

## **Processo de avaliação de cursos superiores do Brasil: o que pensam os professores de cursos presenciais e a distância de duas universidades públicas?**

*The evaluation process of higher education courses in Brazil:  
what do professors of face-to-face and distance courses at two public  
universities think?*

*Proceso de evaluación de cursos de educación superior en Brasil:  
¿qué piensan profesores de cursos presenciales ya distancia en dos uni-  
versidades públicas?*

**Alessandro Luiz de Oliveira<sup>1</sup>**  
**Patricia Ortiz Monteiro<sup>2</sup>**  
**Suzana Lopes Salgado Ribeiro<sup>3</sup>**

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo conhecer o que pensam os professores de duas instituições públicas, uma federal e outra municipal, ambas brasileiras, acerca do processo de avaliação dos cursos de graduação realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC), por meio dos indicadores de qualidade do Ensino Superior presencial e a distância. A presente pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa e quantitativa. Observou-se que conhecer o pensamento dos professores acerca do processo de avaliação de cursos de graduação traz à tona elementos que podem ser utilizados para a idealização e a implementação de estratégias e políticas voltadas para um melhor aproveitamento das avaliações e da regulação dos cursos superiores no Brasil.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Avaliação da Graduação. Indicadores de qualidade.

---

1. Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Taubaté. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Jacareí-S. ale.luiz1@gmail.com

2. Doutora em Ciências Ambientais (UNITAU). Profa. vinculada ao Departamento de Gestão e Negócios e aos Programas de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e em Educação da Universidade de Taubaté e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. patricia.ortiz@unitau.br

3. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. suzana.lsribeiro@unitau.br

**Abstract:** This article aims to find out what teachers from two public institutions, one federal and one municipal, both in Brazil, think about the evaluation process of undergraduate courses carried out by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) of the Ministry of Education (MEC), through the quality indicators of on-site and distance higher education. This research is characterized as exploratory and descriptive, with a qualitative and quantitative approach. It was observed that knowing the thoughts of professors about the evaluation process of undergraduate courses brings to light elements that can be used for the idealization and implementation of strategies and policies aimed at better use of evaluations and regulation of higher education courses in Brazil.

**Keywords:** Higher Education. Graduation Assessment. Quality Indicators.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo conocer lo que piensan los profesores de dos instituciones públicas, una federal y otra municipal, ambas de Brasil, sobre el proceso de evaluación de cursos de graduación realizado por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP) de la Ministerio de Educación (MEC), a través de los indicadores de calidad de la educación superior presencial ya distancia. Esta investigación se caracteriza por ser exploratoria y descriptiva, con un enfoque cualitativo y cuantitativo. Se observó que conocer el pensamiento de los profesores sobre el proceso de evaluación de los cursos de graduación trae a la luz elementos que pueden ser utilizados para la idealización e implementación de estrategias y políticas dirigidas a un mejor uso de las evaluaciones y la regulación de los cursos de educación superior en Brasil.

**Palabras clave:** Educación Superior. Evaluación de graduación. Indicadores de Calidad.

## *A Qualidade na Educação*

**D**ireito de todos, garantida pela Constituição Federal Brasileira de 1988, a educação tem sido objeto de muitas pesquisas, por se tratar de assunto de alta importância para o país. Não há como pensar em geração de renda, empregos, bem-estar social e desenvolvimento humano sem que se criem, fortaleçam e mantenham políticas públicas que atendam os estudantes desde os primeiros anos de alfabetização, e ainda, que permitam que esses alcancem níveis superiores de formação profissional e/ou acadêmica.

Ao longo de todas as etapas percorridas no caminho formativo do cidadão, um tema é recorrente: a qualidade da educação. Essa questão é cerne de várias discussões e tida, por muitos pesquisadores e gestores, como responsável pelo sucesso, ou não, das políticas educacionais desenvolvidas no país, bem como é motivo de intensas divergências sobre a sua mensuração e quais são as melhores práticas para alcançá-la. De acordo com Lacerda, Ferri e Duarte (2016, p. 33), “o conceito de qualidade aparece como processo que envolve elementos que o configuram como participativo, dinâmico, polissêmico, valorativo e contextualizado”.

