

PROPOSTA DE UM INSTRUMENTO PARA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM EAD

MARI, Marcelo Molina
RIBEIRO, Vagner Cavalcanti
PARANÀ, Jayrson Sousa
SANTOS, Elizeu José dos
MELO, Marcelo José de Sousa

RESUMO

A autoavaliação institucional é, historicamente, relevante para a melhoria e avaliação das instituições de ensino superior no Brasil. Seus resultados ajudam orientar tanto os processos de gestão, quanto o acompanhamento da qualidade do sistema de ensino superior pelo estado. Este trabalho busca, com apoio de referencial teórico e de um levantamento de dados do tipo *survey*, propor um instrumento de coleta de dados (questionário) confiável para autoavaliação institucional no contexto da educação a distância. A confiabilidade do instrumento de coleta de dados desenvolvido foi avaliada através do cálculo do coeficiente α de cronbach após uma aplicação piloto. Ainda com objetivo de investigar possíveis correlações entre as variáveis estudadas, o coeficiente de correlação de PEARSON foi calculado para os dados coletados na aplicação piloto. Dessa forma foi possível, obter um instrumento com alto grau de confiabilidade e identificar possíveis correlações entre algumas das variáveis estudadas. Por fim, também foi possível sugerir estudos complementares.

Palavras-chave: Avaliação institucional. Autoavaliação institucional. Educação a Distância. α de Cronbach.

ABSTRACT

Institutional self-assessment is relevant to improve and assessment in Brazil university . It helps to guide the manage process and monitoring of university system quality by the State. This study developed a reliable questionnaire for institutional self-assessment in the distance education context, through a bibliographic and a survey research. The questionnaire validity, and internal consistency, was tested by CRONBACH ALPHA coefficient after pilot testing. In order, to investigate correlation between the surveyed variables, PEARSON correlation coefficient were analyzed. It was possible to draw a reability high level questionnaire and to identify some correlation among surveyed variables. Lastly, also it was possible to suggest some issues to future research.

Palavras-chave: Insttutional assessment. Insttutional self-assessment. Distance education. Cronbach alpha coefficient.

Introdução

A educação tem se mostrado, historicamente, um instrumento de desenvolvimento econômico e de emancipação das pessoas. Por esse motivo, no Brasil, as políticas governamentais têm empenhado esforços para disponibilizar educação para todos os cidadãos, principalmente a partir metade do século XX. Dessa forma, a universalização do ensino tem sido perseguida e encontrado na distância geográfica um grande obstáculo a ser superado.

Neste cenário, a Educação a Distância (EaD), que para Michael e Kearsley (2007) define-se como o processo de ensino e aprendizagem onde o educador e o aluno estão separados geograficamente ou temporalmente (no tempo), mostra potencial promissor para unir os esforços de educadores para alcançar alunos geograficamente distantes.

Porém, foi apenas na última década do século XX, com o uso das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) para interações e comunicações entre educadores e educandos de forma mais ágil, que a EaD tornou-se uma alternativa viável para a universalização da educação formal.

É em países com grandes territórios, e na economia globalizada de nossos tempos, que a EaD encontra um ambiente propício para realizar toda sua potencialidade, caso disponha de um planejamento e implementação adequados. Por esse motivo a EaD encontra um ambiente fértil no sistema de ensino brasileiro.

Esse ambiente promissor é retratado, pela Associação Brasileira de Educação à Distância - ABED (2016), segundo a qual existem, nas instituições participantes, 2601 cursos regulamentados e totalmente oferecidos a distância com um total de 796.057 matrículas, além de 2170 cursos regulamentados e oferecidos na modalidade semipresencial com 1.135.982 matrículas. Porém o número de cursos chega a 17.215 e de matrículas 5.902.930 quando considerados todos os cursos de EaD pesquisados, incluindo os regulamentados totalmente a distância, os semipresenciais e os livres (corporativos ou não).

É por essa abrangência que a garantia de qualidade nessa modalidade de ensino, que para Demo (1994) resulta do conhecimento obtido pelo aluno, medido através das avaliações, torna-se urgente. Porém, a recente intensificação do uso da EaD na educação formal constitui-se um desafio à identificação de práticas e critérios que garantam tal qualidade aos programas educacionais.

Assim, o uso da avaliação institucional como instrumento para identificar fatores que influenciam a qualidade do ensino e práticas de sucesso torna-se um caminho para melhoria e aprendizado institucional sobre essa prática, da EaD.

Em um país de dimensões continentais, como o Brasil, o aumento já esperado, da importância da educação à distância no cenário nacional põe as instituições que a promovem como centro de atenções. Garantir a sobrevivência dessas instituições, e a qualidade de seus produtos, passa a ser necessário para uma correta avaliação institucional.

As práticas conhecidas para avaliação institucional estão maduras para avaliar o ensino presencial, já tradicionalmente consolidado, porém faz-se necessários estudos complementares para conhecer melhor o relacionamento de causa e efeito das variáveis envolvidas no processo de EaD, além do aprimoramento métodos, ferramentas e técnicas para realizar sua avaliação.

Ao solidificar as técnicas avaliativas contribui-se para o melhoramento do sistema educacional e para o correto posicionamento estratégico das instituições que o compõe.

Nesse sentido, a proposta de um instrumento confiável para avaliação desta qualidade institucional em EaD, seja para controle, avaliação ou para fomentar decisões de gestão, surge como assunto relevante.

Por conseguinte, este trabalho tem por objetivo, criar um instrumento de avaliação institucional (questionário), validá-lo em teste piloto através do cálculo do coeficiente α de Cronbach, aplicado em discentes do ensino técnico de nível médio de uma escola da rede pública de ensino que oferece o ensino técnico na modalidade de ensino a distância. Criando um instrumento confiável de avaliação institucional que possibilitando a busca por indicadores de pontos fortes e fracos da instituição no que tange a modalidade de EaD.

Como objetivo secundário, este trabalho propõe-se realizar a análise estatística dos dados coletados a fim de identificar tendências de correlação de causas e efeitos que possam ser utilizadas como subsídio para ações corretivas e de melhoria.

Método

Este trabalho foi realizado através de uma abordagem quantitativa, que segundo Martins (2012), apesar da característica mais marcante de uma pesquisa dessa seja o ato de mensurar variáveis de pesquisa, a características determinante na diferenciação da abordagem de pesquisa qualitativa é que: enquanto essa abordagem dá ênfase à perspectiva do objeto estudado, a abordagem quantitativa dá **ênfase nas variáveis** oferecidas pela natureza ou derivadas de uma teoria (consolidada ou provisória).

