursos de Pós-Graduação *Stricto e Lato Sensu* - CAAPG e da Superintendência de Tecnologia da Informação - STI para implementação do instrumento no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA e dar início à fase de testes. Devido ao volume de atividades do STI, só foi possível implementar parte do instrumento em agosto de 2021, o que proporcionou apenas uma coleta de dados. Portanto, validamos quantitativamente apenas parte do questionário, sendo o restante resultado da revisão de literatura e das entrevistas realizadas. Em todas as etapas de construção da escala, baseamo-nos em procedimentos de construção de escala indicados por Costa (2021). Por fim, apresentamos um resumo dos resultados com indicativos de utilização do instrumento. O relatório das etapas anteriores se encontra no Apêndice 1 (relatório das entrevistas com coordenadores e discentes) e Apêndice 2 (questionário inicial, com base nas entrevistas com discentes e coordenadores e da literatura).

## 4.2 Introdução

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, unidade do Ministério da Educação responsável pela avaliação dos cursos de pós-graduação no Brasil, sempre buscou o aprimoramento de seus processos avaliativos (CAPES, 2019). Em 2018, pela portaria CAPES nº 148/2018, foi constituído um Grupo de Trabalho - GT para definir uma sistemática de autoavaliação nos programas de pós-graduação. Segundo esse GT, a CAPES tem um sistema de avaliação por pares bem estabelecido, amplamente reconhecido e o seu processo de avaliação externa complementa a regulamentação do sistema. Em complemento, ela concluiu ainda que, por meio de uma autoavaliação, seriam providos melhores subsídios para o desenvolvimento do sistema com mais qualidade (CAPES, 2019). Dessa forma, a autoavaliação recebeu papel fundamental nesse processo, compondo os indicadores de qualidade dos programas, o que traria reflexo na sua avaliação geral e, conseqüentemente, na sua permanência ou descredenciamento e financiamento recebido pela CAPES.

O GT, em seu relatório, apresentou algumas diretrizes para os programas realizarem a autoavaliação, indicando que tal avaliação deveria incluir diferentes agentes, tais como discentes, docentes e técnicos-administrativos, enfocando no aluno, sujeito negligenciado nos processos anteriores (CAPES, 2019). Diante da relevância da autoavaliação para o sistema e do foco posto no discente, este estudo busca contribuir para esse processo, buscando propor um instrumento de avaliação pelo discente para o serviço de pós-graduação *stricto sensu*.

Nosso objetivo, ao propor um instrumento de avaliação pelo discente, não pressupõe que tal avaliação (pelo discente) representa a autoavaliação em sua totalidade. O instrumento gerado trata-se, portanto, de uma ferramenta complementar e que integrará um conjunto de outros instrumentos e processos que poderão refletir o que cada IES entende como qualidade.

Para construção do instrumento, utilizamos como ponto de início o instrumento já em uso para a avaliação de docentes pelo discente na UFPB no nível de graduação, com métricas previamente validadas (cf. Costa; Dias, 2020)<sup>13</sup>, e realizamos adaptações e aprimoramentos necessários para a sua implementação nos programas de pós-graduação. Tomamos ainda como

---

<sup>13</sup> Ressaltamos que, especificamente na UFPB e durante a escrita desta tese, já havia um instrumento previsto para uso na avaliação da pós-graduação pelo discente e construído pela sua Comissão Própria de Avaliação – CPA (o instrumento havia sido utilizado pela primeira vez no primeiro semestre de 2020). Nos relatórios feitos pela CPA (vide UFPB, 2020) sobre os resultados dessa primeira aplicação, os discentes relataram alguns pontos de melhoria, tais como: diminuição da quantidade de perguntas, mais questões dissertativas, maior adequação ao público (alguns discentes não se sentiram aptos a responder as questões devido ao semestre que estavam no curso e por entenderem que não cabia a eles a avaliação), maior frequência de aplicação desse tipo de instrumento, melhor adequação das escalas utilizadas às perguntas e avaliação individualizada dos professores. Visto que o questionário proposto pela CPA apresentou alguns problemas e que já usava um modelo de referência para a graduação mais bem validado, inclusive à luz da Teoria da mensuração, seguimos deste último como ponto de partida.

base o modelo teórico proposto no segundo capítulo desta tese, que utiliza a lente de serviços e tem como foco o discente, além da teoria da mensuração, que indica elementos para análise de validade e confiabilidade das métricas.

Na construção, após essa introdução, inicialmente, apresentaremos as principais dimensões utilizadas em questionários de avaliação do ensino superior pelo discente. Posteriormente, explicaremos como ocorreu todo o processo de construção do instrumento e os resultados encontrados. Por fim, são apresentadas as considerações finais deste estudo.

### **4.3 Mensuração da qualidade de serviço educacional**

Em sua maioria, as métricas que visam à avaliação da qualidade na educação são adaptadas de outros setores de serviço (Sultan; Wong, 2013). Dentre essas escalas, as mais utilizadas são a SERVQUAL, SERVPERF, HEDPERF e HEDQUAL (Poffo; Verdinelli, 2017). A escala SERVQUAL, proposta por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1998), mensura a qualidade por meio do *gap* entre a percepção e a expectativa de qualidade dos consumidores, utilizando cinco dimensões para sua mensuração: confiabilidade, responsabilidade, segurança, empatia e tangíveis. A escala SERVPERF foi desenvolvida por Cronin e Taylor (1992) como uma escala alternativa à SERVQUAL, utilizando as mesmas dimensões, mas mensurando apenas a percepção de qualidade do consumidor (para Cronin e Taylor (1992), a des/confirmação das expectativas do consumidor com relação ao serviço prestado corresponde à satisfação e não à qualidade).

A escala HEDPERF foi desenvolvida por Abdullah (2006) para mensurar a qualidade de serviços educacionais, usando, para tanto, a perspectiva de avaliação baseada apenas na performance, como proposta por Cronin e Taylor (1992). A HEDPERF é composta por seis dimensões: aspectos não acadêmicos, aspectos acadêmicos, reputação, acesso, conteúdo do programa e compreensão. Por fim, a escala HEDQUAL foi desenvolvida por Icli e Anil (2014) como alternativa à HEDPERF, buscando uma escala específica para os cursos em nível de especialização. Para Icli e Anil (2014), a expectativa dos discentes quanto à educação variam em cada nível educacional, de modo que a escala deveria ser construída considerando essa especificidade. Icli e Anil (2014) utilizaram a qualidade acadêmica, qualidade dos serviços administrativos, qualidade dos serviços bibliotecários, qualidade da provisão de oportunidade de carreiras e qualidade dos serviços de apoio como dimensões chave da qualidade.

Destaca-se ainda a escala desenvolvida por Khalaf e Khourshed (2017) especificamente para a pós-graduação, denominada PG-SQ. Os autores, após uma revisão sistemática de literatura e da validação quantitativa, estabeleceram oito dimensões da qualidade: competência

da equipe acadêmica; confiabilidade e responsabilidade da equipe de apoio; organização e estrutura do programa; instalações; segurança da equipe de apoio; empatia da equipe de apoio; reputação da instituição; e acesso à instituição. O Quadro 6 apresenta as dimensões citadas com a sua descrição e os estudos provenientes. Como pode ser observado, os estudos possuem bastantes dimensões em comum (no estudo de Icli e Anil (2014), algumas dimensões da SERVQUAL foram agrupadas para avaliar de forma global a equipe administrativa).

**Quadro 6:** Dimensões da qualidade no ensino superior

<b>Dimensão</b>	<b>Descrição</b>	<b>Autores</b>
Confiabilidade	Consistência no desempenho e segurança quanto à entrega da promessa do serviço prestado.	Parasuraman, Zeithaml e Berry (1998); Cronin e Taylor (1992); Icli e Anil (2014); Khalaf e Khourshed (2017).
Responsabilidade	Prontidão dos funcionários para ajudar e prestar o serviço.	Parasuraman, Zeithaml e Berry (1998); Cronin e Taylor (1992); Icli e Anil (2014); Khalaf e Khourshed (2017).
Segurança	Capacidade dos funcionários em conhecer o serviço prestado, passando confiança ao cliente e precisão no serviço fornecido.	Parasuraman, Zeithaml e Berry (1998); Cronin e Taylor (1992); Icli e Anil (2014); Khalaf e Khourshed (2017).
Empatia	Atenção cuidadosa e personalizada dos funcionários.	Parasuraman, Zeithaml e Berry (1998); Cronin e Taylor (1992); Icli e Anil (2014); Khalaf e Khourshed (2017).
Tangíveis/ Qualidade dos serviços de apoio	Instalações físicas, equipamentos e aparência dos funcionários.	Parasuraman, Zeithaml e Berry (1998); Cronin e Taylor (1992); Icli e Anil (2006); Khalaf e Khourshed (2017).
Aspectos acadêmicos/ Qualidade acadêmica	Fatores relacionados ao desempenho dos professores.	Abdullah (2006); Icli e Anil (2006); Khalaf e Khourshed (2017).
Aspectos não acadêmicos	Fatores que são essenciais para permitir que o aluno cumpra suas obrigações de estudo, como instalações físicas e auxílio dos funcionários de apoio.	Abdullah (2006)
Reputação	Importância da instituição em projetar uma imagem profissional e de credibilidade.	Abdullah (2006); Khalaf e Khourshed (2017).
Acesso	Facilidade de contato, acesso, conveniência e disponibilidade dos funcionários.	Abdullah (2006); Khalaf e Khourshed (2017).
Conteúdo do programa/ Organização e estrutura do programa	Oferta de um programa amplo e confiável com estrutura e currículo flexíveis.	Abdullah (2006); Khalaf e Khourshed (2017).
Compreensão	Compreensão do programa das necessidades específicas do aluno com relação à saúde e aconselhamento.	Abdullah (2006).
Qualidade dos serviços bibliotecários	Avalia fatores como disponibilidade de conteúdo e horário de funcionamento da biblioteca.	Icli e Anil (2014).
Qualidade da provisão de oportunidade de	Oportunidade e absorção do mercado de trabalho devido à formação oferecida pela instituição.	Icli e Anil (2014).

carreiras		
-----------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Além desses modelos baseados em serviços, alguns autores adotam uma perspectiva comportamental do estudante. Essa abordagem evita tratar o discente como um consumidor avaliando um produto, entendendo que a qualidade da instituição é refletida no engajamento do estudante, ou seja, no tempo e esforço dedicado por ele ao curso (Kuh, 2009). Essa perspectiva reflete uma crítica à abordagem aos modelos de serviço pelo entendimento de que, ao tratá-lo como um consumidor, o discente deve ser satisfeito a qualquer custo (Lagan; Harris, 2019). Porém, ao adotar uma visão mais ampliada do *marketing*, o discente é entendido como cocriador do serviço, sendo responsável pela sua qualidade e o único capaz de determinar se os esforços empreendidos pela instituição estão se convertendo em real valor (Vargo; Lusch, 2016). Há uma aproximação entre essa perspectiva mais ampla do *marketing* e o engajamento do aluno, sendo o último um reflexo do processo de cocriação. Como exemplo dessa inclusão do papel do discente, elenca-se o estudo de Costa e Dias (2020), que incluíram em um item de seu instrumento de avaliação pelo discente em cursos de graduação a autoavaliação do desempenho e comprometimento do discente com a disciplina cursada.

Analisando em conjunto, é possível observar que as escalas abordadas carecem da inclusão desse aspecto ativo do discente. Neste estudo, buscou-se incorporar esse fator de modo a refletir o papel do discente no processo, além de incorporar as especificidades institucionais que variam em diferentes contextos (Milan *et al.* 2015; Khalaf; Khourshed, 2017). Dessa forma, o ponto de início foi o modelo de Costa e Dias (2020), com melhoramentos e adaptação para os cursos de pós-graduação.

#### **4.4 Construção do instrumento**

Para a construção do instrumento para a avaliação da qualidade pelo discente na pós-graduação, utilizamos três etapas: análise do instrumento de Costa e Dias (2020) quanto às necessidades de adaptação para a pós-graduação na instituição analisada (Universidade Federal da Paraíba); procedimentos para a construção do novo instrumento; e avaliação do instrumento proposto. A seguir, cada etapa será detalhada.

##### **4.4.1 Análise do instrumento de Costa e Dias (2020)**

Nesta primeira etapa, são utilizadas entrevistas com questionário semiestruturado com seis coordenadores de cursos da Pós-Graduação da UFPB de campos acadêmicos diferentes, sendo eles: Ciências da Saúde; Engenharias; Linguística; Letras e Artes; Ciências Sociais

Aplicadas; Ciências Exatas e da Terra; e Ciências Humanas. As entrevistas tiveram como objetivo entender a visão de qualidade na Pós-Graduação na perspectiva de coordenadores de áreas distintas e buscar as suas opiniões sobre como o instrumento utilizado para avaliação dos cursos da graduação da UFPB (vide Quadro 7) poderia ser adaptado para os cursos da Pós-Graduação e lidar com suas atuais fragilidades. Para obter uma visão mais completa sobre a qualidade, também realizamos entrevistas com o mesmo roteiro dos coordenadores com 11 discentes da Pós-Graduação pertencentes a seis instituições distintas (cinco deles discentes da UFPB) e de seis campos acadêmicos diferentes (Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências Humanas; e Linguística, Letras e Artes). Cabe destacar que as entrevistas com os alunos foram realizadas por meio de aplicativos de mensagens devido ao período da pandemia da COVID-19. As decisões sobre o trabalho de campo e as análises das entrevistas podem ser visualizadas no apêndice 1.

**Quadro 7:** Instrumento de avaliação da graduação pelo discente.

<b>Dimensão</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Escala</b>
Autoavaliação	Por favor, dê uma nota (de 0 – muito ruim a 10 – muito bom) para SEU desempenho pessoal na disciplina em termos de comprometimento e motivação	11 pontos, de 0 a 10
Disciplina – Importância	Na sua percepção, qual o nível de importância (de 0 – sem importância a 10 – extremamente importante) das disciplinas cursadas para o seu curso?	11 pontos, de 0 a 10
Disciplina – Dificuldade	Na sua percepção, qual o nível de dificuldade DOS CONTEÚDOS das disciplinas cursadas (de 0 – muito fácil a 10 – muito difícil)?	11 pontos, de 0 a 10
Docente - Critérios	Cumprimento do plano do curso	Binária
	Relacionamento com a turma	Binária
	Comparecimento às aulas	Binária
	Cumprimento do horário de início e término das aulas	Binária
	Atualização do conteúdo	Binária
	Clareza na exposição dos conteúdos	Binária
	Disponibilidade para atendimento fora de sala de aula	Binária
	Qualidade da bibliografia	Binária
	Qualidade das avaliações	Binária
Docente – Satisfação Geral	Por favor, aponte sua satisfação geral (de 0 – totalmente insatisfeito a 10 – totalmente satisfeito) com o desempenho de cada professor	11 pontos, de 0 a 10
Curso – vínculo	Considerando a experiência com seu curso até esse último período, a probabilidade de você recomendar esse curso para um amigo ou parente próximo é (de 0 – muito improvável a 10 – muito provável)	11 pontos, de 0 a 10
Curso – intensão de evasão	Seu interesse em sair do curso (mudar de curso na UFPB ou para outra instituição, parar de estudar etc.) no momento atual é (de 0 – muito baixo a 10 – muito alto)	11 pontos, de 0 a 10
<b>Geral</b>	Deseja comentar sobre disciplinas/professores?	-

Fonte: Costa e Dias Jr.(2020).