Além da almejada qualidade da educação, o direito de todo cidadão também envolve discussões e planejamento sobre a oferta de vagas para o atendimento da po-

pulação ingressante, seja problematizando a forma de acesso – com previsão de cotas para grupos específicos e representados na comunidade –, ou o alcance das instituições, visando atender àqueles que se encontram mais distantes dos grandes centros.

Para atender à demanda crescente por cursos superiores, o contexto suscita questionamentos relacionados à qualidade da educação, tanto em função do aumento na oferta de vagas e cursos, seja considerando os métodos existentes para apurá-la. Tendo em mente que, por vezes, os processos de avaliação são vistos como possibilidades de enquadramento das ações docentes e submissão à métrica estabelecida externamente, é importante compreender como os professores se inter-relacionam e o que pensam sobre os processos de regulação do Ensino Superior exigidos pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), para avaliar os cursos e as instituições de Ensino Superior, a partir de um conjunto de indicadores de qualidade. Nesse esforço, entende-se que é premente produzir uma reflexão sobre a percepção de profissionais envolvidos nestas ações que se propõem a avaliar a qualidade da educação.

Essa pesquisa, portanto, tem como objetivo conhecer o que pensam os professores de duas instituições públicas (municipal e federal) acerca do processo de avaliação dos cursos de graduação, presenciais e a distância, mediante os indicadores de qualidade do Ensino Superior.

### *As Iniciativas Brasileiras no Campo da Avaliação da Educação Superior*

No início da década de 1980, o Brasil estava imerso em pressões das organizações sociais que pretendiam levar o país ao caminho da redemocratização, demonstrando um enfraquecimento do regime militar, e motivado pela experiência do sistema de avaliação da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para os cursos de pós-graduação, o MEC lançou, em junho de 1983, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU).

Esse programa foi organizado para tratar de dois grandes temas, a gestão das Instituições de Ensino Superior - IES e a produção e a disseminação do conhecimento. Porém, o resultado não foi o esperado e o PARU foi desativado.

Em 1985, sob o governo do então presidente José Sarney, foi criada a Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior, que tinha como objetivo propor soluções para os problemas desse nível da educação. Como resultado do trabalho dessa

comissão, foi produzido um relatório intitulado “Uma nova política para a Educação Superior brasileira” (BRASIL, 1985). O documento faz menção à necessidade do Conselho Federal de Educação (CFE) de “estabelecer mecanismos de avaliação permanente do sistema brasileiro de educação, com apoio de comissões *ad hoc* de especialistas por ele designados” (BRASIL, 1985, p. 50).

No documento da comissão (BRASIL, 1985) pode-se observar a importância dada ao processo de avaliação, apontada como fator crítico para o sucesso da reforma da Educação Superior que se pretendia. Preocupação que permanece atual. Apesar de abordar diversos aspectos relacionados a uma nova concepção de universidade, o documento, segundo Zainko (2008, p. 828), “não vai ao encontro das expectativas do Estado quanto à forma de controle da Educação Superior e é reformulado, ou melhor, significativamente modificado”.

A tarefa de criar um estudo a partir do relatório mencionado anteriormente é atribuída ao Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES), apenas três meses após o término do trabalho da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior, em fevereiro de 1986.

O objetivo do GERES era formular um relatório e um anteprojeto de lei com foco apenas nas IES federais. Em outubro de 1986, o grupo entrega o documento produzido, que recebe severas críticas, principalmente por movimentos de professores, funcionários e estudantes. O motivo principal seria a concepção regulatória da avaliação dada pelo relatório e o enfoque dado às dimensões individuais do alunado, dos cursos e das instituições (ZAINKO, 2008).