Assim a abordagem quantitativa caracteriza-se por sua busca de conhecimento através da determinação de variáveis presentes na natureza, ou em teorias, que possam ser

mensuradas e ter suas relações causais matematicamente estabelecidas. Bryman (1989) corrobora para este entendimento quando considera a mensurabilidade, a causalidade, a generalização e a replicação como as principais características da abordagem quantitativa.

Na abordagem quantitativa o pesquisador não interfere nas variáveis de pesquisa, já que elas são oferecidas pela natureza ou teoria e definidas antes da observação ou experimentação (MARTINS, 2012). Para o autor um dos métodos possíveis de ser utilizado em pesquisas de abordagem quantitativa é o *survey*, que explica que no *survey* o pesquisador não manipula as variáveis de pesquisa, apenas as escolhe através da teoria, e a mensuração de tais variáveis gerará os dados a serem analisados, obtendo-se um panorama sobre o fenômeno estudado e conclusões acerca da relação de causa e efeito entre as variáveis.

Assim, tendo este trabalho uma abordagem qualitativa, mostra-se o método *survey* com viés exploratório adequado para esta atingir os objetivos desta pesquisa, pois segundo Miguel e Ho (2012) este viés tem objetivo de adquirir uma visão inicial sobre um tema que ainda não possui um modelo conceitual definido, onde as variáveis necessitam ser melhor compreendidas.

Para a realização de um *survey* é necessário planejamento prévio sobre alguns aspectos da pesquisa, entre os mais relevantes podemos citar: a escolha das variáveis que serão mensuradas a partir da teoria, a caracterização da população e definição do tamanho da amostra, a construção do instrumento de coleta de dados (questionário).

Seleção das Variáveis a Mensurar

Para Miguel e Ho (2012), antes de realizar a coleta de dados em um *survey* faz-se necessário desenvolver um modelo teórico-conceitual, definir os elementos conceituais relevantes (constructos) dos quais se desdobram as variáveis a serem mensuradas.

Neste trabalho, após busca bibliográfica, foi construído um referencial teórico de onde foram extraídas as variáveis que procuramos mensurar na pesquisa

Definição da Amostra

Um dos aspectos mais relevantes na aplicação de um *survey* é a caracterização da população a ser estudada, ou seja, o objeto da pesquisa. (Miguel e Ho, 2012).

A população em questão inclui docentes, discentes e corpo administrativo de uma instituição de ensino que fornece ensino a distância. Por ser objetivo desta pesquisa o desenvolvimento de instrumento de coleta de dados (questionário) confiável para uma

avaliação institucional, a amostra definida por conveniência, portanto não probabilística, fora composta por 10 pessoas do corpo discente do módulo 3 de uma escola técnica.

Construção do Instrumento de Coleta de Dados

De maneira geral, em um *survey* utiliza-se como instrumento para coleta de dados um questionário. Segundo Miguel e Ho (2012), o questionário é um instrumento de registro formado por um conjunto de pergunta ordenadas que são respondidas sem qualquer intervenção do pesquisador.

Esta etapa constitui a parte mais relevante desta pesquisa, visto que o desenvolvimento deste instrumento é o objetivo principal deste trabalho.

Para Boyd e Wetfall (1964 *apud* MIGUEL e HO, 2012) e Mattar (1996) os tipos possíveis de questionários são: estruturado não disfarçado, não estruturado não disfarçado, não estruturado disfarçado, estruturado disfarçado. Onde o termo estruturado refere-se a utilização de questões fechadas, ou seja, quanto mais estruturado menos questões abertas, e o termo disfarçado refere-se a ciência do respondente sobre os objetivos da pesquisa. O uso de questões abertas possui a desvantagem de dificultar o entendimento da questão e a tabulação dos dados coletados pela necessidade de recorrer à codificação das respostas.

Por esse motivo, visando o objetivo de desenvolver um questionário confiável para medição de nossas variáveis, fez-se a opção pela utilização de um questionário totalmente estruturado (composto apenas por questões fechadas) e a aplicação disfarçada, já que os respondentes imaginavam que o objetivo da pesquisa era levantar dados sobre a avaliação institucional frente ao verdadeiro propósito de validar o questionário.

As variáveis levantadas a partir da pesquisa bibliográfica apresentaram em sua totalidade cunho qualitativo ordinal, que representam o grau de satisfação do respondente frente algum quesito de qualidade da EaD na instituição, optamos para utilizar na totalidade do questionário uma escala de intensidade denominada escala de Likert.

Segundo Likert (1932) a escala de proposta é uma escala com um número ímpar de pontos e unidimensional, onde um extremo da escala opõe-se a percepção do outro extremo e no centro tem-se uma percepção neutra sobre determinado assunto.

Nesta pesquisa, optou-se por utilizar uma escala de Likert de 5 pontos na construção do instrumento de coleta de dados, onde o ponto 0 seria indicação de nível mínimo de satisfação, ou de discordância total, com o quesito apresentado, portanto o ponto 4 seria o nível de máxima satisfação, ou de plena concordância, com o quesito apresentado. Tais

escolhas tiveram objetivo de facilitar o entendimento das questões e aumentar o nível de confiabilidade do instrumento.

A Coleta de Dados

A coleta de dados fora efetuada utilizando-se a ferramenta Google Docs¹, possibilitando que o respondente receba o questionário e submeta a resposta ao pesquisador eletronicamente.

Por tratar-se de uma aplicação de um teste piloto com um pequeno número relativo de respondentes, o índice de retorno dos questionários foi superior a 90%.

Análise dos Dados

Para análise dos dados foram utilizadas algumas técnicas estatísticas, porém a principal análise foi o cálculo do coeficiente α de Cronbach para determinar o nível de confiabilidade do questionário.

Segundo Freitas e Rodrigues (2005), o coeficiente α de Cronbach é uma das estimativas da confiabilidade de um questionário que tenha sido aplicado a uma pesquisa. O α tem seu valor no intervalo [0,1] e é calculado a partir da variância dos itens individuais e das covariâncias entre os itens através da seguinte equação:

$$\alpha = \left(\frac{k}{k-1} \right) \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right)$$

Onde k é o número de itens do questionário, S_i^2 é a variância do item i e S_t^2 é a variância total do questionário.