Os coordenadores indicaram que a qualidade na pós-graduação está mais associada ao desenvolvimento de competências pretendidas pelo programa nos discentes de forma que consigam alcançar os objetivos de formação do programa. Quanto a esses objetivos, todos mencionaram a competência para o desenvolvimento de pesquisas como primordial para a qualidade; as relativas ao ensino foram consideradas como secundárias. Apenas um dos

coordenadores (da área de Ciências Sociais Aplicadas) demonstrou preocupação com a preparação dos discentes para a sua inclusão no mercado de trabalho. Além disso, todos os coordenadores indicaram que a internacionalização é um indicador de qualidade do programa, sendo, portanto, algo que a pós deve sempre buscar. Quanto aos fatores que devem ser avaliados pelos discentes, os coordenadores indicaram a estrutura física, a qualidade dos docentes, a qualidade das disciplinas, o corpo técnico (secretaria e coordenação), a organização do curso, processo de orientação do trabalho final e a autoavaliação do discente. Sobre o último fator, os coordenadores indicaram que essa avaliação deveria ser realizada tanto sobre o desempenho do discente nas disciplinas quanto a sua contribuição com o programa.

Os discentes demonstraram opiniões semelhantes às dos coordenadores com relação ao desenvolvimento de competências e internacionalização, mas também consideram as relativas ao ensino como relevantes. Quanto ao mercado de trabalho, apenas 4 discentes a indicaram como uma competência importante a ser desenvolvida. Os demais a consideram como uma consequência das pesquisas desenvolvidas e não o foco da pós-graduação *stricto sensu*. Sobre os fatores que eles avaliam ao analisar a qualidade de um programa, indicaram-se os mesmos dos coordenadores, acrescentando aspectos relacionados à capacidade de integração do discente com a comunidade oferecida pelo programa. Quanto à avaliação dos grupos de pesquisa, ambos os grupos (discentes e docentes) responderam que consideram os grupos importantes para a qualidade da pós-graduação, mas que sua avaliação deve ser realizada de modo interno.

Por fim, quanto aos aspectos estruturais do questionário da graduação, de modo geral, indicou-se a necessidade de ampliação dos fatores avaliados para sua adaptação na pós-graduação (com a inclusão daqueles mencionados durante as entrevistas) e a manutenção do formato de perguntas binárias (para cada indicador de desempenho do docente, o discente seleciona apenas aquelas consideradas passíveis de melhora). Os coordenadores relataram a importância da avaliação do orientador, mas consideram importante a não identificação do aluno, para evitar inibição de responder com sinceridade por medo de retaliação. Além disso, apontou-se a necessidade de revisão dos itens de avaliação do docente para especificar melhor alguns critérios e torná-los mais adaptáveis a aulas mais interativas e não apenas expositivas. Outro ponto foi a necessidade de alguns fatores serem avaliados apenas ao final do curso (como o desenvolvimento de habilidades), quando os discentes estarão mais aptos para tal.

#### **4.4.2 Procedimentos para a construção do novo instrumento.**

Após a finalização das entrevistas, com base nos apontamentos dos discentes e dos coordenadores e com o levantamento da literatura na área de avaliação do ensino superior

(Abdullah, 2006; Kuh, 2009; Bennett; Turner, 2013; Icli; Anil, 2014; Milan *et al.* 2015; Khalaf; Khourshed, 2017; Costa; Dias, 2020), realizamos a geração de itens conforme indicado por Costa (2011), organizados em 13 dimensões, conforme apresentado no Quadro 5. Optamos pela organização do instrumento em dois momentos de aplicação, um ao final de cada semestre e o outro ao final do curso, após a entrega do trabalho de conclusão, como sugerido pelos entrevistados. Após várias rodadas de exclusão de itens redundantes e melhoramento do instrumento, realizamos uma nova entrevista, dessa vez com dois membros da Pró-Reitoria de Pós-Graduação - PRPG da UFPB para verificar se a proposta inicial do instrumento estava adequada às suas necessidades de informação referente à qualidade dos programas (os itens apresentados no Quadro 8 já seguem as modificações desta etapa).

**Quadro 8:** Itens do instrumento proposto

Dimensão	Cod.	Itens	Referências
<b>Aplicação semestral</b>			
Disciplina - importância	D1	Na sua percepção, qual o nível de importância (de 0 – sem importância a 10 – extremamente importante) das disciplinas cursadas para o seu curso?	Costa e Dias (2020)
Disciplina – dificuldade	D2	Na sua percepção, qual o nível de dificuldade DOS CONTEÚDOS das disciplinas cursadas (de 0 – muito fácil a 10 – muito difícil)?	Costa e Dias (2020)
Autoavaliação – disciplina - critérios	AD1	Cumprimento das demandas da disciplina - Binária.	Kuh (2009); Costa e Dias (2020).
	AD2	Comparecimento às aulas - Binária.	
	AD3	Participação ativa na disciplina - Binária.	
	AD4	Cordialidade e respeito no relacionamento com o(a) professor(a) e os demais colegas - Binária.	
Autoavaliação – disciplina- geral.	ADG	Por favor, dê uma nota para o SEU desempenho pessoal na disciplina em termos de comprometimento (de 0 – muito ruim a 10 – muito bom)	
Qualidade docente - Critérios	PC1	Clareza na apresentação e/ou discussão dos conteúdos - Binária.	Abdullah (2006); Icli e Anil (2006); Kuh (2009); Bennett e Turner (2013); Milan <i>et al.</i> , 2015; Khalaf e Khourshed (2017); Costa e Dias (2020)
	PC2	Cumprimento do horário (de início e término) das aulas - Binária.	
	PC3	Métodos didáticos utilizados em aula - Binária.	
	PC4	Condução do plano de curso ou disciplina - Binária.	
	PC5	Atualização do conteúdo - Binária.	
	PC6	Atividades de avaliação - Binária.	
	PC7	Disponibilidade para atendimento aos discentes - Binária.	
	PC8	Cordialidade e respeito com os alunos - Binária.	
Docente – Satisfação geral	PG	Por favor, aponte sua satisfação geral com o desempenho de cada professor (de 0 – totalmente insatisfeito a 10 – totalmente satisfeito).	
Geral – disciplina	-	Se você tiver algum comentário adicional sobre a disciplina, seu desempenho ou desempenho do professor, por favor, expresse-o aqui:	-
Qualidade coordenação - critérios	CC1	Atendimento de demandas - Binária.	Abdullah (2006); Icli e Anil (2006).
	CC2	Horário de atendimento - Binária.	
	CC3	Respeito e cordialidade - Binária.	
	CC4	Proatividade - Binária.	
Coordenação – satisfação geral	CG	Por favor, aponte sua satisfação geral com o atendimento da coordenação do seu curso (de 0 – totalmente insatisfeito a 10 –	

		totalmente satisfeito):	
Qualidade secretaria - critérios	SC1	Atendimento de demandas - Binária.	Abdullah (2006); Icli e Anil (2006); Milan <i>et al.</i> (2015).
	SC2	Horário de atendimento - Binária.	
	SC3	Respeito e cordialidade - Binária.	
	SC4	Proatividade - Binária.	
Secretaria – satisfação geral	SG	Por favor, aponte sua satisfação geral com o atendimento da secretaria do seu curso (de 0 – totalmente insatisfeito a 10 – totalmente satisfeito):	
Geral – coordenação e secretaria	-	Se você tiver algum comentário adicional sobre a secretaria e/ou coordenação, por favor, expresse-o aqui:	-
Desistência	IDC	Atualmente, seu interesse em desistir do curso é (de 0 – muito baixa a 10 – muito alta):	Costa e Dias (2020)
<b>Aplicação ao final do curso</b>			
Autoavaliação – trabalho final - critérios	ATC1	Cumprimento do cronograma.	Kuh (2009).
	ATC2	Contato com orientador para informar sobre as dificuldades enfrentadas.	
	ATC3	Leitura e análise de material científico para a construção da dissertação/tese.	
	ATC4	Contato com orientador para o esclarecimento de dúvidas.	
	ATC5	Respeito e cordialidade com o orientador.	
Autoavaliação – trabalho final – geral	ATG	Por favor, dê uma nota para seu comprometimento com a sua dissertação/tese (de 0 – muito ruim a 10 – muito bom):	
Qualidade de orientação - Critérios	OC1	Domínio do tema de pesquisa - Binária.	Bennett e Turner (2013)
	OC2	Acompanhamento da pesquisa - Binária.	
	OC3	Incentivo à autonomia acadêmica - Binária.	
	OC4	Respeito e cordialidade - Binária.	
Orientador – satisfação geral	OG	Por favor, aponte sua satisfação geral com o desempenho de seu orientador (de 0 – totalmente insatisfeito a 10 – totalmente satisfeito):	
Orientador – Geral.	-	Se você tiver algum comentário adicional sobre o desempenho do seu orientador, por favor, expresse-o aqui:	-
Infraestrutura do programa - critérios	IPC1	Disponibilidade de recursos bibliográficos e materiais ou financeiros Binária.	Icli e Anil (2006); Bennet e Turner (2013); Milan <i>et al.</i> (2015); Khalaf e Khourshed (2017).
	IPC2	Disponibilidade de recursos de informática (softwares, internet...) - Binária.	
	IPC3	Infraestrutura física e instalações extra-sala de aula (salas de estudo, banheiros, laboratórios...) - Binária.	
	IPC4	Estrutura da sala de aula (organização, limpeza, climatização, equipamentos didáticos etc.) - Binária.	
Infraestrutura – satisfação geral	IG	Por favor, aponte sua satisfação geral com a infraestrutura do programa:	
Integração acadêmica – Critérios	IAC1	Interação social entre discentes - Binária.	Kuh (2009)
	IAC2	Integração com outros programas de pós-graduação (nacionais e/ou internacionais) - Binária.	
	IAC3	Integração com o campo científico (eventos, grupos de pesquisa etc.) - Binária.	
	IAC4	Acessibilidade aos professores do curso - Binária.	
Integração acadêmica – satisfação geral	IAG	Por favor, aponte sua satisfação geral (com as oportunidades de integração (social, com outros programas e no campo) trazidas pelo curso (de 0 – totalmente insatisfeito a 10 – totalmente satisfeito):	
Organização do curso - critérios	OCC1	Organização curricular - Binária.	Abdullah (2006); Bennett e Turner (2013); Milan <i>et al.</i>
	OCC2	Oferta periódica de disciplinas - Binária.	
	OCC3	Prazos do curso - Binária.	
Organização do curso – satisfação geral	OCG	Por favor, aponte sua satisfação geral (com as oportunidades de integração (social, com outros programas e no campo) trazidas pelo curso (de 0 – totalmente insatisfeito a 10 –	

		totalmente satisfeito):	(2015); Khalaf e Khourshed (2017).
Geral – Curso	-	Se você tiver algum comentário sobre o seu programa relacionados à infraestrutura, oportunidade de integração e organização do curso falados apontados anteriormente, por favor, expresse-o aqui:	-
Desenvolvimento de habilidades	HP	Devido ao curso, sinto-me confiante para produzir pesquisas científicas de qualidade	Bennet e Turner (2013).
	HMT	O curso me deu preparação adequada para uma carreira profissional no setor produtivo não acadêmico	
	HD	O curso me deu preparação adequada para uma carreira de docência no ensino superior	
<b>Aplicação semestral e ao final do curso</b>			
Recomendação	NPC	Considerando a experiência com seu curso até o esse último período, a probabilidade de você recomendar esse curso para um amigo ou parente próximo é (de 0 – muito baixa a 10 – muito alta):	Milan <i>et al.</i> (2015); Costa e Dias (2020)
Qualidade geral	QG	Por favor, indique a sua satisfação geral com a qualidade do seu curso (de 0 – totalmente insatisfeito a 10 – totalmente satisfeito):	Milan <i>et al.</i> (2015).

Fonte: Elaboração própria (2024).

De modo geral, o instrumento foi avaliado como adequado para as necessidades da liderança da universidade, tendo como sugestão a inclusão da avaliação dos grupos de pesquisa. Como esse aspecto foi apontado tanto pelos discentes, quanto pelos coordenadores como de responsabilidade interna dos grupos, decidimos por não acatar a sugestão. As demais sugestões foram relativas à redação dos itens, as quais foram acatadas em sua grande maioria.

Finalizada essa etapa qualitativa de construção do instrumento, entramos em contato com membros Coordenação Geral de Acompanhamento e Avaliação dos Programas e Cursos de Pós-Graduação *Stricto e Lato Sensu* – CAAPG e da Superintendência de Tecnologia da Informação – STI da UFPB em março de 2021 para implementação do questionário pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA, para dar início às fases de teste do instrumento. Devido à grande demanda de serviços do STI e necessidade de modificação do SIGAA para a implementação do questionário referente à aplicação ao final do curso e de perguntas abertas, apenas foi possível implementar os itens quantitativos referentes à aplicação semestral. Além disso, só foi possível a implementação no sistema no início de agosto de 2021. Como a avaliação ficou atrelada à matrícula do discente, apenas foi possível coletar dados de 56 cursos da referida instituição. Na seção seguinte, faremos a análise quantitativa do instrumento proposto.

#### 4.4.3 Avaliação do instrumento proposto

Para iniciar a avaliação do instrumento proposto, primeiramente, realizamos a limpeza

da planilha de dados disponibilizados pelo STI. De modo a não haver identificação dos respondentes, não foram providos quaisquer dados pessoais dos discente, apenas suas respostas às perguntas do instrumento. Ao todo, foram obtidas 4735 respostas referentes a 391 disciplinas e 56 programas de pós-graduação da UFPB. Foram excluídas 1563 respostas por serem referentes a discentes com status “matriculado”, mas sem indicação de conclusão da disciplina, comprometendo a precisão das avaliações dos docentes e de sua autoavaliação. Além disso, foram excluídos: 230 respondentes que marcaram nenhuma das alternativas para itens com escala de 0 a 10; 31 por deixarem itens sem respostas; 47 casos de vícios de respostas (marcaram o mesmo valor para todos os itens com escala de 0 a 10); 241 de incoerência (marcaram todos os itens de avaliação binária e atribuíram notas 10 e 9 para a satisfação global da mesma dimensão); e 7 casos duplicados. Ao final da limpeza dos dados, sobraram 2616 respostas válidas relativas a 284 disciplinas e 54 programas, com 697 respostas de discentes no nível de doutorado e 1919 de mestrado.

Para avaliação do instrumento de aplicação semestral, verificamos a relação entre os itens binários e suas respectivas medidas globais para as variáveis: autoavaliação disciplina, satisfação docente, satisfação secretaria e satisfação coordenação. Além disso, verificamos quanto as variáveis de avaliação geral utilizadas no instrumento explicavam a satisfação com a qualidade do curso. A seguir, discorreremos sobre cada uma das dimensões.

#### ***4.4.3.1 Variável de satisfação geral do discente com o docente***

Para verificar se as modificações nos itens binários geraram melhor explicação da satisfação com os docentes quanto ao instrumento aplicado na graduação da UFPB, baseamos no procedimento realizado por Costa e Dias (2020). Dessa forma, pressupomos que haveria boa explicação da variável resposta (satisfação geral com os docentes) se os itens binários produzissem explicação melhor ou semelhante dessa variável com relação ao instrumento utilizado na graduação (que obteve  $R^2$  de 0,72 e 0,74 na análise de dois semestres distintos).

Para tanto, como não houve possibilidade de identificação dos docentes, tomamos como pressuposto que cada disciplina correspondia a um docente e aplicamos a técnica de regressão linear múltipla, tomando como variável explicada a média de satisfação geral com o docente e como variáveis explicativas os percentuais de discentes que não apontaram a necessidade de melhoria em cada um dos itens de critério de avaliação do professor. Para análise, foram consideradas apenas disciplinas com 5 ou mais respostas, restando 131 das 284 disciplinas. A Tabela 12 apresenta o resultado da regressão juntamente com os testes de pressupostos da modelagem linear.