Freitas e Rodrigues (2005) ressaltam que não existe consenso sobre a interpretação da confiabilidade de um questionário a partir do valor do coeficiente α de Cronbach e que considera-se satisfatório um questionário que obtenha $\alpha > 0,70$ e sugerem que a classificação da confiabilidade de um questionário seja feita segundo o quadro 1, que segue:

Quadro 1: Classificação da confiabilidade de questionário (adap. FREITAS e RODRIGUES, 2005)

Classificação da confiabilidade	Valor do coeficiente α de cronbach
Muito Baixa	$\alpha \leq 0,3$
Baixa	$0,3 < \alpha \leq 0,6$
Moderada	$0,6 < \alpha \leq 0,75$

¹ O *Google Docs* é um pacote de aplicativos do Google baseado em *AJAX*. Funciona totalmente on-line diretamente no browser. O aplicativo utilizado foi o formulários (Google Forms), que permite criar formulários a serem preenchidos *on-line* (http://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Docs).

Alta	$0,75 < \alpha \leq 0,9$
Muito Alta	$\alpha > 0,9$

Dessa maneira, considerando nosso objetivo de desenvolver um questionário confiável, consideramos satisfatório o instrumento que após sua aplicação tiver o coeficiente α de Cronbach acima de 0,90.

Outras análises estatísticas foram utilizadas sobre os dados coletados apenas com objetivo identificar tendências, visto que não é possível generalizar resultados pela amostra não probabilística, ou seja, a amostra não é representativa para a população.

A avaliação institucional

O sistema de educação superior no Brasil é constituído por instituições públicas e privadas, que devem ser credenciadas pelo governo para que possam atuar no sistema de ensino formal. Assim o acompanhamento das atividades destas instituições de ensino faz-se obrigatória ao governo para que suas atividades estejam alinhadas com sua política educacional. Neste aspecto o governo tem se utilizado da avaliação institucional como instrumento norteador para criar intervenções adequadas às suas políticas educacionais.

Para Amaral e Magalhães (1999, *apud* POLIDORI, 2003), o modelo de supervisão estatal das instituições de ensino superior caracteriza-se pela baixa intervenção do estado nas decisões diárias das instituições, e pela concentração do governo nas atividades de dirigir, supervisionar e avaliar. Nesse cenário a avaliação institucional assume um caráter de importante subsídio para as atividades regulatórias estatais.

Dessa forma, a avaliação institucional pode ser utilizada pelas próprias instituições de ensino para ajustes em procedimentos considerados inadequados ou deficientes, mas também pode ser utilizada pelo governo para compor a aferição a qualidade das instituições de ensino credenciadas.

Avaliação Institucional na Educação a Distância

Como visto, a Avaliação Institucional faz parte da história da construção da sociedade, trazendo consigo um forte vínculo com as questões sociais, econômicas e políticas do país.

Assim, segundo Àzar *et al.* (2012), a autoavaliação na modalidade à distância tem sido uma forma de melhor compreender as relações, e participações, dos diferentes segmentos institucionais envolvidos nesta modalidade de ensino-aprendizagem.

Também auxilia na compreensão da dinâmica do processo ensino-aprendizagem, da relação do educador e educando com as propostas pedagógicas de EaD e do curso e das dificuldades inerentes a esta modalidade educacional.

Este processo auto avaliativo serve igualmente para identificar as forças e fragilidades, subsidiando as tomadas de decisão tanto no âmbito mais específico dos cursos, como mais gerais da organização, sempre buscando garantir os princípios e as características próprias de um processo de avaliação institucional, quer seja, o respeito à identidade da entidade; a globalidade; a continuidade; o compromisso formativo e as idiosincrasias culturais dos envolvidos (professores, auxiliares, alunos) em diferentes polos.

À autoavaliação institucional cabe, prioritariamente, desenvolver processos de diagnóstico, análise e reflexão geradores de transformações qualitativas no âmbito educacional, social e pessoal.

Segundo Demo, 1988 (*apud* FRIZZO, 2003), a participação é o elemento central da avaliação qualitativa, sendo o envolvimento e a cultura, componentes a serem considerados. Já o lado quantitativo da Avaliação Institucional, é palpável, concreto, manipulável e uma face da realidade a ser conhecida.

Importante destacar que, segundo Brasil(2009), uma Autoavaliação Institucional deve ter caráter pedagógico, de melhora, de autoregulação e deve fazer parte das estruturas permanentes e ao cotidiano pedagógico das instituições, tendo como agentes nucleares os sujeitos do próprio processo educativo, por meio do Projeto de Avaliação Institucional.

Ocorre que, cada vez mais a Avaliação Institucional tem se apresentado como um instrumento de medida de eficiência.

Busca-se a produção de saberes úteis ao desenvolvimento da economia, a eficiência com o menor gasto público, como um instrumento de controle das instituições, tornando a educação, portanto, um atraente capital econômico, aparecendo, assim, como responsabilidade contábil, medida de educação eficiente e de competitividade no mercado mundial (DIAS SOBRINHO, *apud* LIMA, 2001, p. 03).

Neste sentido, de acordo com LOPES (2011), a educação deixa de ser entendida como direito e necessidade humana para ser vista como um serviço, podendo ser oferecida pelo mercado e se submetendo às suas regras fundamentais: compra e venda, oferta e demanda etc.; tornando-se cada vez mais voltada para a profissionalização e formação técnica para o mercado de trabalho, deixando de lado sua função primordial: a humanização dos indivíduos.

Assim, alinhado com as exigências educacionais atuais, a autoavaliação institucional não deve ter um caráter destituído de sentido e sim, uma dimensão reflexiva, crítica e

emancipatória constituindo-se num importante instrumento que serve como indicador da qualidade do ensino e da instituição educacional.

Breve Histórico da Avaliação Institucional no Brasil

Para que possamos explicitar a evolução nos procedimentos e técnicas utilizadas pelo governo brasileiro na avaliação institucional ao longo dos anos e das sucessões de políticas educacionais. Apresentaremos um relato histórico das iniciativas brasileiras na busca pela melhoria da qualidade no ensino superior através da avaliação das instituições.

Conforme Leite (2005), o início do ciclo que caracteriza o Estado avaliador aconteceu através das ações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a partir de 1977, tais ações objetivavam avaliar os programas de pós-graduação *strictu sensu*².

Antes de citar qualquer outra iniciativa avaliadora das IES (Instituições de Ensino Superior), é importante tecermos a consideração de que qualquer sistema avaliativo passa também por avaliações de caráter subjetivo. Isso os torna alvo de críticas e consequentes processos de alteração e melhoria. Dessa forma é importante compreender o papel evolutivo de cada tentativa de avaliação.

Outras iniciativas brasileiras com objetivo de avaliar as IES que merecem citação, segundo Andriolla (2008) são: as discussões que a ANDES (Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior) fomentou a partir de 1982 sobre a reestruturação das universidades brasileiras, a “lista dos improdutivos” da Universidade de São Paulo, de 1988, que listou o nome dos docentes que não haviam publicado artigos no biênio 1985-1986, as ações da UNICAMP com uma abordagem qualitativa na busca pela melhoria da própria instituição pela aplicação de métodos e abordagens qualitativas na análise de sua produtividade no ensino (início da década de 1990).

Neste ambiente, conforme Andriolla (2008) e BARREYRO e ROTHEN (2008) descrevem, as principais políticas de avaliação institucional implementadas nas IES brasileiras a partir de 1983 foram:

- a) **1983-1986:** O **PARU** (Programa de Avaliação da Reforma Universitária) foi concebido pela CAPES sob a justificativa do aumento do número de matrículas no

² Segundo BRASIL (2016), as pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996).

Sistema de Educação Superior observado a partir de 1980, com objetivo de realizar diagnóstico da educação superior, realizava avaliações internas (autoavaliação) com intenção formativa;

- b) **1985-1985: CNRES** (Comissão Nacional Para Reformulação da Educação Superior), no marco da redemocratização, visava reformular a educação superior através da proposta de uma nova política de educação superior, era formada por 24 membros, heterogênea, quanto a formação, atuação e posições públicas. Propunha o aumento da autonomia universitária regulada através de um processo de avaliação externa baseado na valorização do mérito acadêmico culminando com a apresentação do relatório “uma nova política para a educação superior brasileira”;
- c) **1986-1986: GERES** (Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior) Criado como um grupo interno do MEC, tinha a função de elaborar uma proposta de reforma universitária a partir do relatório final do CNRES com objetivo de propor uma nova lei para a educação superior, preconizava avaliação externa com intenção de regulação. Este grupo produziu um relatório (com dois anexos) e dois anteprojotos de lei (que não foram apreciados pelo congresso). Na lógica de seu resultado a avaliação teria o objetivo de controlar a qualidade da Educação Superior pública, e o mercado regularia a qualidade da Educação Superior do setor privado;
- d) **1993-Atual: O PAIUB** (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras) teve suas bases na Proposta de Avaliação do Ensino Superior elaborada em 1993 pela ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes Instituições Federais de Ensino Superior). Esse programa tinha como objetivo geral criar mecanismos de aperfeiçoamento da qualidade acadêmica e propor uma sistemática de avaliação institucional utilizava avaliações internas (autoavaliação) e externas a partir de uma concepção formativa. Apesar de formalmente o PAIUB nunca ter sido encerrado, na prática, desde decreto presidencial 2.026 de 1996, deixou de ter relevância na avaliação das IES brasileiras.
- e) **1995-2003: O ENC** (Exame Nacional de Cursos) foi instituído pela lei 9.193 de 1995 estabelecendo que era de responsabilidade do MEC aferir a qualidade do sistema federal de ensino superior. Apesar das cinco modalidades de avaliação definidas

pelo decreto presidencial 2.026 de 1996, foi o ENC, conhecido como provão que destacou-se como política preponderante de avaliação de cursos de ensino superior. É relevante constatar que diferente do PAIUB, o ENC não contou com a participação de representantes das IES em sua elaboração.

- f) **2004-ATUAL:** O **SINAES** (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), foi instituído pela Lei 10.861 de 2004 após a iniciativa de reforma fomentada pelo então presidente Luís Inácio da Silva, tendo como objetivo o trinômio expansão-qualidade-inclusão. Tendo sido o primeiro programa de Avaliações Institucional apreciado pelo congresso o SINAES sustenta-se na legislação constante na Constituição Federal de 1988, na lei 9.131 de 1995 que criou o CNE (Conselho Nacional de Educação) e a avaliação periódica dos cursos, e na LDB 9.394 de 1996.

A Avaliação Institucional Segundo a LDBEN

A Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, também chamada de LDBEN (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Entre outras providências, ela determina como se estrutura o ensino superior no Brasil. Adiante, trataremos das determinações para o ensino superior presentes na LDBEN com foco na regulação das avaliações institucionais.

A LDBEN (BRASIL, 1996) em seu artigo 7º determina que o ensino, incluindo aí o ensino superior, é de livre iniciativa privada, porém tais iniciativas privadas devem atender algumas condições como atender as normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino, que tais iniciativas privadas devem ser autofinanciadas, salvo exceções previstas no artigo 213, da Constituição Federal de 1988, e conduz ao Poder Público a prerrogativa de autorizar o funcionamento e avaliar a qualidade de tais iniciativas.

Já no item IX de seu artigo 9º a LDBEN (BRASIL, 1996) especifica que a União terá a incumbência de autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e **avaliar**, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos de seu sistema de ensino, Em seu parágrafo 3º, tal item vislumbra a possibilidade de que tais atribuições sejam delegadas aos Estados e Distrito Federal caso sejam mantenedores de instituições de educação superior.

Dessa maneira, temos que, apesar de o ensino superior ser livre para iniciativas privadas e o autofinanciamento ser uma exigência para tais iniciativas, é prerrogativa e dever do Poder Público **avaliar a qualidade** de tais iniciativas para autorizá-las, reconhecê-las e

credenciá-las. E tal avaliação de qualidade deve ser periódica, segundo a LDBEN (BRASIL, 1996), visto que a autorização, reconhecimento de cursos e o credenciamento de IES tem prazos limitados e devem ser renovados após processo **regular de avaliação**.

A EaD (educação à distância) não deixa de ser contemplada pela LDBEN. Em seu parágrafo §3º, o artigo 80 da Lei 9.394, confere ao respectivo sistema de ensino a confecção de normas para autorização, controle e avaliação dos programas de educação a distância.

A importância da autoavaliação institucional

A autoavaliação institucional é uma peça fundamental do planejamento estratégico como uma nova forma de desafio e se apresenta como estratégia ativa e evolutiva, para as Instituições de Ensino Superior ou Escolas Técnicas, podendo alterar, ampliar, adequar ou melhorar, sempre buscando garantir o padrão de qualidade dos serviços prestado à sociedade.