**Tabela 12:** Resultados da regressão linear para satisfação geral com o professor

Estimadores do modelo de satisfação com o docente			
Preditor		Coefficiente (B)	p-valor
Constante		3,73	p < 0,001
PC1 - Clareza na apresentação e/ou discussão dos conteúdos		0.71	p = 0,018
PC2 - Cumprimento do horário (de início e término) das aulas		0.43	P = 0,153
PC3 - Métodos didáticos utilizados em aula		1.25	p < 0,002
PC4 - Condução do plano de curso ou disciplina		1.32	p < 0,001
PC5 - Atualização do conteúdo		0.26	P = 0,5869
PC6 - Atividades de avaliação		1.44	p < 0,001
PC7 - Disponibilidade para atendimento aos discentes		-0.34	p = 0,4413
PC8 - Cordialidade e respeito com os alunos		1.03	P = 0,026
Avaliação de pressupostos			
F (gl1, gl2) e p-valor	40,14 (8;121); p< 0,001	Goldfeld-Quandt - GQ, p-valor	0,739; p = 0,869
R <sup>2</sup> e R <sup>2</sup> ajustado	0,7263; 0,7082	Anderson-Darling A, p-valor	1,099; p < 0,001

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Não houve uma melhoria na explicação da variância em relação ao instrumento da graduação. Porém, ao observar os critérios que não apresentaram influência sobre a satisfação do professor, com exceção da PC5 (atualização do conteúdo), as outras duas (PC2 – horário de início e término das aulas e PC7 – disponibilidade para atendimento aos discentes) podem não ter apresentado influência devido ao contexto de pandemia, por se tratarem de aspectos mais passíveis de avaliação em aulas presenciais do que em modelos *online*. Além disso, por conta da modificação nas variáveis preditoras e no contexto de aplicação, acreditamos que o instrumento obteve uma boa adequação. Na análise dos pressupostos, para verificação da homocedasticidade e da normalidade dos erros, utilizamos, respectivamente, os testes de Goldfeld-Quandt e Anderson-Darling. Nos resultados desses testes, é possível observar que os erros são heteroscedásticos, não atendendo, portanto, aos pressupostos da modelagem linear em sua totalidade, fragilizando os resultados encontrados. De modo a complementar a análise, realizamos um teste mais robusto por meio da modelagem de Theil-Sen, que não possui pressuposto de normalidade e de homoscedasticidade dos erros e é robusta tanto a pontos de influência como de alavancagem (Wilcox, 2012). Esta modelagem consiste em extrair um conjunto de subamostras da amostra original por um procedimento de *bootstrapping*. Em cada subamostra, é feita a extração dos estimadores dos parâmetros da regressão por mínimos quadrados e, posteriormente, extraem-se medidas para esses parâmetros com base nas suas medianas (Wilcox, 2012). Os resultados podem ser visualizados na Tabela 13.

**Tabela 13:** Resultados da modelagem de Theil-Sen para satisfação geral com o professor

Estimadores do modelo de satisfação com o docente (Pseudo-R <sup>2</sup> = 0,5977)		
Variável	Estimador	p-valor
Constante	4,83	p < 0,001
PC1 - Clareza na apresentação e/ou discussão dos conteúdos	1,19	p = 0,010
PC2 - Cumprimento do horário (de início e término) das aulas	0,32	P = 0,485
PC3 - Métodos didáticos utilizados em aula	1,24	p < 0,001
PC4 - Condução do plano de curso ou disciplina	1,68	p < 0,001
PC5 - Atualização do conteúdo	0,31	P = 0,810
PC6 - Atividades de avaliação	1,24	p < 0,001
PC7 - Disponibilidade para atendimento aos discentes	0,03	p = 0,835
PC8 - Cordialidade e respeito com os alunos	-0,99	P = 0,395

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os resultados indicam uma diminuição no nível de explicação da satisfação com o professor, mas ainda se mantendo em um bom nível. O item PC8 (Cordialidade e respeito com os alunos) não apresentou influência na nova modelagem, o que pode refletir, novamente, o contexto da pandemia. Sendo assim, entendemos que, por haver uma melhoria qualitativa dos itens, por eles não perderem o poder de explicação (quando comparados ao instrumento da graduação) e ter a possibilidade de melhoria de explicação no retorno das aulas presenciais, **entendemos que os itens são adequados para a avaliação da satisfação com o professor.**

#### 4.4.3.2 Variável de satisfação geral do discente com a secretaria e coordenação

Para a análise dos itens referentes à satisfação geral com a coordenação e com a secretaria, utilizamos o mesmo procedimento quanto à satisfação com o professor. Porém, a avaliação foi realizada em nível de programa. Também consideramos apenas cursos que tivessem 5 ou mais respostas, totalizando 50 cursos. A Tabela 14 apresenta os resultados da regressão linear múltipla das duas variáveis.

**Tabela 14:** Resultados da regressão linear da satisfação com a secretaria e coordenação

Estimadores do modelo de satisfação com a secretaria			
Variável		Coefficiente (B)	p-valor
Constante		2,73	p = 0,194
SC1 - Atendimento de demandas		2,01	p < 0,001
SC2 - Horário de atendimento		1,45	p = 0,011
SC3 - Respeito e cordialidade		2,41	p = 0,265
SC4 - Proatividade		1,15	p = 0,019
Avaliação de pressupostos			
<b>F (gl1, gl2) e p-valor</b>	31,34 (4; 45); p < 0,001	<b>Goldfeld-Quandt - GQ, p-valor</b>	2,7075; p = 0,0155
<b>R<sup>2</sup> e R<sup>2</sup> ajustado</b>	0,7359; 0,7124	<b>Anderson-Darling A, p-valor</b>	1,275; p < 0,002
Estimadores do modelo de satisfação com a coordenação			
Variável		Coefficiente (B)	p-valor
Constante		0,29	p = 0,837

CC1 - Atendimento de demandas	1,71	p < 0,002
CC2 - Horário de atendimento	1,28	p = 0,063
CC3 - Respeito e cordialidade	5,11	p < 0,001
CC4 - Proatividade	1,33	P = 0,021
Avaliação de pressupostos		
<b>F (gl1, gl2) e p-valor</b>	21,69 (4; 45); p < 0,001	<b>Goldfeld-Quandt - GQ, p-valor</b> 2,3635; p = 0,031
<b>R<sup>2</sup> e R<sup>2</sup> ajustado</b>	0,6585; 0,6281	<b>Anderson-Darling A, p-valor</b> 1,254; p < 0,003

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os resultados apontam um bom nível de explicação (71,24%) da satisfação com o atendimento da secretária. Apenas o item SC3 (Respeito e cordialidade) não apresentou influência. Porém, o contexto da pandemia também pode ter afetado esse resultado, pela falta de contato entre os discentes e a secretária, dificultando a avaliação do relacionamento. Dessa forma, entendemos que os itens estão adequados para mensuração da dimensão. Quanto à coordenação, todas as variáveis apresentaram influência; o item CC2 (Horário de atendimento) apresentou influência marginal (próximo de 0,05). O nível de explicação ficou em 62,85%, podendo melhorar durante as atividades presenciais. Nos testes de homocedasticidade e normalidade dos erros, os dois modelos apresentaram problemas nos dois pressupostos. Na Tabela 15, também realizamos a modelagem de Theil-Sen para complementar a análise.

**Tabela 15:** Resultados da modelagem de Theil-Sen para satisfação com a secretária e a coordenação

Estimadores do modelo de satisfação com a secretária (Pseudo-R <sup>2</sup> = 0,6432)		
Variável	Estimador	p-valor
Constante	0,61	p = 0,995
SC1 - Atendimento de demandas	1,79	p = 0,015
SC2 - Horário de atendimento	1,55	P = 0,085
SC3 - Respeito e cordialidade	4,64	p = 0,065
SC4 - Proatividade	1,44	p = 0,015
Estimadores do modelo de satisfação com a coordenação (Pseudo-R <sup>2</sup> = 0,4971)		
Variável	Estimador	p-valor
Constante	1,38	p = 0,495
CC1 - Atendimento de demandas	2,56	p < 0,001
CC2 - Horário de atendimento	0,93	p = 0,145
CC3 - Respeito e cordialidade	3,62	P = 0,020
CC4 - Proatividade	1,31	p < 0,015

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os resultados indicaram diminuição do nível de explicação de ambas variáveis, mantendo a tendência de influência das variáveis preditoras da satisfação com a coordenação. Quanto à secretária, o item SC3 (Respeito e Cordialidade) obteve influência marginal e o SC2 (Horário de atendimento) a não ter efeito. De modo complementar, como a probabilidade de indicar reflete a satisfação com o serviço (Gonçalves Filho; Guerra; Moura, 2004; Hurman; Naudé, 2014; Boonlertvanich, 2019), verificamos sua correlação com as variáveis de satisfação

com a coordenação e com a secretaria, resultando, respectivamente, em correlações significativas de 0,453 e 0,378. A relação positiva com ambas as dimensões valida ainda mais as escalas, pois, se o discente está satisfeito com o curso, pressupõe-se que também esteja satisfeito com os fatores que o compõem.

Como estamos buscando neste estudo evidências de validade do instrumento, concluímos que os itens estão adequados para a mensuração das variáveis.

#### 4.4.3.3 Variável de autoavaliação discente sobre seu desempenho na disciplina

Para a autoavaliação do discente em relação ao seu desempenho na disciplina, como não podíamos identificar o discente e assim fazer uma agregação das médias de suas autoavaliações de desempenho, realizamos apenas a verificação de medidas descritiva da média de cada variável de autoavaliação por disciplina. A Tabela 16 apresenta os resultados da extração.

**Tabela 16:** Medidas descritivas das variáveis de autoavaliação discente

Variável	Min.	1º Quartil	Mediana	3º Quartil	Máx.	Média	Desvio
AD1- Cumprimento das demandas da disciplina	0,00	0,00	0,20	0,67	1	0,35	0,35
AD2 - Comparecimento às aulas	0,60	0,87	1	1	1	0,93	0,09
AD3 - Participação ativa na disciplina	0,15	0,60	0,71	0,83	1	0,71	0,18
AD4 - Cordialidade e respeito no relacionamento com o(a) professor(a) e os demais colegas	0,75	0,95	1	1	1	0,97	0,06
ADG - Por favor, dê uma nota para o SEU desempenho pessoal na disciplina em termos de comprometimento (de 0 - muito ruim a 10 - muito bom)	5,17	8,61	9	9,22	9,8	8,85	0,61

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As medidas referentes aos critérios (AD1 a AD4) foram extraídas pelo percentual de alunos que indicaram não precisar melhorar em cada item por disciplina. As variáveis AD2 e AD4 foram as que apresentaram menor variação por disciplina, com, no mínimo, 60% dos alunos indicando possuírem boa participação nas aulas (AD2) e relacionamento com os colegas e os docentes (AD4). Isso pode indicar uma dificuldade de avaliação desses dois itens devido à falta de contato presencial, que diminui as oportunidades de relacionamento e participação nas aulas. Com relação ao item referente ao cumprimento das demandas da disciplina (AD1), é possível observar que, em metade das disciplinas, apenas 20% dos alunos estão satisfeitos com seu desempenho nesse quesito, o que pode indicar três coisas: uma desmotivação em realizar as demandas por parte dos alunos, excesso de demandas por parte do professor ou ambas. Considerando as limitações frente à pandemia, a reflexão que os itens geram nos discentes sobre

o seu desempenho e possibilidade de geração informações relevantes para melhoria da qualidade da disciplina (e.g.: avaliação do volume de demandas exigidas pelo professor), entendemos que os itens são válidos com base nos objetivos de mensuração.

#### 4.4.3.4 Satisfação geral com qualidade do curso

Para avaliar a adequação das variáveis do instrumento para explicar a percepção de qualidade dos discentes com relação ao curso, utilizamos a regressão linear múltipla. As variáveis preditoras são: a importância da disciplina, a satisfação com a secretaria, a satisfação com a coordenação, a satisfação com o professor e autoavaliação do desempenho discente indicados em outros estudos como influenciadores da qualidade (Abdullah, 2006; Kuh, 2009; Milan *et al.* 2015; Khalaf; Khourshed, 2017). Como as variáveis relativas à disciplina são específicas para cada disciplina cursada e não tivemos como agregar as respostas por discente, reunimos todas as variáveis do modelo pela média das respostas por programa para padronizar a referência de avaliação (totalizando 50 programas).

Vale ressaltar que essa análise foi apenas parcial, pois não estão inclusos aqui as dimensões do instrumento de aplicação ao final do curso (infraestrutura, orientação, integração social, autoavaliação com o trabalho de conclusão, desenvolvimento de habilidades e organização do curso). A Tabela 17 apresenta os resultados da análise.

**Tabela 17:** Resultados da regressão linear para satisfação geral com a qualidade do curso

Estimadores do modelo de satisfação com a qualidade do curso			
Variável		Coefficiente (B)	p-valor
Constante		-7,69	p < 0,001
PG - Por favor, aponte sua satisfação geral com o desempenho de cada professor (de 0 – totalmente insatisfeito a 10 – totalmente satisfeito).		0,26	p = 0.140
CG - Por favor, aponte sua satisfação geral com o atendimento da coordenação do seu curso (de 0 – totalmente insatisfeito a 10 – totalmente satisfeito):		0,48	p < 0.003
D1 - Na sua percepção, qual o nível de importância (de 0 – sem importância a 10 – extremamente importante) das disciplinas cursadas para o seu curso?		0,63	p < 0,002
ADG - Por favor, dê uma nota para o SEU desempenho pessoal na disciplina em termos de comprometimento (de 0 - muito ruim a 10 - muito bom).		0,42	p < 0,004
SG - Por favor, aponte sua satisfação geral com o atendimento da secretaria do seu curso (de 0 – totalmente insatisfeito a 10 – totalmente satisfeito):		-0,02	P = 0.982
<b>F (gl1, gl2) e p-valor</b>			
	186,9 (5; 44); p< 0,001	<b>Goldfeld-Quandt - GQ, p-valor</b>	0,8632; p = 0,624
<b>R<sup>2</sup> e R<sup>2</sup> ajustado</b>			
	0,6559; 0,6168	<b>Anderson-Darling A, p-valor</b>	0,386; p=0,377

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Pelos resultados, pode-se verificar que o modelo de satisfação com qualidade do curso atendeu aos pressupostos. Com exceção da satisfação com a secretaria e com o professor, todos os demais itens apresentaram influência significativa sobre a satisfação com a qualidade do curso, apresentando um nível de explicação de 61,68%. Dado que apenas parte das variáveis do instrumento estão inclusas no modelo, consideramos que o instrumento parcial apresentou um bom desempenho. Mesmo a satisfação com a secretaria e com o professor não apresentando influência, entendemos que sua avaliação é importante para gerar informações para os gestores dos cursos. De modo complementar, para aferir a confiabilidade da escala de satisfação com a qualidade, verificamos sua correlação com a probabilidade de indicar que reflete a satisfação e lealdade com o serviço (Reicheld; Markey, 2018), cuja relação com a qualidade é amplamente verificada em outras pesquisas (Gonçalves Filho; Guerra; Moura, 2004; Hurman; Naudé, 2014; Boonlertvanich, 2019). O resultado da correlação de Pearson foi significativo ( $p < 0,001$ ) no valor de 0,784, indicando alta relação entre as variáveis, sendo mais um indicativo de validade da escala. Portanto, a escala de satisfação com a qualidade pode ser utilizada juntamente com a probabilidade de indicar como uma métrica mais global para uma visão geral do desempenho dos programas de sua IES.