Para Azevedo e Sathler (2008), a educação à distância representa, no cenário educacional brasileiro, um desafio pedagógico e administrativo, pois ao assumir esse compromisso de trabalhar com essa modalidade, assume-se um desafio social pelas possibilidades de transformação e alcance social.

É preciso destacar, portanto, a importância da autoavaliação institucional no âmbito da educação à distância, pois ela serve como um importante balizador para o processo de replanejamento institucional.

Nesse sentido, Frizzo (2003) argumenta que ao se consolidar a cultura da Avaliação Institucional nas Instituições de Ensino Superior, qualifica e intensifica o processo com o seu efetivo aproveitamento para subsidiar o planejamento e a tomada de decisões em todos os níveis da Instituição Superior.

Assim, o processo de Avaliação Institucional tem o objetivo principal de fotografar a instituição em seus aspectos acadêmicos e organizacionais, tendo em vista seu caráter permanente de ser um locus de produção do conhecimento, e sempre procurando redimensionar as fragilidades em concordância com os pressupostos estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) balizados pelos princípios da Instituição (FRIZZO, 2003, p. 01).

A autoavaliação institucional torna-se, portanto, essencial ao processo de planejamento e gestão caracterizada pela promoção de mudanças. Vale ressaltar que a participação da comunidade e a clareza dos objetivos legitimam a autoavaliação institucional e comprometem os atores nela envolvidos na fundamentação do processo decisório,

permitindo busca de alternativas, correção de rumos e transformação da realidade (AZEVEDO e SATHLER, 2008).

Dessa forma, também devemos considerar que a Avaliação Institucional permite revisar ações administrativas, técnicas e pedagógicas de forma crítica e participativa, permitindo uma análise de possibilidades e limitações quanto à forma de atuação bem como apontar caminhos para tomada de decisões em relação ao pensar e fazer institucional, em busca da melhoria da qualidade acadêmica (FRIZZO, 2003).

O SINAES e a autoavaliação

O SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), segundo BRASIL (2004) foi instituído com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes conforme LDBEN BRASIL (1996), tendo ainda, entre outras finalidades, a **melhoria do ensino superior**, assegurando avaliação institucional interna e externa, divulgação pública dos procedimentos avaliativos e seus resultados, **respeitando a identidade e diversidade das instituições** e cursos e a participação do corpo discente, corpo docente, e pessoal técnico-administrativo das entidades e a sociedade civil.

A Lei 10.861 de 2004, que instituiu o SINAES, ainda determina em seu art. 3º e §2º, que a **autoavaliação**, juntamente com a avaliação externa *in loco*, é procedimento integrante do processo de avaliação institucional na educação superior. E que tal autoavaliação deve ser **conduzida por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) com atuação autônoma** em relação a outros conselhos e demais órgãos colegiados da IES, conforme art. 11 da referida Lei.

De acordo com BRASIL(2009), cada IES deve realizar sua autoavaliação em um ciclo que se completa a cada três anos. Sendo de responsabilidade de cada IES, o processo de autoavaliação deve empenhar esforços para garantir a efetiva participação da comunidade interna. BRASIL(2009) Também recomenda a colaboração, na autoavaliação, da comunidade externa “especialmente ex-alunos e representantes de **setores sociais diretamente envolvidos** com a IES”.

Apesar de afirmar que os **objetivos**, usos e procedimentos da autoavaliação devem ser **definidos pela comunidade interna** da IES (segundo normas estabelecidas institucionalmente), BRASIL (2009) relaciona, entre outras, como funções da autoavaliação: produzir conhecimentos, identificar relações causais de problemas e deficiências, aumentar a

consciência pedagógica e capacidade dos professores, além de justificar publicamente sua existência.

Os dados coletados durante a autoavaliação devem ser organizados em 5 eixos que contemplam as dez (10) dimensões apresentadas no art. 3º da Lei 10.861 de 2004 (BRASIL, 2014), a saber:

- a) **Eixo 1:** Planejamento e Avaliação Institucional (contempla a dimensão 8);
- b) **Eixo 2:** Desenvolvimento Institucional (contempla as dimensões 1 e 3);
- c) **Eixo 3:** Políticas Acadêmicas (contempla as dimensões 2, 4 e 9);
- d) **Eixo 4:** Políticas de Gestão (contempla as dimensões 5, 6 e 10);
- e) **Eixo 5:** Infraestrutura Física (contempla a dimensão 7);

Considerações

Diante do exposto, podemos perceber que a Avaliação Institucional, que é prerrogativa do Poder Público, no Brasil é um movimento historicamente novo, e com relevante evolução e melhoria, seja em sua forma ou princípios.

Nesse sentido, além de ser um instrumento de gestão da educação, é um grande instrumento para as instituições de ensino, pois pode representar um avanço para esta última, especialmente no cenário da educação à distância.

Dessa forma, podemos afirmar que a Avaliação Institucional serve de apoio à formulação e análise curricular, ao mesmo tempo em que busca contribuir na identificação de carências e necessidades de formação e capacitação dos docentes e do quadro técnico administrativo.

Para Frizzo (2003), contudo, é preciso que se tenha clareza que a Instituição e, em especial, as de ensino superior, devem fazer a si próprias uma crítica permanente, no sentido da busca constante da qualidade e da excelência acadêmicas

Resultados e Discussões

Após busca na bibliografia pelas variáveis relevantes à autoavaliação institucional, chegou-se ao questionário apresentado no quadro 2, com um total de 25 questões divididas em cinco grupos relativos às dimensões que buscamos mensurar, a saber:

- a) Instalações do polo, nas questões de 1 à 5;

- b) Infraestrutura virtual, nas questões de 6 à 10;
- c) Autoavaliação do respondente, nas questões de 11 à 15;
- d) Equipe acadêmica, nas questões de 16 à 20;
- e) Avaliação Institucional, nas questões de 21 à 25.

Quadro 2: Questionário para avaliação institucional na EaD

Instalações do Polo de EaD
1. Instalações gerais. (levando em consideração: Sanitários, prédios, espaços de utilização coletiva). Péssimo (0) (1) (2) (3) (4) Ótimo
2. Salas de aula. (levando em consideração: Tamanho em relação ao número de alunos, acústica, luminosidade, sensação térmica, disposição das carteiras, etc). Péssimo (0) (1) (2) (3) (4) Ótimo
3. Acesso e espaços para pessoas portadoras de necessidades especiais. (levando em consideração: Rampas de Acesso, banheiros, portas, corredores, etc.) Péssimo (0) (1) (2) (3) (4) Ótimo
4. Como você classifica os laboratórios de informática. (levando em consideração: Sala, cadeiras, disponibilidade das máquinas para os alunos, disponibilidades de programas, etc) Péssimo (0) (1) (2) (3) (4) Ótimo
5. Como você classifica a Conexão com a internet. (levando em consideração: Acesso disponibilizado nos laboratórios e biblioteca.) Péssimo (0) (1) (2) (3) (4) Ótimo
Infraestrutura Virtual
6. Como você classifica a Aplicabilidade e Interatividade do ambiente virtual. Péssimo (0) (1) (2) (3) (4) Ótimo
7. Como você classifica o visual estético e navegabilidade (usabilidade) do ambiente virtual. Péssimo (0) (1) (2) (3) (4) Ótimo
8. Como você classifica a qualidade e quantidade de atividades propostas no ambiente virtual. Péssimo (0) (1) (2) (3) (4) Ótimo
9. Quanto ao acesso ao ambiente. Péssimo (0) (1) (2) (3) (4) Ótimo
10. Quanto ao suporte e atendimento sobre o ambiente virtual. Péssimo (0) (1) (2) (3) (4) Ótimo
Seu Próprio Desenvolvimento (autoavaliação do respondente)
11. Como você classifica a sua permanência do início até o final do tempo estabelecido às aulas e demais atividades previstas presenciais. (levando em consideração: Regularidade, assiduidade, pontualidade, etc.) Péssimo (0) (1) (2) (3) (4) Ótimo
12. Como você classifica sua disciplina na quantidade de acessos e tempo de permanência ao ambiente virtual. Péssimo (0) (1) (2) (3) (4) Ótimo
13. Como você classifica sua dedicação e desempenho no aprendizado das disciplinas neste semestre. Péssimo (0) (1) (2) (3) (4) Ótimo
14. Como você classifica sua participação das atividades desenvolvidas virtual e presencial. Péssimo (0) (1) (2) (3) (4) Ótimo
15. Com você classifica sua colaboração em torno ao clima de respeito, cordialidade e integração entre alunos e professores orientadores. Péssimo (0) (1) (2) (3) (4) Ótimo
Equipe Acadêmica
16. Como você classifica os professores orientadores em sua prática de ensino, mediações em momentos presenciais e virtuais. Péssimo (0) (1) (2) (3) (4) Ótimo
17. Como você classifica os métodos e critérios de avaliação da aprendizagem aplicados pelos/as

professores orientadores (exemplos: provas, trabalhos, testes, conceitos etc.) são claros e apresentados previamente à turma? Péssimo (0) (1) (2) (3) (4) Ótimo
18. Como você classifica os serviços de atendimento (ex.: Solicitações de documentos e declarações, atendimento a dúvidas e situações diversas). Péssimo (0) (1) (2) (3) (4) Ótimo
19. Como você classifica a atuação do/a Coordenador/a na solução de problemas, no cotidiano de seu Curso (Exemplos: falta ou atraso de professores, dificuldade na sua aprendizagem, etc.) Péssimo (0) (1) (2) (3) (4) Ótimo
20. Como você classifica a atuação a comunicação entre corpo discente e corpo acadêmico. Péssimo (0) (1) (2) (3) (4) Ótimo
Avaliação Institucional
21. Qual sua opinião sobre importância da Avaliação Institucional. Nenhuma Importância (0) (1) (2) (3) (4) Total Importância
22. Como você classifica a qualidade das questões apresentadas nesta avaliação institucional. Péssimo (0) (1) (2) (3) (4) Ótimo
23. Você acredita que foram abordados todos os temas (Infra estrutura física e virtual, corpo acadêmico, etc) necessários para a realização da avaliação institucional? Discordo Totalmente (0) (1) (2) (3) (4) Concordo Totalmente
24. Qual sua opinião sobre o uso de formulário eletrônico para realização da pesquisa. Discordo Totalmente (0) (1) (2) (3) (4) Concordo Totalmente
25. Qual foi seu grau de dificuldade para a realização desta pesquisa. Muito (0) (1) (2) (3) (4) Pouco

Após a aplicação do questionário a primeira análise realizada fora o cálculo do coeficiente **α de cronbach** com o objetivo de avaliar a confiabilidade do instrumento e uma possível necessidade de alteração nos textos das questões. Obtendo um resultado de $\alpha = 0,908$, que segundo Freitas e Rodrigues (2005) indica uma **confiabilidade muito alta**, conclui-se que o instrumento está adequado e não necessita de alterações quanto o seu entendimento pelo respondente.

Reconhecendo a confiabilidade do questionário, outro teste pertinente a ser aplicado na busca por uma generalização analítica dos resultados, visto que a amostra não é suficientemente representativa para a generalização dos resultados, é a covariância entre as variáveis mensuradas através do **coeficiente de correlação de Pearson**, que segundo Montgomery e Runger (2003) estabelece a existência de relações multivariadas e a covariância entre as variáveis, dessa forma é possível investigar a correlação de causa entre duas variáveis, pois quanto mais próximo o coeficiente de PEARSON for de 1 (covariação direta) ou -1 (covariação indireta) maior o indício de que as variáveis são **influenciadas pelos mesmos fatores** ou que a variação de **uma é a causa da outra**.

A tabela 1 apresenta o coeficiente de correlação de Pearson entre as questões do questionário, duas a duas, calculado com base nos dados coletados. Os coeficientes que indicam estreita correlação entre as questões (valores acima de 0,7 ou abaixo de -0,7) estão marcados em amarelo. Tais correlações são candidatas a uma investigação mais profunda, que não é objetivo deste trabalho.