#### 4.4.3.5 Dificuldade e importância da disciplina e Interesse em desistir do curso

Para analisar os itens referentes às disciplinas, fizemos a agregação dos dados pela média de respostas em cada turma (totalizando 131 disciplinas); já para o interesse em desistir, utilizamos o agrupamento por programa (totalizando 50 programas). Os dados descritivos de cada item estão na Tabela 18.

**Tabela 18:** Medidas descritivas das variáveis referentes a disciplina e desistência do curso

Variável	Min.	1º Quartil	Mediana	Média	3º Quartil	Máx.	Desvio
D1 - Na sua percepção, qual o nível de importância (de 0 – sem importância, a 10 – extremamente importante) das disciplinas cursadas para o seu curso?	8	9,438	9,8	9,657	10	10	0,411
D2 - Na sua percepção, qual o nível de dificuldade DOS CONTEÚDOS das disciplinas cursadas (de 0 – muito fácil a 10 – muito difícil)?	4	6,380	7,143	7,035	7,724	9,4	0,991
IDC - Atualmente, seu interesse em desistir do curso é (de 0 – muito baixa a 10 – muito alta):	0	1,899	2,482	2,610	3,160	6,902	1,466

Fonte: Dados da Pesquisa.(2024).

O item referente à importância da disciplina (D1) não apresentou muita variação, com

um escore médio mínimo de 8, o que indica que todas as disciplinas são consideradas muito importantes nos programas. Por ser um contexto de ensino de pós-graduação, é natural as disciplinas serem vistas com bastante relevância, pois são conteúdos mais específicos e atualizados na área de formação. Quando analisada de forma qualitativa, verificamos que as médias mínimas e máximas dessa variável também correspondem àquelas atribuídas para a qualidade do curso, o que proporciona informações importantes para os gestores, de modo a manterem um rol de disciplinas relevantes para o programa.

O item referente à dificuldade do conteúdo apresentou uma boa variação entre as disciplinas. Quando analisadas de forma qualitativa, as disciplinas que apresentaram escores maiores são aquelas relacionadas a conteúdos que envolvem cálculo, as quais geralmente são vistas como mais difíceis por grande parte dos discentes. Seus resultados podem auxiliar os professores que receberam notas muito elevadas de dificuldade em suas disciplinas a repensarem a sua estratégia de ensino de modo a tornar o conteúdo mais fácil de compreender.

Por fim, a variável “interesse em desistir” apresentou boa variação, mantendo-se em um nível baixo. Esse resultado está em consonância com as entrevistas com os coordenadores e membros da PRPG, que indicaram que, na pós-graduação, é muito difícil ocorrer desistências. Porém, consideramos que o item é relevante, pois o escore máximo de 6,902 indica um sinal de alerta para os coordenadores desses programas investigarem as causas desse indicativo e tomar medidas para prevenir a desistência do discente. De modo complementar, como a probabilidade de indicar reflete o vínculo do aluno com o curso, verificamos sua relação com a variável “interesse em desistir” por meio da correlação de Pearson. O resultado foi uma correlação baixa, mas significativa ( $p < 0,001$ ) de -0,177, que pode ser explicado pelo baixo nível de desistência apontada pelos coordenadores da pós-graduação durante as entrevistas. O sentido inverso da relação (quando uma aumenta, a outra diminui) é mais um indício de validade da métrica, pois demonstra a coerência de sentido; quanto maior o vínculo, menor o interesse em desistir.

#### 4.5 CONCLUSÕES

Este estudo teve como objetivo propor um instrumento de avaliação pelo discente para o serviço de pós-graduação *stricto sensu*. Para tanto, primeiramente, apresentamos algumas escalas que buscam mensurar a qualidade de serviço para dar suporte à construção do questionário. Posteriormente, relatamos o processo de construção do instrumento, desde as entrevistas com discentes e coordenadores de programas de pós-graduação até a análise da primeira amostragem referente ao instrumento de avaliação semestral.

Com as análises qualitativas e quantitativas, propôs-se um instrumento que busca capturar diversos aspectos da pós-graduação, incluindo a autoavaliação do aluno, de modo a proporcionar uma conscientização sobre o seu papel como agente ativo na construção de um ensino de qualidade. Com base nas entrevistas, percebeu-se que o instrumento deveria ser dividido para não causar uma exaustão no discente com relação ao quantitativo de questões e ter experiência suficiente com o curso para responder determinados questionamentos. Assim, o questionário foi dividido em uma aplicação semestral e ao final do curso. O Quadro 9 apresenta uma síntese dos procedimentos utilizados para a validação do instrumento semestral.

**Quadro 9:** Resumo dos procedimentos de validação do instrumento de aplicação semestral

Variável	Validação	Resultado
D1 - Na sua percepção, qual o nível de importância (de 0 – sem importância a 10 – extremamente importante) das disciplinas cursadas para o seu curso?	Entrevista e análise exploratória descritiva	Validada
D2 - Na sua percepção, qual o nível de dificuldade DOS CONTEÚDOS das disciplinas cursadas (de 0 – muito fácil a 10 – muito difícil)?	Entrevista e análise exploratória descritiva	Validada
Por favor, dê uma nota para o SEU desempenho pessoal na disciplina em termos de comprometimento (de 0 - muito ruim a 10 - muito bom)	Entrevista e análise exploratória descritiva	Validada
PG - Por favor, aponte sua satisfação geral com o desempenho de cada professor (de 0 – totalmente insatisfeito a 10 – totalmente satisfeito).	Entrevista e regressões	Validada
CG - Por favor, aponte sua satisfação geral com o atendimento da coordenação do seu curso (de 0 – totalmente insatisfeito a 10 – totalmente satisfeito):	Entrevista e regressões	Validada
SG - Por favor, aponte sua satisfação geral com o atendimento da secretaria do seu curso (de 0 – totalmente insatisfeito a 10 – totalmente satisfeito):	Entrevista e regressões	Validada
IDC - Atualmente, seu interesse em desistir do curso é (de 0 – muito baixa a 10 – muito alta):	Entrevista e análise exploratória descritiva	Validada
NPC - Considerando a experiência com seu curso até o esse último período, a probabilidade de você recomendar esse curso para um amigo ou parente próximo é (de 0 – muito baixa a 10 – muito alta):	Escala já validada e consolidada na literatura	Validada
QG - Por favor, indique a sua satisfação geral com a qualidade do seu curso (de 0 – totalmente insatisfeito a 10 – totalmente satisfeito):	Entrevista, regressão e correlação com construto de influência	Validada

Fonte: Elaboração própria (2024).

Como resultado de uma primeira amostragem, em que buscamos evidências de validação da escala, consideramos que todos os itens obtiveram um bom resultado. Com relação à utilidade nas organizações, propomos o instrumento com as seguintes contribuições:

- A Autoavaliação do discente quanto ao seu desempenho nas disciplinas e na construção do trabalho final fornecem informações sobre o comprometimento dos alunos e sua autorreflexão sobre o seu papel no processo de formação;
- A avaliação geral do professor com especificações indica possibilidades de melhoria para aprimorar o seu desempenho em sala de aula;
- As informações sobre a relevância e a dificuldade das disciplinas podem auxiliar na

mudança do conteúdo e na didática de modo a facilitar a compreensão e tornar a disciplina mais relevante;

- O nível de satisfação com atendimento da coordenação e secretaria pode auxiliar na identificação dos aspectos que necessitam de aprimoramento para fornecer um maior suporte para os discentes;
- A análise do processo de orientação pode proporcionar uma reflexão dos orientadores sobre como melhorar a sua interação com o discente e condução desse processo;
- As informações relativas à infraestrutura, integração com a comunidade acadêmica e organização do programa podem ajudar na reflexão sobre como o programa está estruturado e como está interagindo com a comunidade acadêmica para proporcionar uma melhor formação para os seus discentes;
- O nível de desenvolvimento de habilidades profissionais, acadêmicas e didática dos discentes em decorrência do processo de formação do programa pode auxiliar os gestores a analisar se estão atendendo a seus objetivos de formação;
- As variáveis de avaliação global do curso, com informações sobre o nível de satisfação com a qualidade do programa, o vínculo do discente com o curso e o interesse em desistir, fornecem informações que auxiliam a evitar a evasão e investigar as suas causas.

Quanto à contribuição teórica, este estudo fornece um instrumento para a avaliação da pós-graduação com métricas válidas, além de incorporar a autoavaliação discente como um fator importante de avaliação, demonstrando de forma empírica a sua relação com a qualidade. Dessa forma, este estudo faz uma combinação das abordagens comportamentais e de serviço, entendendo o discente como agente ativo no processo de construção de um ensino de qualidade.

Como limitação do estudo, há a impossibilidade de caracterização da amostra, apenas um processo de amostragem e falta de validação quantitativa de uma parte do instrumento. Porém, entendemos que o instrumento proposto pode auxiliar os gestores da IES com informações relevantes sobre diferentes aspectos do programa. Dessa forma, recomendamos outros estudos para verificação deste instrumento em outras IES e o empreendimento de construções semelhantes de modo a proporcionar uma maior compreensão sobre a qualidade da pós-graduação.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, seguem as considerações finais da tese. Primeiramente, resgatamos o caminho percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa, com os objetivos traçados e como foram alcançados. Posteriormente, extrapola-se o conteúdo dos capítulos apresentados e finalizamos com as contribuições e limitações deste estudo.

### 5.1 Resgate do caminho percorrido

Iniciamos esta tese buscando entender como a perspectiva teórica de serviços e de avaliação de serviços pode auxiliar no aprimoramento da qualidade de cursos do Ensino Superior, cujo agente avaliador o principal beneficiário do serviço, ou seja, o discente. Para alcançar essa compreensão, foram delineados três objetivos alcançados em três estudos distintos, que constituem os capítulos 2, 3 e 4.

No capítulo 2, de natureza teórica, **buscamos analisar a avaliação no ensino superior sob a ótica da avaliação de serviços**. Para tanto, resgatamos a evolução da avaliação no Brasil do ensino superior, trazendo os esforços desempenhados pelas instituições brasileiras que buscaram melhorar a qualidade das IES, chegando até ao SINAES e à avaliação da pós-graduação pela CAPES. Percebemos que houve uma evolução no sentido de sair da avaliação apenas para a prestação de contas com a sociedade para uma avaliação que busca melhoria contínua da qualidade das IES. Com base nisso, resgatamos o conteúdo teórico sobre a avaliação de serviços e como esta busca, entre outros fatores, a melhoria contínua da qualidade, além de utilizar da ótica da Lógica Dominante do Serviço para incorporar ainda mais o discente na construção conjunta da qualidade dos cursos no ensino superior. A visão da LDS no momento de pensar na avaliação do serviço é essencial para que o discente não tenha apenas o papel de consumidor, mas de um agente de criação conjunta da qualidade, sendo, portanto, necessário compreender a sua satisfação e como aprimorar a oferta do serviço. Chegamos então ao modelo teórico apresentado no capítulo 2 que serviu de guia para a construção dos instrumentos de avaliação propostos nos capítulos 3 e 4.

Com base no modelo teórico, entende-se que o instrumento de avaliação da qualidade do ensino precisa incorporar os seguintes fatores: a avaliação da qualidade técnica, ou seja, o que é entregue (como exemplo, no caso do ensino superior o desenvolvimento de competências necessárias para o mercado de trabalho); avaliação da qualidade funcional, ou seja, como ocorre o processo de troca de serviço (avaliação dos docentes, servidores, estrutura etc.); e da cocriação de valor, trazendo o discente como um agente de construção da qualidade, sendo necessário,

portanto, um reflexão sobre o seu comprometimento, motivação e compreensão de sua capacidade de compreensão e absorção do serviço que está sendo ofertado (autoeficácia).

Com esse modelo teórico como guia e com base na exigência da CAPES (2019) de que os programas de pós-graduação deveriam incluir diferentes agentes de avaliação no seu processo de autoavaliação, seguimos para o capítulo 4, cujo objetivo é **propor um instrumento de avaliação pelo discente para o serviço de pós-graduação *stricto sensu***. Dessa forma, como esta tese tem caráter propositivo, tivemos a oportunidade de atender a uma demanda social e prática, utilizando a visão da avaliação de serviço para abranger um dos agentes de avaliação, no caso, o discente, e entregar um artefato (instrumento de avaliação) para ser implementado pelos programas de pós-graduação. Para tanto, resgatamos da literatura como é feita a mensuração da qualidade de serviços educacionais e utilizamos entrevistas com discentes, membros da alta administração da UFPB e coordenadores dos cursos de Pós-Graduação da UFPB para propor um instrumento alinhado com suas visões de qualidade e que atendesse às demandas de informações por parte da gestão da referida universidade. O instrumento proposto por esta tese foi parcialmente implementado na UFPB quando terminamos esse trabalho e os resultados iniciais se mostraram valorosos para a gestão de pós-graduação. O instrumento foi desenvolvido na UFPB, mas não tem utilidade específica ou exclusiva. A UFPB foi o lócus inicial, mas o artefato de mensuração se aplica a programas de qualquer IES. Consideramos, portanto, que o segundo objetivo foi alcançado com êxito.

Dado que esta tese compreende o Ensino Superior, achamos necessário abranger também os cursos de graduação. Dessa forma, o capítulo 3 teve como objetivo **aprimorar um instrumento de avaliação de serviço de graduação pelo discente**, no caso, o desenvolvido por Costa e Dias Jr. (2020) e que já era utilizado na UFPB. Para tanto, apresentamos conteúdo teórico sobre a avaliação discente e sobre a teoria da mensuração que auxilie na compreensão de como melhorar a validade do instrumento. Apresentamos então o questionário proposto por Costa e Dias Jr. (2020) e as fragilidades encontradas para então propor um instrumento aprimorado com novas variáveis para adaptá-lo ao modelo teórico guia desta tese. O instrumento aprimorado já está em uso na UFPB. Assim como foi no caso da pós-graduação, este instrumento teve teste na UFPB, mas não teve utilidade restrita a essa instituição.

Ao final desses três estudos, reafirmamos o entendimento de **que a ótica de *marketing* e da avaliação de serviços no momento de pensar na qualidade da educação é fundamental para o processo de melhoria contínua**. A avaliação do serviço oferece para a educação o enfoque no beneficiário, em como melhorar o processo de troca e de envolver mais o discente, para então haver a construção conjunta da qualidade. Usar da visão do *marketing* na educação

não é tornar o discente um cliente que deve ser satisfeito, mas um agente de transformação que deve ser escutado e envolvido no processo de construção do conhecimento. O modelo teórico aqui proposto, por se inspirar na LDS, inclui o discente com um dos fatores de avaliação da qualidade. Os instrumentos construídos refletem essa visão ao trazer o aluno para uma autoavaliação. Se os coordenadores usarem esses instrumentos para uma avaliação semestral, eles conseguem obter informações sobre as disciplinas, os docentes e o desenvolvimento de competências quanto à expectativa de sucesso que podem auxiliar na melhoria contínua do serviço educacional.

Cabe destacar que não presumimos ser a avaliação pelo discente a única fonte de avaliação da qualidade do ensino, mas um dos fatores que, ao ser adicionado a outros indicadores, irão refletir a qualidade da educação. Atendemos aqui à demanda de fornecer um instrumento de avaliação para um dos agentes que compõem esse sistema, sendo necessários esforços por parte de outras pesquisas para incorporar outros agentes e assim chegar a compreensão mais completa desse fenômeno tão complexo que é a qualidade do Ensino Superior. No escopo mais limitado optado (de enfatizar apenas a avaliação por agentes e, dentre esses, os discentes) e segundo a perspectiva em que nos baseamos (de *marketing* e da lógica dominante de serviços), chegamos a um termo da tese com estudos que complementaram e, no conjunto, atingiram aos objetivos da construção deste trabalho de tese.

## **5.2 Considerações sobre a utilização do instrumento**

Com base nas conclusões dos três capítulos desta tese (capítulos 2, 3 e 4), elencam-se algumas propostas sobre como utilizar o instrumento para melhoria contínua da qualidade dos cursos. O primeiro ponto é utilizar a questão sobre a probabilidade de recomendar o curso para calcular o *Net Promoter Score* (NPS). O cálculo é efetuado da seguinte forma: inicialmente, atribui-se a condição de promotores aos discentes que deram notas 9 e 10 na questão sobre probabilidade de recomendar; neutros aos que deram notas 7 e 8; e detratores aos que deram notas de 0 a 6. O NPS do curso será a diferença entre o percentual de promotores e de detratores (Reichheld, 2006). Reichheld (2006) ainda fez a classificação do NPS em 5 zonas: crítica (-100 a 0), aperfeiçoamento (0 a 49), qualidade (50 a 74) e excelência (75 a 100). O ideal é que, ao utilizar o NPS, os gestores fiquem na zona de qualidade ou excelência, sendo o pior cenário a zona crítica, em que há mais detratores do que promotores. Com base nos resultados, os gestores das IES podem analisar o que pode ser melhorado no curso para aprimorar essa medida. A depender da situação, pode ser realizada uma reunião com os discentes para que colher informações sobre as suas insatisfações.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, parece apropriado adaptar o modelo de formação do NPS a questões sobre **expectativa de sucesso** (apenas no instrumento da graduação), **satisfação com o professor**, satisfação com orientador (apenas no instrumento da pós-graduação) e **importância da disciplina** (ou seja, em cada uma delas, recategorizar os escores e fazer a diferença entre percentual de escores altos e de escores mais baixos).

- Com relação à **expectativa de sucesso**, valores baixos indicariam que os discentes não conseguiram visualizar a sua absorção pelo mercado, sendo necessário maior esforço por parte do curso para modificar essa visão. Algo que pode auxiliar nesse ponto seria analisar de forma conjunta as notas atribuídas à importância da disciplina por semestre e, com base nisso, verificar uma possível mudança nos semestres em que as disciplinas estão sendo ofertadas para que o discente consiga perceber a aplicação do curso no mercado de trabalho. Pode-se ainda analisar como os docentes podem conectar melhor essas disciplinas com a prática.
- Referente à **satisfação com o docente**, cada professor poderia receber seu saldo de avaliações positivas para melhor visão sobre a avaliação geral dos seus alunos. Em nível administrativo, os coordenadores poderiam verificar quantos docentes do seu curso estão em cada zona e montar estratégias, como oferecer cursos pedagógicos, para melhorar esse indicador. Além disso, os itens binários podem auxiliar o entendimento de quais pontos os docentes mais estão em falha com suas turmas. Outra estratégia a ser utilizada é reconhecer em eventos mais importantes do curso (como a semana do curso ou dia da profissão) os docentes que obtiveram melhores notas de satisfação geral (evitando que os docentes com notas baixas sejam expostos, mas que se motivem a alcançar notas mais elevadas pelo reconhecimento). Essa mesma lógica também pode ser utilizada para a métrica de satisfação com a orientação, tendo o cuidado de considerar orientadores que já tenham recebido 5 ou mais avaliações, para diminuir a probabilidade de ocorrer algum tipo de retaliação por parte dos orientadores.
- Por fim, com relação à métrica de **importância da disciplina**, valores baixos do saldo de escores positivos sinalizariam a necessidade de mudança em como a disciplina é ofertada, seja no conteúdo ou no repasse por parte dos docentes da relevância da disciplina para o curso. Consideramos que essa proposta de utilizar para a análise métricas no estilo do escore de saldo reduziria o efeito de *outliers* e fornece um panorama geral da visão dos alunos sobre o curso.

Quanto à institucionalização do instrumento, parece-nos importante ressaltar a necessidade de tomar ações com base nas avaliações para que de fato o instrumento possa contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos e que os discentes consigam perceber que estão sendo considerados pelos coordenadores. Apenas aplicar o instrumento e não tomar nenhuma atitude com base nos resultados pode comunicar aos discentes que sua avaliação está sendo ignorada, o que por sua vez pode levar à indisposição em responder o questionário por parte do discente e, por fim, uma resposta não confiável devido à obrigatoriedade em responder o instrumento. Dessa forma, é necessária uma mentalidade dos gestores de melhoria contínua e utilizar as ferramentas que possuem a disposição para auxiliar nesse processo. O capítulo 2 desta tese auxilia nessa compreensão de como a avaliação pelo discente pode contribuir nesse processo. Esta tese não objetiva colocar a avaliação pelo discente como indicador de qualidade do curso. Ele é um dos agentes que deve ser incluído em uma avaliação mais ampla para entendimento total da qualidade.

### 5.3 Contribuições da pesquisa

Esta tese possui como **contribuição teórica** a utilização da visão do *marketing* e da avaliação de serviço no campo da educação para mostrar como essas áreas podem se juntar para construir conjuntamente a qualidade do ensino. As relações entre as variáveis encontradas na construção dos instrumentos de avaliação permitem uma base e um avanço no conhecimento da área, aprimorando a compreensão das variáveis que compõem a qualidade do ensino, de como os discentes avaliam seus professores e como a autoeficácia discente possui papel importante nesse processo. Ela contribui também no avanço teórico de pesquisas que buscam a avaliação pelos agentes na educação, atendendo a uma demanda prática e social. Outro ponto relevante foi o resultado encontrado no capítulo 4 sobre a relevância da expectativa de sucesso para a motivação dos discentes. Dessa forma, os coordenadores dos cursos precisam acompanhar e buscar conjuntamente com os docentes um contato mais próximo com o mercado de trabalho, para que o discente possa visualizar de forma mais clara como ele pode ser absorvido e atuar no mercado de trabalho.

Como **contribuição prática** e social, há a entrega de dois instrumentos válidos e que já estão em uso (especificamente na UFPB), disponíveis para qualquer IES utilizá-los. Assim, eles contribuem de maneira prática na coleta de dados relevantes para a gestão dos cursos de graduação e pós-graduação e de maneira social por buscar a melhoria da qualidade desses cursos, se utilizados de forma institucionalizada pelas IES. Dessa forma, esta tese já ganhou

vida e já está contribuindo para auxiliar na melhoria e na compreensão da qualidade dos cursos das IES.

#### **5.4 Limitações da pesquisa**

Como limitações desta tese, há a impossibilidade de aplicação do instrumento desenvolvido para a pós-graduação em sua completude, sendo parte do instrumento validado apenas de forma qualitativa. A utilização de apenas um semestre para análise dos dados e a não caracterização das amostras (esse último aspecto foi minimizado pelo tamanho da amostra utilizada nesta tese). Outra limitação do estudo é a utilização unicamente de variáveis psicométricas, pois elas podem ser afetadas por fatores internos dos indivíduos o que pode afetar a comparabilidade das avaliações entre os cursos, semestres e campi das IES.

Dessa forma, recomendamos que pesquisas futuras possam aplicar o instrumento da pós-graduação integralmente para realizar a validação quantitativa e aplicar ambos instrumentos por mais de um semestre para verificar mais relações entre as variáveis. Como exemplo, com mais de um período, é possível realizar o teste-reteste, verificar se a satisfação com o docente ao longo dos semestres possui maior impacto na percepção da qualidade e se a autoeficácia pode influenciar na intenção de evasão, dado que o discente pode ficar desmotivado em continuar o curso por se sentir incapaz de compreender os assuntos que estão sendo abordados.

Além disso, recomendamos que pesquisas futuras apliquem o instrumento em outras IES para que as relações encontradas entre as variáveis nesta tese e a validação das escalas sejam confirmadas em diferentes contextos.

## REFERÊNCIAS

- ABDULLAH, F. The development of HEDPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. **International Journal of Consumer Studies**, v. 30, n. 6, p. 569-581, nov. 2006.
- ABREU, A. A.; ANTONIALLI, L. M.; ANDRADE, D. M. Explorando a base intelectual do tema qualidade em serviços: quando o discurso muda o tom. **Revista Brasileira de Marketing**, v.12, n.2, p.137-168, 2019.
- ANNAMDEVULA, S. BELLAMKONDA, R. S. Development of HiEdQUAL for measuring service quality in indian higher education sector, **International Journal of Innovation, Management an Technology**, v.3, n. 4, p. 412-416, aug. 2012.
- ASUBONTENG, P.; MCCLEARY, K. J.; SWAN, J. E. SERVQUAL revisited: a critical review of service quality. **Journal of Services Marketing**, v. 10, v. 6, p. 62-81, 1996.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação brasileira: Análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, v. 13, p. 131-152, mar. 2008.
- BEAN, J. P. Dropouts and turnover: the synthesis and test of a casual model of student attrition. **Research in Higher Education**, v. 12, n. 2, p. 155-187, 1980. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF00976194>. Acesso em: 28 jan. 2024.
- BRASIL. Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974. Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 1974.
- BRASIL. Decreto nº. 86.791, de 28 de dezembro de 1981. Extingue o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1981.
- BRASIL. Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985. Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Básico – Avaliação das Universidades Brasileiras**: Uma proposta Nacional. Brasília, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Esporto. Secretaria do Ensino Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB**. Brasília, 1994.
- BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera os dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF,

1995.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Portaria SESU/MEC n. 11, de 28 de abril de 2003. Com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 abr. 2003a. Seção 2, p. 19.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Portaria SESU/MEC n. 19, de 27 de maio de 2003. Com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, maio 2003b.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira. Brasília: Inep, 2004b.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, abr 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. **SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação, 5 ed. Brasília: INEP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação: PNPG 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Avaliação quadrienal. **Sobre a quadrienal**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/sobre-a-quadrienal>. Acesso em: 01 de set. de 2021.

BRASIL. Portaria n. 59, de 21 de março de 2017. Dispõe sobre o regulamento da avaliação quadrienal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, março 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sistema de Informações Georreferenciadas CAPES: GeoCapes**. 2019. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 27/05/2020.

CAVALCANTI, A. V.; ALANIZ, E. P.; OLIVEIRA, M. E. N. Limites do SINAES na perspectiva de gestores da educação superior. **Estudos de Avaliação Educacional**, v. 30, n. 74, p. 644-674, mai./ago. 2019.

ÇAĞDAŞ, V.; STUBKJÆR, E. Design research for cadastral systems. **Computers, Environment and Urban Systems**, v. 35, p. 77-87, 2011.

CLAYSON, D. E. Student evaluations of teaching: are they related to what students learn?: a meta-analysis and review of the literature. **Journal of Marketing Education**, v. 31, p. 16-30, 2009.

COMISSÃO NACIONAL PARA REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Uma nova política para a educação superior brasileira**. Brasília: Ministério da Educação, 1985.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria 149. 04 de julho de 2018. Institui o GT de autoavaliação de Programas de pós-graduação. **Diário Oficial da União**, 06 de julho de 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação**. Brasília: Ministério da Educação. 2019a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Ficha de avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, 2019b.

COSTA, F. J. **Mensuração e desenvolvimento de escalas: aplicações em Administração**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2011.

COSTA, F. J.; BISPO, M. S.; PEREIRA, R. C. F. Dropout and retention of undergraduate students in management: a study at a Brazilian Federal University. **RAUSP Management Journal**, v. 53, p. 74-85, 2018.

COSTA, F. J.; DIAS, J. J. Avaliação da formação superior pelo discente: proposta de um instrumento. **Revista Avaliação**. 2020.

CRONIN, J. J.; TAYLOR, S. A. Measuring service quality. A reexamination and extension. **Journal of Marketing**, v. 56, p. 55-68, jul. 1992.

CUNHA, L. A. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, n. 10, p. 20-49, jul. 1997.

GOUVÊA, M. P.; ONUSIC, L. M.; MANTOVANI, D. M. N. Qualidade e lealdade ao curso no ensino superior. **Revista de Administração da UFSM**, v. 9, p. 26-45, jan./mar. 2016.

GRÖNROOS, C. A service quality model and its marketing implications. **European Journal of Marketing**, v. 18, n. 4, p. 36-44. 1984.

GRUPO EXECUTIVO PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Relatórios – GERES**. Brasília: Ministério da Educação, 1986.

HAIR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise Multivariada de Dados**, 6 ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HEUBLEIN, U. Student drop-out from German higher education institutions. **European Journal of Education**, v. 49, n. 4, p. 497-513, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/ejed.12097>. Acesso em: 05 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico: censo da educação superior 2007**. Brasília: Ministério da Educação. 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior. **Avaliação in loco: referenciais no âmbito do SINAES**. v. 5. Brasília: INEP/MEC, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico do censo da educação superior 2017**. Brasília: Ministério da Educação. 2019.

KALHAF, M. A.; KOURSHED, N. Performance-based service quality model in postgraduate education. **International Journal of Quality & Reliability Management**, v. 34, n. 5, p. 626-648, 2017.

KUH, G. D. What we're learning about student engagement from NSSE: benchmarks for effective educational practices. **Change: The Magazine of Higher Learning**, v. 35, n.2, p. 24-32. 2003.

KUH, G. D. The National Survey of Student Engagement: Conceptual and empirical foundations. *In*: GONYEA, R.; KUH, G. D. (Ed.). **Using student engagement data in institutional research: New Directions for Institutional Research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

KURNIAWAN, P.; SIDHARTA, I. SERVQUAL on Brand Image and Relationship Equity. **International Review of Management and Marketing**, v. 6, n.4, p. 866-871, 2016.

LANGAN, A. M.; HARRIS, W. D. National student survey metrics: where is the room for improvement. **Higher Education**, v. 78, n. 2, 2019.

LIU, Y.; HUANG, D.; WANG, M.; WANG, Y. Como qualidade, valor, prazer e satisfação em relação ao serviço geram lealdade aos sistemas inteligentes de compartilhamento de bicicletas sem estações. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 22, n. 3, p. 705-728, jul./set., 2020.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & sociedade**, v. 30, n. 106, 2009.

MATOS, D. A. S.; RODRIGUES, E. C. **Análise Fatorial**. Brasília: Enap, 2019.

MULLER, J. Z. **The Tyranny of Metrics**. Princeton: Princeton University Press, 2018

NIXON, E.; SCULLION, R.; HEARN, R. Her majesty the student: marketised higher education and the narcissistic (dis)satisfactions of the student-consume. **Studies in Higher Education**, v. 43, n. 6, p. 927-943, 2018.

OCAMPO, L. ALINSUB, J.; CASUL, R. A.; ENQUIG, G.; LUAR, M.; PANUCILION, N.; BONGO, M.; OCAMPO, C. O. Public service quality evaluation with SERVQUAL and AHP-TOPSIS: A case of Philippine government agencies. **Socio-Economic Planning Sciences**, v. 68, p. 1-12, may. 2019.

OLDFIELD, B. M.; BARON, S. Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty. **Quality Assurance in Education**, v. 8, n. 2, p. 85-95, 2000.

PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V. A.; BERRY, L. L. SERVQUAL: A multiple-item scale for mensuring consumer perceptions of service quality. **Journal of retailing**, v. 64, spring, 1988.

PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V. A.; MALHOTRA, A. E-S-QUAL: A multiple-item scale for assessing eletronic service quality. **Journal of Service Research**, v. 7, n. 3, p. 213-233, feb. 2005.

PAYNE, S. L.; KLEINE, K. L. M.; PURCELL, J.; CARTER, G. R. Evaluating Academic Challenge Beyond the NSSE. **Innovative Higher Education**, v. 30, n. 2. p. 129-16, 2005.

PLÉ, L.; CÁCERES, R. C. Not always co-creation: introducing interactional co-destruction of value in service dominant logic. **Journal of Services Marketing**, v. 24, n. 6, p. 430-437, 2010.