Tabela 2: Coeficiente de correlação de PEARSON dos dados coletados

		Questões																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
1	1,00	-0,20	-0,16	0,00	0,59	-0,14	-0,47	0,00	0,00	0,00	0,00	0,47	0,30	0,20	-0,50	-0,15	0,00	0,22	0,12	0,00	0,00	0,00	0,00	-0,11	0,38	0,20	0,00
2		1,00	0,47	-0,32	0,00	0,14	0,47	-0,25	-0,30	0,00	0,00	0,16	0,30	0,20	0,00	0,45	0,18	0,00	-0,12	0,00	0,00	0,00	0,56	0,13	0,20	0,00	
3			1,00	-0,49	-0,18	0,38	0,51	-0,16	0,28	0,25	0,16	0,22	-0,17	0,16	-0,16	0,35	0,14	0,00	-0,06	-0,16	0,06	0,54	0,22	-0,47	0,19		
4				1,00	0,62	0,23	0,25	0,40	0,24	0,50	0,40	0,00	0,63	0,00	0,00	0,24	0,58	0,53	0,57	0,79	0,00	0,00	0,40	0,32	-0,48		
5					1,00	0,22	0,12	0,32	0,24	0,47	0,29	0,34	0,80	0,39	-0,54	0,44	0,63	0,66	0,54	0,52	-0,28	0,31	0,73	0,20	-0,38		
6						1,00	0,83	0,07	0,73	0,45	0,64	0,51	0,47	0,71	0,07	0,32	0,26	0,80	0,50	0,19	0,12	0,59	0,13	-0,14	-0,73		
7							1,00	0,04	0,52	0,49	0,55	0,22	0,45	0,47	0,23	0,58	0,43	0,52	0,32	0,36	0,06	0,71	0,22	-0,16	-0,52		
8								1,00	0,26	0,79	0,56	-0,04	0,22	0,25	0,06	0,56	0,68	0,28	0,66	0,58	-0,66	0,03	0,35	0,00	-0,08		
9									1,00	0,48	0,68	0,42	0,12	0,60	0,08	0,22	0,14	0,51	0,25	0,20	-0,18	0,20	0,04	-0,60	-0,32		
10										1,00	0,79	0,25	0,47	0,32	0,00	0,71	0,87	0,53	0,76	0,79	-0,32	0,35	0,61	0,00	-0,24		
11											1,00	0,62	0,40	0,50	0,25	0,37	0,46	0,56	0,54	0,67	-0,10	0,11	0,13	0,00	-0,30		
12												1,00	0,33	0,47	-0,23	-0,12	0,00	0,52	0,24	0,16	0,26	-0,02	-0,02	0,16	-0,19		
13													1,00	0,50	-0,15	0,52	0,64	0,78	0,63	0,60	-0,04	0,54	0,62	0,50	-0,72		
14														1,00	0,00	0,45	0,18	0,67	0,36	0,00	-0,41	0,56	0,13	-0,20	-0,60		
15															1,00	0,00	-0,23	-0,28	-0,24	0,17	0,10	-0,11	-0,45	0,00	-0,08		
16																1,00	0,82	0,33	0,45	0,50	-0,61	0,75	0,67	-0,15	-0,22		
17																	1,00	0,51	0,77	0,76	-0,37	0,51	0,82	0,18	-0,28		
18																		1,00	0,81	0,37	0,00	0,50	0,43	0,22	-0,84		
19																			1,00	0,56	-0,15	0,36	0,57	0,36	-0,62		
20																				1,00	-0,07	0,07	0,51	0,33	-0,20		
21																					1,00	-0,18	-0,21	0,41	-0,12		
22																						1,00	0,58	-0,11	-0,54		
23																							1,00	0,13	-0,23		
24																								1,00	-0,30		
25																									1,00		

Ao analisarmos a tabela, chama-nos especial atenção o fato de que a questão 10 (dez) que avalia o “suporte e atendimento sobre o ambiente virtual” tem estreita correlação com um número representativo de questões (4 de 5) do grupo de avaliação da “equipe acadêmica”. Isso pode significar que o **trabalho da equipe acadêmica influencia a forma como o discente avalia o suporte e atendimento ao ambiente virtual**, ou ainda que o **suporte e**

atendimento ao ambiente virtual influencia diretamente no trabalho da equipe acadêmica. Outras pesquisas e análise devem ser realizadas para comprovar tais hipóteses de relação de causa e efeito.

Considerando que é esperada uma correlação maior entre as questões que visam mensurar dados de uma mesma dimensão (instalações do polo, infraestrutura virtual, autoavaliação do respondente, equipe acadêmica, avaliação institucional), são as correlações entre questões de grupos (dimensões) diferentes que canalizam atenções.

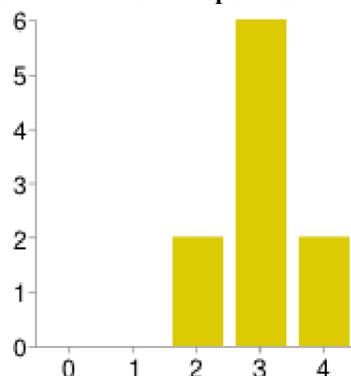
A correlação entre a questão 6, “Como você classifica a Aplicabilidade e Interatividade do ambiente virtual”, com a questão 14, “Como você classifica sua participação das atividades desenvolvidas virtual e presencial”, pode indicar que **a aplicabilidade e interatividade do ambiente virtual influencia as atividades desenvolvidas pelos discentes.**

Outra correlação que merece estudos mais aprofundados é a existente entre a questão 13, “Como você classifica sua dedicação e desempenho no aprendizado das disciplinas neste semestre”, e a questão 18, “Como você classifica os serviços de atendimento”. Tal correlação pode indicar que **os serviços de atendimento afeta a dedicação e desempenho do discente.**

Dessa maneira, na análise dos dados coletados na instituição estudada, focamos as questões que possuem correlações mais interessantes.

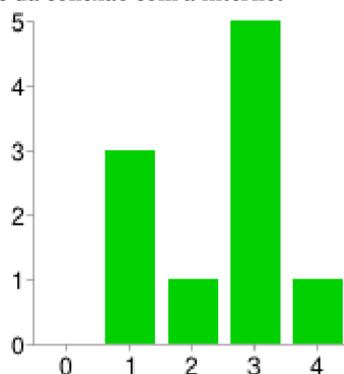
A questão 10, cujo resultado dos dados coletados é mostrado na figura 1, tem especial relevância por sua correlação com as questões de mensuração da dimensão “equipe acadêmica”. Apesar não apresentar respostas nas marcações 0 e 1 (que significam uma má avaliação), as resposta no nível neutro (2) e concentração no nível 3, pode indicar que esse quesito, ou os quesitos da equipe acadêmica, devem ser foco de um trabalho de melhoria por parte da instituição investigada.

Figura 1: Respostas da questão “Como você classifica a Aplicabilidade e Interatividade do ambiente virtual”



Outras questões que deve ser trabalhada pela instituição investigada é a qualidade de sua conexão com a internet (visto que suas atividades de EaD estão baseadas nesta plataforma) que não foi bem avaliada pelos discentes pesquisados como mostrado na figura 2.