SOUZA, C. C. M.; SILVA, D.; MORETTI, S. L. A.; GARCIA, M. N. Construção e validação de escala de qualidade de ensino e serviços: um estudo com alunos de curso de graduação em Administração de Empresas. **Revista de Gestão**, v. 21, p. 65-82, jan./mar. 2014.

RADFLOFF, A.; MATTHEWS, D.; BIBBY, Y.; EDWARDS, D. **Final report**: review of the Postgraduate Research Experience Questionnaire (PREQ). Australian Council for Educational Research: Acer. 2017.

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.

REICHHELD, F. **The Ultimate Question**: driving good profits and true growth. Boston, MA: Harvard Business Press, 2006.

RICHARDSON, J. T. E.; SLATER, J. B.; WILSON, J. The National Student Survey: development, findings and implications. **Studies in Higher Education**, v. 32, n. 5, p. 557-580, oct. 2007.

ROSSITER, J. R. **Measurement for the social sciences**: the C-OAR-SE method and why it must replace psychometrics. New York: Springer Science & Business Media, 2011.

ROSSITER, J. R. BRAITHWAITE. B. C-OAR-SE-based single-item measures for the two-stage Technology Acceptance Model. **Australasian Marketing Journal**, v. 21, p. 30-35, 2013.

ROSSITER, J. R. Optimal standard measures for marketing. **Journal of Marketing Management**, p. 313-326, 2017.

SACARRO, A.; FRANÇA, M. T. A.; JACINTO, P. A. Fatores Associados à Evasão no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. **Estudos econômicos**, v. 49, n. 2, p. 337-373, abr./jun. 2019.

SCHMITT, J.; FINI, M. I.; BAILER, C.; FRITSCH, R.; ANDRADE, D. F. WWH-dropout scale: when, why and how to measure propensity to drop out of undergraduate courses. **Journal of Applied Research in Higher Education**, v. 13, n. 2, p. 540-560, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/JARHE-01-2020-0019>. Acesso em: 06 jan. 2024.

SOILEMETZIDIS, I., BENNETT, P.; LEMAN, J. **The postgraduate taught experience survey 2014**. York: The Higher Education Academy. 2014. Disponível em: [https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/PTES\\_2014\\_Report.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/PTES_2014_Report.pdf). Acesso em: 16 de jul. de 2020.

SOUZA, C. C. M.; SILVA, D.; MORETTI, S. L. A.; GARCIA, M. N. Construção e validação

de escala de qualidade de ensino e serviços: um estudo com alunos de curso de graduação em Administração de Empresas. **Revista de Gestão**, v. 21, p. 65-82, jan./mar. 2014.

SULTAN, P.; WONG, H.Y. Performance-based service quality model: an empirical study on Japanese universities. **Quality Assurance in Education**, v. 18, n. 2, p. 126-143, 2010.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research, **Review of Educational Research**, v. 45, p. 89-125, 1975. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>. Acesso em: 10 jan. 2024.

VARGO, S. L. Service-Dominant Logic: backward and forward. *In*: VARGO, S. L.; LUSCH, R. F. (Eds.). **The SAGE handbook of Service-Dominant Logic**. London: SAGE Publications Inc. p. 720-739. 2018.

VARGO, S. L.; KOSKELA-HUOTARI, K.; VINK, J. Service-Dominant Logic: Foundations and Applications. *In*: BRIDGES, E.; FOWLER, K. (Eds.). **The Routledge Handbook of Service Research Insights and Ideas**. New York: Routledge. p. 3-23. 2020.

VARGO, S. L.; LUSCH, R. F. Evolving to a new dominant logic for marketing. **Journal of Marketing**, v. 68, n. 1, p. 1-17, 2004.

VARGO, S. L.; LUSCH, R. F. Institutions and axioms: an extension and update of service-dominant logic. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 44, p. 5-23, 2016.

VOSS, R.; GRUBER, T.; SZMIGIN, I. Service quality in higher education: The role of student expectations. **Journal of Business Research**, v. 60, p. 949-959, 2007.

WOJAHN, R. M.; RAMOS, S. P.; CARVALHO, L. C. Proposta de modelo para avaliação da satisfação com a qualidade do ensino. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, v. 11, p. 01-23, jan. 2018.

ZEITHAML, V. A. Consumer perceptions of price, quality, and value: a means-end model and synthesis of evidence. **Journal of Marketing**, n. 52, v. 3. p. 2-22, 1988.

## APÊNDICE 1 – RELATÓRIO DAS ENTREVISTAS COM COORDENADORES E DISCENTES

### 1 RELATÓRIO DAS ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES

Para compreender melhor a qualidade do serviço no ensino superior, entrevistamos coordenadores de cursos de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba. Com o objetivo de diversificar os participantes de modo para fornecer diferentes pontos de vista sobre o assunto em questão, escolhemos coordenadores de seis dos oito diferentes campos acadêmicos: Ciências da Saúde; Engenharias; Linguística, Letras e Artes; Ciências Sociais Aplicadas; Ciência Exatas e da Terra; e Ciências humanas. O curso de informática, devido as suas linhas de pesquisa, pode ser enquadrado tanto nas Ciências Sociais Aplicadas como nas Ciências Exatas e da Terra. As informações sobre cada entrevistado estão apresentadas no Quadro 10.

**Quadro 10:** Perfil dos entrevistados

Entr.	Duração da Entr.	Idade	Sexo	Formação	PPG	Anos Ensino	Tempo Coord.
01	01:11:25 4285	34	F	Graduação em Enfermagem Me. Saúde Pública Dra. Ciências da Saúde	Enfermagem	10	6 meses
02	00:30:30 1830	39	M	Graduação em Engenharia Elétrica Me. Engenharia Mecânica	Engenharia Mecânica	10	2 anos
03	01:07:24 4044	45	M	Graduação em Letras Me. Estudos da linguagem. Dr. Estudos da linguagem	Linguística	23	3 anos
04	00:48:15 2895	35	M	Graduação em Economia Me. Economia Dr. Economia	Economia	9	6 meses
05	00:41:58 2518	38	M	Graduação em Engenharia Mecatrônica. Me. Engenharia Elétrica Dr. Engenharia Elétrica	Informática	10	1 ano
06	00:38:56 2336	40	F	Graduação em Pedagogia Me. Educação Dra. Letras	Educação	15	1 ano e 8 meses

Fonte: Elaboração própria (2024).

Como é possível observar, todos os entrevistados possuem um bom tempo atuando como professores (graduação e pós-graduação) e houve boa variedade com relação ao tempo de coordenação em programas de pós-graduação. Optamos por entrevistar coordenadores da pós-graduação por entender que eles experienciaram a qualidade no ensino superior em diferentes perspectivas: como estudantes em diferentes níveis de educação, exercendo o papel de receptores do serviço; como professores da graduação e da pós-graduação, sendo fornecedores do serviço; e como coordenadores, tendo a preocupação de proporcionar a melhor

entrega desse serviço. Além disso, em todos os casos foram cocriadores do serviço.

### 1.1 Qualidade na pós-graduação

Quando perguntados sobre o significado de qualidade na pós-graduação, cinco dos seis coordenadores responderam que é o desenvolvimento das competências pretendidas pelo programa nos alunos, ou seja, se o programa conseguiu atingir os objetivos de formação pretendidos. Somente a coordenadora de Educação entende como um programa de pós-graduação de qualidade aquele que consegue proporcionar os meios para que seus integrantes consigam realizar a produção científica. Esse aspecto também foi apontado como um requisito para a qualidade pelo coordenador de linguística.

Quanto às competências, todos os entrevistados apontaram aquelas relacionadas à pesquisa como primordial para um programa de pós-graduação de qualidade. Observamos que aquelas relacionadas ao ensino são consideradas mais secundárias, não sendo entendidas como o foco da pós-graduação, com exceção da coordenadora de Enfermagem, a qual entende que a pós-graduação também deve formar alunos que consigam atuar em sala de aula, e do coordenador de Linguística, que acredita que esse aspecto é negligenciado pelos programas. Apenas o coordenador de Economia indicou a preocupação do desenvolvimento de competências para a inclusão do aluno no mercado de trabalho como importante para o programa, conforme pode ser visualizado em sua fala:

*Uma pós-graduação de qualidade é uma pós-graduação que dá uma formação capaz de que os alunos possam se inserir no mercado de trabalho. A minha visão talvez fuja um pouquinho da visão tradicional de que a Universidade deve se limitar unicamente a formação de um novo corpo docente. Então, eu acho que na pós-graduação devem ser apresentados ferramentas que permita que haja uma maior interação com as necessidades regionais e quem sabe até com questões nacionais mesmo. Eu acredito também que a pós-graduação ao permitir que o aluno complemente seus créditos com instituições internacionais, ou até mesmo com instituições nacionais desde que com uma qualidade superior à da sua avaliação, você está permitindo, está aumentando as chances desse profissional se inserir no mercado de trabalho e eu acho que todas essas coisas unidas faz uma pós-graduação melhor e mais forte (Entrevistado 04)*

Houve ainda o fator de internacionalização indicado por todos os outros coordenadores como um fator que demonstra a qualidade do programa, embora reconheçam a dificuldade de praticar isso, devido a questões estruturais e de preparo do corpo docente.

Considerando ainda a qualidade, questionamos os coordenadores sobre a exigência da CAPES para a autoavaliação e se eles a consideram benéfica para os programas. Todos concordam que essa ação melhorará a qualidade dos programas e levará a uma constante reflexão e melhoria. Entretanto, eles não compreendem o que exatamente deve ser feito, pois a

forma como era entendida até então parecia levar muito mais a uma avaliação duplicada (a mesma análise feita pela CAPES passará a ser realizada também pelos programas), gerando um retrabalho e dispêndio do tempo dos coordenadores com questões burocráticas, enquanto eles poderiam direcionar esse esforço para a melhoria efetiva do curso.

## **1.2 Fatores de qualidade na pós-graduação**

Nas entrevistas, buscamos identificar quais aspectos da pós-graduação os coordenadores entendem que devem ser avaliados pelos discentes visando à qualidade do programa. Primeiramente, deixamos que falassem abertamente quais seriam esses fatores e, em seguida, indicamos alguns encontrados na literatura e que não foram mencionados para verificar a opinião dos entrevistados sobre cada um deles.

Na primeira etapa, foram citados como fatores que remetem à qualidade do programa: a estrutura física e de apoio (material científico); a qualidade dos docentes; a qualidade das disciplinas; o corpo técnico; e os discentes. Este último aspecto foi enfatizado pelos coordenadores de educação, linguística e enfermagem. Para eles, os alunos devem fazer uma autoavaliação sobre o seu desempenho tanto nas disciplinas como no programa, de modo a compreender melhor o seu papel na construção da qualidade da pós-graduação e desempenhar um papel mais ativo.

Na segunda parte, perguntamos para os entrevistados se eles consideram que o orientador, a coordenação, os grupos de pesquisa, a organização curricular e as informações disponibilizadas sobre o programa também devem ser avaliadas pelos alunos como indicadores de qualidade. De modo geral, os entrevistados acreditam que esses aspectos devem ser avaliados e que refletem a qualidade da pós-graduação. Porém, alguns entrevistados entendem que as avaliações dos grupos de pesquisa não devem estar sob administração do programa, mas ser algo específico para cada grupo, pois nem todos alunos participam de grupos de pesquisa e, de modo geral, questões relacionadas ao seu desempenho são de responsabilidade dos coordenadores de cada grupo, não podendo, portanto, ser reflexo da qualidade de todo o curso. Além disso, a maioria dos coordenadores relatou acreditar que o aluno não tem maturidade para avaliar a organização curricular, pois muitas vezes buscará amenizar a quantidade de créditos e carga horária que precisa cursar. Porém, os coordenadores acreditam que o aluno deve ser incluído nessas definições para ter maior senso de responsabilidade sobre as suas ações. Para melhorar a visualização, dividimos a apresentação das dimensões em dois quadros. O primeiro (Quadro 11) mostra aspectos com os quais o aluno tem maior contato, que estão mais diretamente ligados a suas atividades diárias. O segundo (Quadro 12) apresenta questões mais

relacionadas à estrutura física e do programa, de suporte acadêmico e de atividades extraclasse.

**Quadro 11:** Dimensões de qualidade (coordenadores)

<b>Dimensão</b>	<b>Fatores</b>	<b>Indicadores</b>
Discente	Competência de pesquisa	Qualidade da produção científica
		Autonomia científica
		Internacionalização
		Escrita acadêmica
		Análise de dados
		Leitura
		Reflexão
		Posicionamento
	Competência de ensino	Diálogo
		Planejamento de disciplinas
		Ministrar aulas
		Desenvolvimento de metodologias ativas
		Métodos de avaliação
	Desempenho	Assiduidade
		Pontualidade
Participação ativa na disciplina		
Desempenho na disciplina		
Participação de atividades do programa		
Cumprimento das exigências do programa		
Desenvolvimento da dissertação/tese		
Docente	Desempenho	Método de ensino
		Avaliação
		Assiduidade
		Disponibilidade
		Pontualidade
		Clareza na exposição do conteúdo
		Organização da aula
		Aplicação da teoria
	Organização da disciplina	Conteúdo das aulas
		Referências atualizadas
		Disponibilidade do material
		Apresentação do plano de curso
		Cumprimento da plano de curso
		Bibliografia internacional
	Relacionamento	Respeito
		Imparcialidade
		Atendimento de necessidades diferenciadas
		Comprometimento com o aluno
Cordialidade		
Parceria		
Orientador	Orientação	Disponibilidade
		Acessibilidade
		Discussão do trabalho
		Acompanhamento do cronograma
		Desenvolvimento de autonomia no aluno
		Planejamento das atividades
		Regularidade de reuniões
		Disponibilização de material para pesquisa
		Incentivo a publicação
		Incentivo a escrita em outra língua
		Incentivo ao uso de laboratório ou sala de estudos
	Domínio do tema da pesquisa	
Relacionamento	Cordialidade	

		Respeito
--	--	----------

Fonte: Elaboração própria (2024).

Quanto ao Quadro 2, com relação aos discentes, foram discutidos aspectos voltados ao desenvolvimento de competências de pesquisa e de ensino, ao desempenho do aluno em sala de aula, na participação efetiva nas atividades do programa e no desenvolvimento de sua dissertação/tese. Os coordenadores enfatizaram o papel do discente para a melhoria da qualidade do programa e relataram não ser comum o entendimento de sua importância por parte do aluno, ou até mesmo maturidade suficiente para o correto engajamento no mundo acadêmico, como está ilustrado na fala do coordenador de linguística:

*Acho que os discentes têm que ser maduros para encarar uma vida de pesquisa e isso, essa maturidade, implica conhecer que tudo você tem ônus e bônus. E muitas vezes os alunos querem meio que um mar de rosas e não é assim. Você briga com o seu orientador, o seu orientador não é uma pessoa perfeita, ele vai em algum momento entrar em conflito, o próprio caminho da pesquisa pode levar a coisas conflitantes. A relação com seus colegas, as exigências de publicação/participação em evento, você tem que saber lidar com tudo isso. Então, uma maturidade, que o aluno tenha consciência dessa maturidade, acho isso também bem importante, que nada na vida dá pós. Eu costumo falar com meus alunos que gênio, se você é genial, você não precisa nem estar aqui, você publica um livro aí e você automaticamente vai para o Olimpo dos grandes nomes da ciência. Mas ninguém aqui é gênio, todo mundo aqui é operário, então vai ter que trabalhar e trabalhar duro. E não pode reclamar, porque a vida é essa. Então, muitas vezes eu vejo que o aluno não tem essa maturidade, sabe? Ele passa por um mestrado, ou por um doutorado e cria um deslumbramento do tipo 'opa! Eu estou em um nível mais alto que a maioria', só que esse estar nesse nível não quer dizer absolutamente nada, você tem que trabalhar muito para se manter ali e as vezes falta um pouquinho disso para o aluno. E aí entra a autoavaliação, se ele tem a consciência dessas falhas dele, é muito melhor para ele mesmo se ajustar e muito mais fácil para o programa também se ajustar. (Entrevistado 03)*

Para os docentes, foram indicados fatores relacionados à performance em sala de aula, organização da disciplina e relacionamento com a turma. Com relação ao segundo fator, alguns entrevistados acreditavam que o discente não possui conhecimento suficiente para conseguir avaliar alguns indicadores, como a atualização das referências e o conteúdo das aulas, cuja compreensão será possível apenas no final do curso. Quanto ao relacionamento, os coordenadores acreditam que devem ser avaliados aspectos mais formais, como a cordialidade e o respeito, pois são mais objetivos e fundamentais para uma boa relação com a turma.

Por fim, o trabalho de orientação deve ser avaliado em termos de acompanhamento do trabalho realizado pelo aluno, suporte para o desenvolvimento da dissertação/tese, desenvolvimento de autonomia científica no aluno e relacionamento. Os entrevistados ressaltaram a importância do penúltimo, pois consideram fundamental para que o discente consiga seguir o seu próprio caminho acadêmico após a conclusão do curso.

**Quadro 12:** Dimensões de qualidade (coordenadores)

<b>Dimensão</b>	<b>Fatores</b>	<b>Indicadores</b>
Servidores	Desempenho	Horário de atendimento
		Acessibilidade
		Responsividade
		Agilidade na resposta
	Relacionamento	Respeito
		Imparcialidade
Cordialidade		
Coordenadores	Desempenho	Horário de atendimento
		Acessibilidade
		Responsividade
		Agilidade na resposta
		Clareza sobre as informações relativas ao programa
		Suporte técnico
		Suporte intelectual
		Gerenciamento de conflitos
		Manutenção das regras
		Inclusão dos alunos na tomada de decisões
	Promoção de eventos científicos	
	Relacionamento	Respeito
		Imparcialidade
		Cordialidade
Organização do programa	Estrutura física/ material de apoio	Biblioteca estruturada
		Laboratório
		Climatização das salas de aula
		Iluminação das salas de aula
		Acesso ao material para execução da disciplina
		Acesso ao acervo científico
		Apoio financeiro para o desenvolvimento de pesquisas
	Oferta de disciplinas	Quantidade de créditos
		Horário das disciplinas
		Conexão das disciplinas com a linha de pesquisa
		Carga horária das disciplinas
	Informação	Divulgação de informação sobre o programa
		Transparência das informações
		Acesso a informação sobre o programa

Fonte: Elaboração própria (2024).

No Quadro 12, com relação aos coordenadores e aos servidores, houve indicadores muito similares, mas há maior atribuição para avaliação da coordenação, que, além da presteza para o atendimento das demandas burocráticas dos alunos, também deve oferecer um suporte intelectual e de apoio ao bom funcionamento do programa. Há uma preocupação dos coordenadores quanto à avaliação dos indicadores estruturais por entenderem que isso não está sob responsabilidade do programa e sim da instituição, pois dependem de recursos financeiros e de questões burocráticas para alcançar essas demandas. Portanto, ficam receosos de que o aluno avalie mal o programa por não entender todo esse contexto.

Na organização do programa, identificamos fatores estruturais e de apoio para o desenvolvimento das pesquisas, a organização curricular e de acesso a informações como

pontos a serem avaliados pelo discente. Porém, como dito, há divergências sobre a capacidade do aluno para avaliar de forma objetiva os indicadores relacionados à oferta de disciplinas, pois além de, possivelmente, buscar um favorecimento, os horários e as disciplinas ofertadas são estruturados de acordo com a disponibilidade dos professores que já estão com suas agendas programadas com outras atividades da Universidade. Portanto, veem como uma demanda difícil de ser atendida.

### 1.3 Estrutura do questionário

Afora aspectos da qualidade, também questionamos os entrevistados sobre o formato e a estrutura do questionário. Para tanto, apresentamos o instrumento de avaliação discente dos cursos de graduação da UFPB e perguntamos quais seriam as alterações que eles fariam pensando na pós-graduação. O questionário pode ser visualizado no Quadro 13.

**Quadro 13:** Instrumento de avaliação da graduação pelo discente

Dimensão	Conteúdo	Escala	Métricas
Autoavaliação	Por favor, dê uma nota (de 0 - muito ruim, a 10 - muito bom) para SEU desempenho pessoal na disciplina em termos de comprometimento e motivação	11 pontos, de 0 a 10	Média, mediana e desvio padrão
Disciplina - importância	Na sua percepção, qual o nível de importância (de 0 - sem importância, a 10 - extremamente importante) das disciplinas cursadas para o seu curso?	11 pontos, de 0 a 10	Média, mediana e desvio padrão
Disciplina - dificuldade	Na sua percepção, qual o nível de dificuldade DOS CONTEÚDOS das disciplinas cursadas (de 0 - muito fácil, a 10 - muito difícil)?	11 pontos, de 0 a 10	Média, mediana e desvio padrão
Docente - critérios	Cumprimento do plano de curso	Binária	Percentual
	Relacionamento com a turma	Binária	Percentual
	Comparecimento às aulas	Binária	Percentual
	Cumprimento do horário de início e de término das aulas	Binária	Percentual
	Atualização dos conteúdos	Binária	Percentual
	Clareza na exposição dos conteúdos	Binária	Percentual
	Disponibilidade para atendimento fora da sala de aula	Binária	Percentual
	Qualidade da bibliografia	Binária	Percentual
Qualidade das avaliações	Binária	Percentual	
Docente - satisfação geral	Por favor, aponte sua satisfação geral (de 0 - totalmente insatisfeito, a 10 - totalmente satisfeito) com o desempenho de cada professor	11 pontos, de 0 a 10	Média, mediana e desvio padrão
Curso - vínculo	Considerando a experiência com seu curso até esse último período, a probabilidade de você recomendar esse curso para um amigo ou parente próximo é (de 0 - muito improvável, a 10 - muito provável)	11 pontos, de 0 a 10	NPS
Curso - intenção de evasão	Seu interesse em sair de curso (mudar de curso na UFPB ou para outra instituição, parar de estudar etc.) no momento atual é (de 0 - muito baixo, a 10 - muito alto)	11 pontos, de 0 a 10	Média, mediana e desvio padrão
Geral	Deseja comentar sobre disciplinas/professores?	-	

Fonte: Costa e Dias Jr.(2020).

De modo geral, os coordenadores gostaram do formato de pergunta binária (para cada indicador de desempenho do docente, o discente seleciona apenas aquelas que ele considera passíveis de melhora) utilizada para avaliar os docentes e acreditam que ele deve ser estendido para as demais avaliações, pois deixa mais simplificada e menos desgastante. Porém, o coordenador de Economia alertou que isso levaria à análise aos extremos, o que poderia impedir

um diagnóstico mais completo; a coordenadora de Enfermagem acredita que esse formato poderia induzir a uma avaliação mais negativa, pois, ao pedir que o discente marque apenas o que ele acredita que deve ser melhorado, você despreza os aspectos positivos do programa.

Quanto à abrangência das questões, os entrevistados acrescentariam as dimensões que foram discutidas durante a entrevista, pois consideraram o questionário muito resumido para ser utilizado na pós-graduação. Também adicionariam uma questão aberta para cada dimensão avaliada para possibilitar que o aluno expresse o motivo de suas respostas e acrescente algo que não está incluso na avaliação. Outro ponto abordado é que consideram que o instrumento deveria ser dividido para ser aplicado em diferentes ocasiões: avaliação da disciplina, em que constariam perguntas com relação ao desempenho do docente e de autoavaliação do discente nas aulas; e avaliação dos demais itens abordados, realizadas anualmente.

A maioria dos entrevistados considerou importante que o desempenho do orientador seja avaliado pelo discente, mas considera algo muito delicado e que pode ser passível de respostas falsas devido ao receio de retaliação por parte do orientador. Portanto, deveriam ser tomadas medidas para garantir a confidencialidade do discente.

#### **1.4 Agentes de avaliação**

Por fim, questionamos os entrevistados sobre quais agentes eles consideram que deveriam participar da autoavaliação do programa. Todos os entrevistados apontaram que os servidores, os docentes e membros da reitoria deveriam ser inseridos nesse processo. Quanto ao último, sua participação possibilitaria maior regulamentação dos programas e entendimento da alta administração da Universidade sobre a realidade de cada curso. Para o coordenador de informática, essa inclusão possibilitaria que a reitoria pudesse tomar ações com base nos resultados e tornar a administração de questões sensíveis, que levam a um desentendimento interno, mais imparciais e práticas, como, por exemplo, o desligamento do programa de professores que não apresentam bom desempenho.

Também foram considerados agentes externos, tais como: uma comissão de avaliação que permitisse uma análise imparcial e mais precisa; e a sociedade receptora dos produtos acadêmicos. Entretanto, com relação a esse último ponto, não sabem como viabilizar isso, pois não saberiam como identificar esses indivíduos e se eles teriam conhecimento suficiente sobre todas as ações realizadas pela Universidade para conseguir fazer uma avaliação coerente.

## 2 RELATÓRIO DAS ENTREVISTAS COM OS DISCENTES

Como o alunado é o público que irá responder o instrumento que iremos construir, buscamos compreender a sua visão sobre a qualidade no ensino superior e o formato de questionário considerado mais adequado. Com o objetivo de diversificar os respondentes, entrevistamos 11 (indicados de A1 a A11) discentes de seis diferentes campos acadêmicos: Saúde; Sociais Aplicadas; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências Humanas; e Linguística, Letras e Artes. Quatro dos respondentes (A5, A7, A8 e A9) têm experiência em programas fora do Brasil, sendo os dois primeiros no formato sanduíche e os dois últimos em processo de doutoramento no exterior. Buscamos também a opinião de um discente com uma experiência negativa na pós-graduação (A4), que o levou a desistir da vida acadêmica, e de um aluno que cursa a modalidade de Doutorado Acadêmico em Inovação (A2).

Os dados de cada aluno estão disponíveis no Quadro 14. Como as entrevistas foram realizadas por meio de mensagens escritas pelos aplicativos WhatsApp e Messenger, indicamos na segunda coluna do quadro a data de início e fim de cada entrevista. Como deixamos os entrevistados livres para responder o questionamento no momento em que fosse mais favorável a eles, um intervalo maior de duração não significa uma maior quantidade de conteúdo gerado.

**Quadro 14:** Perfil dos entrevistados (alunos)

Cód.	Data	Idade	Sexo	Bolsa	Profissão	Tipo de doutorado	Formação
A1	26.03.20 a 27.03.20	30	F	Sim	Estudante	Normal	Graduação em Enfermagem – UFPB Me. Enfermagem – UFPB Doutoranda em Enfermagem - UFPB
A2	26.03.20 a 05.05.20	33	M	Não	Técnico eletrônico	Doutorado Acadêmico em Inovação	Técnico em eletrônica – ETER Graduação em Ciências Econômicas – UFCG Me. Economia – UFPB Doutorando em Administração – UFPB
A3	26.03.20 a 16.04.20	32	F	Não	Professora	Normal	Lic. Matemática - UFPB Gradação em Ciências Contábeis – UFPB Me. Ciências Contábeis UnB/UFPB/UFRN Doutoranda em Ciências Contábeis - UFPB
A4	30.03.20 a 03.04.20	27	M	Sim	Professor	----	Graduação em Ciências Biológicas – UnB Me. Ciências Biológicas – UFPB
A5	30.03.20 a 30.03.20	30	M	Sim	Estudante	Sanduíche Université Côte D’Azur (França)	Lic. Física – UESPI Me. Engenharia Elétrica – IFPB Doutorando em Sistemas Mecatrônicos - UnB
A6	30.03.20 a	26	F	Sim	Estudante	Normal	Graduação em Ciências Econômicas – UFPE

	31.03.20						Me. Economia – UFPB Doutoranda em Economia – UFPB
A7	30.03.20 a 02.04.20	29	F	Sim	Estudante	Sanduíche Université Côte D’Azur (França)	Lic. Física – UESPI Me. Engenharia Elétrica – IFPB Doutorando em Sistemas Mecatrônicos - UnB
A8	07.04.20 a 18.04.20	26	M	Sim	Estudante	Exterior (França)	Graduação em Administração – UFCA Me. Administração – FGV Doutorando em Ciências de Gestão - ESCP
A9	14.04.20 a 20.04.20	30	M	Sim	Professor	Exterior (Canadá)	Lic. Matemática – UFABC Graduação em Engenharia de Gestão – UFABC Graduação em Ciências e Tecnologia – UFABC Me. Ciências Humanas e Sociais – UFABC Doutorando em Estudos da Educação, Matemática e Ciência – McGill University
A10	14.04.20 a 14.04.20	27	F	Sim	Professora	Normal	Graduação em Letras – UFJF Me. Linguística – UFJF Doutoranda em Linguística – UFJF
A11	15.04.20 a 16.04.20	27	F	Não	Estudante	Normal	Graduação em Odontologia – uniube Me. Odontologia – Uniube Doutoranda em Odontologia - USP

Fonte: Elaboração própria (2024).

De modo geral, os entrevistados possuem idades próximas entre si (26-33 anos) e são contemplados com bolsas de estudos (apenas 3 dos 11 não possuía bolsa). Aqueles que trabalham são todos professores, com exceção de A2, que é técnico eletrônico. Quanto ao gênero, conseguimos uma participação equilibrada entre homens (5) e mulheres (6).

Além disso, considerando a trajetória de formação de cada respondente, em conjunto, os entrevistados passaram por 10 instituições distintas de pós-graduação: Universidade de São Paulo - USP, Universidade de Uberaba - Uniube, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Universidade Federal do ABC - UFABC, McGill University, ESCP Europe Business School, Universidade de Brasília - UnB, Instituto Federal da Paraíba - IFPB, Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Fundação Getúlio Vargas – FGV. Dessa forma, consideramos ter obtido uma boa diversidade de visão e experiências na pós-graduação.

## 2.1 Qualidade na pós-graduação

De forma semelhante aos coordenadores, os alunos entendem como uma pós-graduação de qualidade aquela que busca a internacionalização e que consegue desenvolver competências em seus discentes, com ênfase nas competências de ensino e acadêmicas. A competência prática

foi indicada por apenas quatro entrevistados pertencentes aos cursos de contabilidade (A3), educação (A9), engenharia (A7) e odontologia (A11). Os demais, quando questionados sobre a prática, entendem que se trata de uma consequência da produção científica, mas que não deve ser o foco da pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, compreende-se que as disciplinas devem ser práticas com relação à metodologias de análise e contextualização da teoria, ou seja, se está sendo ensinado um método de análise de dados, deve haver o espaço para praticá-lo, e, no caso da teoria, deve-se indicar como a teoria pode ser aplicada.