Figura 2: Avaliação sobre a qualidade da conexão com a internet



Apesar da amostra não possibilitar uma generalização dos resultados coletados, foi possível determinar que o questionário possui uma alta confiabilidade de suas medidas pelo coeficiente α de cronbach superior a 0,9.

Outro dado relevante que pode ser percebido pela pesquisa é tendência da correlação entre as questões levantadas, entre elas a correlação entre o suporte e atendimento sobre o ambiente virtual e o trabalho da equipe acadêmica; a correlação entre a aplicabilidade e interatividade do ambiente virtual e a participação nas atividades desenvolvidas; e a correlação entre a dedicação e desempenho no aprendizado do discente e o serviços de atendimento ao discente.

Considerando as atividades específicas da instituição estudada, dois pontos apresentaram necessidade de maior atenção dos gestores: A interatividade do ambiente virtual; e a qualidade de conexão à internet.

Conclusão

A avaliação institucional mostra-se ferramenta relevante na busca da qualidade na educação, seja presencial ou a distância. Dessa forma, é necessária a obtenção de um instrumento de medição, ou coleta de dados, confiável para a realização da avaliação institucional.

O instrumento de coleta de dados (questionário) desenvolvido durante este trabalho mostrou alta confiabilidade através do coeficiente α de cronbach. Dessa forma, propõe-se o uso deste questionário em novas pesquisas que objetivam mensurar a avaliação institucional na EaD.

Segundo Berndt e Oliveira (2005) a replicagens de *surveys* propicia uma continuidade, uma possibilidade de comparação de resultados e conseqüentemente a consolidação do conhecimento. Dessa maneira, sugerimos novas pesquisas com aplicações do questionário

desenvolvido para confirmar as tendências de correlação entre as variáveis detectadas neste primeiro levantamento.

Referências

ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância). **Censo EAD.br**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2015. Curitiba: IBPEX, 2016. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf>. Acessado em: outubro/2016.

ANDRIOLA, W. B., **Propostas estatais voltadas à avaliação do Ensino Superior brasileiro**: Breve retrospectiva histórica do período 1983-2008. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 6, p. 127-148, 2008.

ÀZAR, F. A. P.; MARQUES, S.; STIVALET, V.L. G.; BELLOT, R. G.; CRISTOFOLI, F.. **Avaliação Institucional como uma Ferramenta de Gestão da Qualidade da Educação a Distância na Universidade Metodista de São Paulo**. In: II CONGRESSO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MACAU - CHINA, 2012, Macau. 2012. Disponível em: <[http:// docplayer.com.br/4822201-Avaliacao-institucional-como-uma-ferramenta-de-gestao-da-qualidade-da-educacao-a-distancia-na-universidade-metodista-de-sao-paulo.html](http://docplayer.com.br/4822201-Avaliacao-institucional-como-uma-ferramenta-de-gestao-da-qualidade-da-educacao-a-distancia-na-universidade-metodista-de-sao-paulo.html)>. Acessado em: setembro/2016.

AZEVEDO, A.; SATHLER, L. **Avaliação Institucional – relevância e uso na EAD**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008124132PM.pdf>>. Acessado em: outubro/2016.

BARREYRO, G.B.; ROTHEN, J.C. **Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v.13, n.1, p.131-152, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100008&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: agosto/2016.

BERNDT, A.; OLIVEIRA, L. H. **A Construção do Saber Administrativo por meio de Replicagens em Pesquisas por Levantamento (Survey)**. Revista ANGRAD. Associação Nacional dos cursos de Graduação em Administração. v.6, n.3, p.9-26. Jul-Ago-Set., Rio de Janeiro: ANGRAD, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Imprensa Nacional, ano 134, n. 248, p. 27.833, 23 dez. 1996. Seção I.

BRASIL, Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Imprensa Nacional, ano 141, n. 72, p. 3. 15 abr. 2004. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 5. ed., revisada e ampliada. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 65/2014. **Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional**. Brasília: INEP/DAES/CONAES, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qual a diferença entre pós-graduação *lato sensu* e *strictu sensu*?** Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu>>. Acessado em: agosto/2016.

BRYMAN, A. *Research methods and organization studies*. Londres: Unwin Hyman, 1989.

DEMO, P. **Educação e Qualidade**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FREITAS, A. L. P.; RODRIGUES, S. G. **A Avaliação da Confiabilidade de Questionários: uma Análise Utilizando o coeficiente alfa de Cronbach**. XII SIMPEP: Bauru. 2005.

FRIZZO, M. A importância da Avaliação Institucional para a melhoria da qualidade de ensino – a experiência de uma Instituição de Ensino Superior. XXIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção: ENEGEP/ABEPRO, Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2003_TR0208_1317.pdf>. Acessado em: setembro/2016.

LEITE, D. Reformas Universitárias. **Avaliação Institucional participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIKERT, R. A Technique for Measurement of Attitudes. In **Archives of Psychology**. v. 22, p.5-55 New York: 1932

LIMA, Daniela da Costa Britto; FARIA, Juliana Guimarães. **Avaliação Institucional da EAD: Reflexões e apontamentos**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0122.pdf>>. Acessado em: agosto/2014.

LOPES, P. L.; et. al. **Educação: direito universal ou negócio?** A Economia em Revista Volume 19 Número 1 Julho de 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EconRev/article/view/11145>>. Acessado em: setembro/2014.

MARTINS, R. A. Abordagens Quantitativas e Qualitativas. In MIGUEL, P. A. C.; et. al. **Metodologia da pesquisa em Engenharia de Produção**. 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier:ABEPRO, 2012.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Editora Atlas. 1996.

MICHAEL, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: Uma visão Integrada**. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Pioneira, 2007.

MIGUEL, P. A. C.; HO, L. L. Levantamento Tipo Survey. In MIGUEL, P. A. C. ; et. al. **Metodologia da pesquisa em Engenharia de Produção**. 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier: ABEPRO, 2012.

MONTGOMERY, D. C.; RUNGER, G. C. **Estatística aplicada a probabilidade para engenheiros**. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

POLIDORI, M. M. **O Papel da Universidade no contexto contemporâneo: os desafios da avaliação**. Educação (UFMS), Santa Maria, v. 28, p. 33-48, 2003.

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Rio de Janeiro. Vozes. 1998.