Ainda sobre a qualidade, os discentes enfatizaram muito a necessidade de os programas proporcionarem espaço para a sua integração e sua participação efetiva. Essa integração, para alguns, é o que faz o curso ter um diferencial e levar o aluno a ser defensor do programa, como está ilustrado nas falas a seguir:

*Eu definiria uma pós-graduação como de qualidade por indicadores já existentes. Como a nota Qualis CAPES. Além disso, levaria em conta o sentimento de pertencimento dos alunos naquela pós. [...]. Se o programa consegue criar um sentimento de pertencimento dos alunos, ou o curso é realmente bom ou a coordenação trabalha de maneira a integrar o aluno no curso. Eu levo isso em conta, como os alunos defendem o programa. (A6)*

*Eu acredito que uma pós-graduação de qualidade seja aquela que vá além da pesquisa e do ensino. Hoje em dia eu sinto que a grande diferença está no modo como a pós se relaciona com os alunos. De forma geral, no Brasil, pelo menos na minha área existem grandes programas de pós, com professores extremamente qualificados e com ótimas pesquisas. Mas acredito que precise ir além disso. Os alunos precisam ser vistos como seres humanos, precisam ter voz dentro do programa. Isso faz com que o programa seja de qualidade para mim. (A10)*

Quando questionados sobre como eles, enquanto discentes, podem contribuir para a melhoria da qualidade do programa, os entrevistados responderam que poderiam fazer isso por meio de publicações de qualidade, desempenho nas disciplinas do programa, participação dos grupos de pesquisa e avaliando o programa, por exemplo, indicando quais aspectos devem ser melhorados. De modo geral, percebem a importância dos discentes para a qualidade da pós-graduação e gostariam de ter uma participação mais efetiva no programa.

## **2.2 Fatores de qualidade na pós-graduação**

Quando questionados sobre os fatores que eles avaliam no curso para analisar a sua qualidade, os alunos responderam aspectos relacionados à qualidade dos docentes, ao apoio à pesquisa, à estrutura do programa, ao desempenho discente, à participação discente, à qualidade da orientação e à atuação dos servidores e coordenadores. Da mesma forma que fizemos com a entrevista com os coordenadores, dividimos os aspectos de qualidade levantados pelos

discentes em dois quadros para facilitar a visualização. O primeiro com dimensões em que os alunos possuem maior contato (Quadro 15) e o segundo com dimensões relacionados ao programa como um todo, que exercem um papel de suporte às suas atividades (Quadro 16). Para evitar repetição de informação, os quadros contêm apenas fatores que foram adicionados pelos discentes, ou seja, que não foram relatados pelos coordenadores.

**Quadro 15:** Dimensões de qualidade na entrevista com alunos

<b>Dimensão</b>	<b>Fatores</b>	<b>Indicadores</b>
Discente	Competência de pesquisa	Habilidade para conduzir uma pesquisa científica
		Entendimento do rigor e relevância necessários à pesquisa
		Desenvolvimento do pensamento crítico
	Competência de ensino	Didática
		Metodologias de ensino
	Competência prática	Aquisição de conhecimento técnico
		Inter-relação entre teoria e prática
		Utilização de softwares
	Desempenho	Dificuldade de apropriação do conteúdo da disciplina
		Dificuldade de realização das atividades da disciplina
Absorção do conteúdo		
Docente	Desempenho	Discussão do conteúdo
		Promoção de debates
		Incentivo à aprendizagem
		Discussão do conteúdo
		Contextualização do conteúdo
		Domínio sobre o uso de equipamentos e softwares de ensino
		Aplicação do conteúdo
		Pontualidade ao início e término das aulas
	Feedback justo e adequado das atividades desenvolvidas	
Organização da disciplina	Dificuldade da disciplina	
Orientador	Desempenho	Direcionamento da pesquisa
		Contribuição para o desenvolvimento da dissertação/tese
		Motivação
		Esclarecimento de dúvidas
		Responsabilidade com a dissertação/tese
		Acompanhamento da dissertação/tese
		Agilidade na resposta às demandas do orientando
		Conhecimento técnico
	Relacionamento	Profissionalismo
		Entendimento das dificuldades do aluno
		Diálogo
		Relacionamento ético
		Relacionamento humano
		Relacionamento educado

Fonte: Elaboração própria (2024).

Quanto ao Quadro 15, vale destacar o surgimento de indicadores relacionados à prática, os quais estão presentes nos fatores competência prática (dimensão discente) e desempenho docente. Isso demonstra maior preocupação dos alunos com a relação entre teoria e prática dos conteúdos abordados e como isso pode ser convertido em desenvolvimento de competências relacionados ao mercado de trabalho, tanto profissional como acadêmico.

Com relação aos docentes, é possível verificar que os discentes avaliam aspectos mais relacionados às metodologias de ensino mais ativas, em que há a promoção de debates, a construção do conhecimento de forma conjunta e o incentivo do professor para a busca de conhecimento, que exerce um papel de facilitador de aprendizagem. Quanto ao orientador, os discentes buscam, além de um relacionamento respeitoso, uma relação de parceria, em que se sintam confortáveis para esclarecer as suas dúvidas e que possam contar com a colaboração do orientador para o desenvolvimento da dissertação/tese.

Quanto ao Quadro 16, é importante destacar o surgimento de indicadores relacionados à uma integração maior dos discentes ao programa, os quais estão presentes nos seguintes fatores: organização curricular/regulamento do programa e desempenho do programa.

**Quadro 16:** Dimensões de qualidade entrevista com alunos

<b>Dimensão</b>	<b>Fatores</b>	<b>Indicadores</b>
Servidores	Desempenho	Responsabilidade
		Proatividade
		Prontidão
		Comprometimento
		Facilitação dos canais de atendimento
		Eficiência
	Relacionamento	Paciência
Coordenadores	Desempenho	Responsabilidade
		Prontidão
		Proatividade
		Comprometimento
		Facilitação dos canais de atendimento
		Promoção de workshops científicos
	Eficiência	
Relacionamento	Paciência	
Organização do programa	Estrutura física/ material de apoio	Acesso à internet de qualidade
		Acesso a material para execução da pesquisa
		Quantidade de cadeiras disponíveis na sala de aula
		Visualização do quadro
	Organização curricular/regulamento do programa	Relevância prática/teórica das disciplinas
		Contribuição da disciplina para o desenvolvimento da dissertação/tese
		Oferta de disciplinas metodológicas
		Oferta de disciplinas voltadas para o ensino
		Oferta de disciplinas optativas
		Alinhamento da disciplina com o professor
		Ementa da disciplina
		Flexibilização para cursar os créditos
		Quantidade de créditos exigidos
		Exigências para titulação
		Regras para qualificação/pré-projeto
	Regras para defesa	
	Desempenho	Aplicabilidade da disciplina
		Parcerias com outros programas
		Internacionalização
Parcerias com empresas		

		Promoção de uma cultura de confiança
		Promoção de uma cultura de diálogo

Fonte: Elaboração própria (2024).

Outro fator importante a ser destacado são os indicadores de desempenho do programa. Por meio deles, observamos que os discentes buscam maior interação do seu programa com a comunidade científica (nacional e internacional) e com o mercado de trabalho. Os discentes não querem apenas cumprir as exigências do curso e conseguir o título de mestre/doutor, mas buscam maior conexão com a vida acadêmica e adquirir as competências necessárias para conseguir ser absorvido pelo mercado acadêmico e/ou profissional.

### 2.3 Estrutura do questionário

De forma semelhante aos coordenadores, os alunos gostaram do formato do instrumento de avaliação pelo discente da graduação da UFPB e apontaram a necessidade de incluir perguntas abertas para cada dimensão abordada, por possibilitar um espaço para expressar melhor o seu contentamento/descontentamento. Também acrescentariam aspectos que não estão inclusos no questionário: estrutura, orientação, organização do programa, coordenação e servidores. Além disso, aumentariam os aspectos de autoavaliação do discente

A entrevistada A6 e A10, pensando na aplicação do instrumento na pós-graduação, retirariam a pergunta sobre a importância da disciplina. A primeira por entender que não cabe ao discente fazer esse julgamento e a segunda por acreditar que o aluno não tem autonomia para a escolha das disciplinas; assim, a pergunta para ela perde o sentido. Já a entrevistada A1 retiraria a pergunta sobre desistência do curso, pois entende que é muito difícil passar em um programa de pós-graduação para o aluno pensar em desistência.

## APÊNDICE 2 – Instrumento inicial do segundo estudo

### 1 APLICAÇÃO SEMESTRAL

Propomos a aplicação desta parte do instrumento de forma semestral por abranger aspectos de contato mais constantes dos discentes e por proporcionar informações mais frequentes aos coordenadores dos programas sobre a avaliação geral do aluno sobre a qualidade do curso.

#### 1.1. Seção 1 – disciplina

1.1.1. Na sua percepção, qual o nível de importância de cada disciplina para o seu curso?													
Sem importância	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Extremamente importante	

1.1.2. Na sua percepção, qual o nível de dificuldade dos conteúdos de cada disciplina cursada?													
Muito fácil	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito difícil	

1.1.3. Por favor, indique em quais aspectos abaixo você acredita que não foi suficiente bom em cada disciplina:

Itens	Caixa de seleção
Cumprimento das demandas da disciplina.	( )
Comparecimento às aulas.	( )
Participação ativa na disciplina.	( )
Cordialidade e respeito no relacionamento com o(a) professor(a) e os demais colegas.	( )

1.1.4. Por favor, dê uma nota para sua participação em cada disciplina:													
Muito ruim	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito boa	

1.1.5. Por favor, indique abaixo quais aspectos você considera que cada professor precisa melhorar para aprimorar seu desempenho:

Itens	Caixa de seleção
Clareza na apresentação e/ou discussão dos conteúdos.	( )
Cumprimento do horário (de início e término) das aulas.	( )
Condução das aulas.	( )
Condução do plano de curso ou disciplina.	( )
Atualização do conteúdo.	( )
Atividades de avaliação.	( )
Disponibilidade para atendimento aos discentes.	( )
Cordialidade e respeito com os alunos.	( )

1.1.6. Por favor, aponte sua satisfação geral com o desempenho de cada professor:													
Totalmente insatisfeito	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totalmente satisfeito	

1.1.7. Se você tiver algum comentário adicional sobre a disciplina, seu desempenho ou desempenho do professor, por favor, expresse-o aqui:

--

## 1.2. Seção de avaliação da coordenação/secretaria

1.2.1. Por favor, indique a seguir quais aspectos com relação ao atendimento da secretaria do seu curso necessitam de melhorias:

Itens	Caixa de seleção
Atendimento de demandas	( )
Horário de atendimento	( )
Respeito e cordialidade	( )

1.2.2. Por favor, aponte sua satisfação geral com o atendimento da secretaria do seu curso:

Totalmente insatisfeito	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totalmente satisfeito
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----------------------

1.2.3. Por favor, indique a seguir quais aspectos com relação ao atendimento da coordenação do seu curso necessitam de melhorias:

Itens	Caixa de seleção
Atendimento de demandas.	( )
Disponibilidade de atendimento.	( )
Respeito e cordialidade.	( )
Proatividade.	( )

1.2.4. Por favor, aponte sua satisfação geral com o atendimento da coordenação do seu curso:

Totalmente insatisfeito	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totalmente satisfeito
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----------------------

1.2.5. Se você tiver algum comentário adicional sobre servidores e/ou coordenação, por favor, expresse-o aqui:

--

## 1.3. Seção de avaliação geral do curso

1.3.1. A probabilidade de você desistir do curso no momento atual é :

Muito baixa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito alta
-------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------------

1.3.2. Por favor, indique a sua satisfação geral com a qualidade do seu curso:

Totalmente insatisfeito	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totalmente satisfeito
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----------------------

1.3.3. Considerando a experiência com seu curso até o esse último período, a probabilidade de você recomendar esse curso para um amigo ou parente próximo é:

Muito baixa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito alta
-------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------------

## 2. APLICAÇÃO AO FINAL DO CURSO

Propomos a aplicação desta parte do instrumento apenas ao final do curso, pois permitirá que o discente tenha uma visão global de toda a sua trajetória no programa e forneça informações com mais veracidade, principalmente com relação a orientação. Como todos os anos uma turma concluí o curso, essa periodicidade não prejudicará o fluxo de informações.

### 2.1. Seção 1 – orientação do trabalho final

2.1.1. Por favor, indique em quais aspectos a seguir você acredita não ter se dedicado o suficiente para obter melhor desenvolvimento da sua dissertação/tese:

Itens	Caixa de

	seleção
Cumprimento do cronograma.	( )
Contato com orientador para informar sobre as dificuldades enfrentadas.	( )
Leitura e análise de material científico para a construção da dissertação/tese.	( )
Contato com orientador para o esclarecimento de dúvidas.	( )
Respeito e cordialidade com o orientador.	( )

2.2. Por favor, dê uma nota para seu comprometimento com a sua dissertação/tese:

Muito ruim	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito bom
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----------

2.2.1. Por favor, indique a seguir quais aspectos você considera que seu orientador precisa melhorar para aprimorar seu desempenho de orientação:

Itens	Caixa de seleção
Domínio do tema de pesquisa.	( )
Acompanhamento da pesquisa.	( )
Incentivo à autonomia acadêmica.	( )
Respeito e cordialidade.	( )

2.3. Por favor, aponte sua satisfação geral com o desempenho de seu orientador:

Totalmente insatisfeito	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totalmente satisfeito
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----------------------

2.4. Se você tiver algum comentário adicional sobre o desempenho do seu orientador, por favor, expresse-o aqui:

--

## 2.5. Seção de avaliação de aspectos gerais do curso

2.5.1. Por favor, indique a seguir quais aspectos com relação à infraestrutura do seu programa necessitam de melhorias:

Itens	Caixa de seleção
Disponibilidade de recursos bibliográficos e materiais ou financeiros.	( )
Disponibilidade de recursos de informática (softwares, internet...)	( )
Infraestrutura física e instalações extra-sala de aula (salas de estudo, banheiros...)	( )
Estrutura da sala de aula (organização, limpeza, climatização, equipamentos didáticos etc.)	( )

2.5.2. Por favor, aponte sua satisfação geral com a infraestrutura do programa:

Totalmente insatisfeito	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totalmente Satisfeito
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----------------------

2.5.3. Por favor, indique quais aspectos a seguir relacionados às oportunidades de integração com a comunidade acadêmica devem ser melhoradas no seu programa:

Itens	Caixa de seleção
Interação social entre docentes e alunos e entre alunos.	( )
Integração com outros programas de pós-graduação (nacionais e/ou internacionais)	( )
Integração com o campo científico (eventos, grupos de pesquisa....)	( )

2.5.4. Por favor, aponte sua satisfação geral (com as oportunidades de integração (social, com outros programas e no campo) trazidas pelo curso):

Totalmente insatisfeito	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totalmente Satisfeito
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----------------------

2.5.5. Com relação organização do curso, por favor, indique nas opções abaixo o que é preciso

melhorar:

Itens	Caixa de seleção
Organização curricular.	( )
Oferta periódica de disciplinas.	( )
Prazos do curso.	( )

2.5.6. Por favor, aponte sua satisfação geral com a organização do curso (curricular, ofertas e prazos):

Totalmente insatisfeito	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totalmente Satisfeito
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----------------------

2.5.7. Se você tiver algum comentário sobre o seu programa relacionados à infraestrutura, oportunidade de integração e organização do curso falados apontados anteriormente, por favor, expresse-o aqui:

--

## 2.6. Seção de habilidades desenvolvidas

2.6.1. Nos itens a seguir, indique (de 0 – discordo totalmente a 10 – concordo totalmente) o quanto você concorda com cada uma das afirmativas:

Devido ao curso, me sinto confiante para produzir pesquisas científicas de qualidade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
O curso me deu preparação adequada para uma carreira profissional no setor produtivo não acadêmico	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
O curso me deu preparação adequada para uma carreira de docência no ensino superior	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

## 2.7. Seção de avaliação geral da experiência com o curso

2.7.1. Por favor, indique a sua satisfação geral com a qualidade do seu curso:

Totalmente insatisfeito	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totalmente satisfeito
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----------------------

2.8. Considerando toda a sua experiência com o curso, a probabilidade de você recomendá-lo para um amigo ou parente próximo é:

Muito baixa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito alta
-------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------------

2.8.1. Por favor, indique quais são os motivos principais da sua avaliação nas duas questões anteriores:

--