Apesar de não ter alcançado uma política e reforma para a Educação Superior, cabe salientar a importância do relatório formulado pelo GERES para a estruturação da avaliação da Educação Superior mais adiante, que segundo Gouveia *et al.* (2005, p. 28) “se efetivou a partir da Lei nº 9.131/95, cujo desdobramento mais visível foi a implementação do Exame Nacional de Cursos”.

No breve relato histórico apresentado, ao longo do qual foram mapeadas as iniciativas para a reformulação da Educação Superior, é perceptível o esforço de ancorar a cultura avaliativa, principalmente na graduação. Uma importante medida, que gerou discussão e que apresentava como solução a implementação da avaliação institucional, foi a tentativa de redefinir a forma de distribuição dos recursos destinados às instituições federais de Ensino Superior. Nesse sentido, o MEC propicia a criação da Comissão Nacional de Avaliação, através da Portaria nº 130, de 14 de julho de 1993, com o foco na avaliação institucional das universidades, entendendo que essa seria a

medida para definir a distribuição de recursos (CUNHA, 1997).

Em outubro de 1993, essa comissão instituiu o que viria a ser o primeiro Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Apesar da importância desse programa para a construção de um modelo avaliativo em sintonia com o debate público, com a mudança de governo – Fernando Henrique Cardoso assumindo a presidência da República – em 1995, o PAIUB foi colocado de lado por não se mostrar “adequado enquanto alicerce para dar subsídios necessários ao MEC para o desempenho das funções de coordenação e controle do sistema de Educação Superior” (ZAINKO, 2008, p. 830).

Para tanto, na gestão do novo governo, constituiu-se o Exame Nacional de Cursos, popularmente conhecido como Provão, criado através da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que seria o primeiro de natureza censitária, realizado por estudantes concluintes de cursos de graduação anualmente selecionados.

Conforme determinado na Lei nº 9.131/1995, apenas os estudantes teriam acesso aos seus desempenhos nas avaliações, tornando-se a participação, no referido exame, condição prévia para obtenção do diploma, passando a constar no histórico escolar o registro da data de comparecimento do estudante na avaliação. O preconizado pelo MEC era que os resultados obtidos acerca do desempenho dos estudantes, comparados dentro de suas áreas de conhecimento, subsidiariam o ministério na elaboração de melhorias na qualidade do Ensino Superior, principalmente no que se referisse à melhoria do corpo docente. Esse modelo, entretanto, não passou por nenhuma consulta ou discussão pública e sofreu, no início, pesadas críticas advindas de parte da comunidade acadêmica e de especialistas em avaliação.

Em decorrência da forma utilizada para mensurar as instituições – classificadas hierarquicamente em níveis A, B, C, D e E, as divulgações dos resultados distribuía as Instituições de Ensino Superior (IES) em *rankings*. Esse fato induziu muitas IES, em especial as instituições privadas, a envidar esforços para a organização acadêmica, no intuito de proporcionar um ensino que acarretasse como fim um bom posicionamento no *ranking*, mais do que a melhoria da qualidade da educação em si. Além da criação desses *rankings* de cursos e IES, as principais críticas tecidas ao Provão são direcionadas à desconexão entre os resultados apresentados e as propostas para a melhoria do ensino e, ainda, à fragilidade metodológica na forma de atribuir menções às instituições (DIAS SOBRINHO, 2010). Esses fatos configuravam um cenário de intensificação das críticas a esse modelo e, com a nova mudança de gestão do governo federal, sob a presidência do primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, foi discutida e implantada uma nova proposta de avaliação para a Educação Superior, sem que, no entanto,

se modificassem as bases neoliberais de sua estruturação e que se questionasse a função social da produção do conhecimento realizada na universidade.

No decorrer de 2003, a partir de uma proposta elaborada pela Comissão Especial de Avaliação, criada pela Secretaria da Educação Superior (SESU) e formada por membros e entidades ligadas à Educação Superior, origina-se o texto que serviu de referência para a implantação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Atendendo parcialmente às aspirações da comunidade acadêmica, que expunha suas críticas ao modelo de avaliação implantado no governo anterior sob a alcunha de Provão, na elaboração do novo sistema de avaliação, buscou-se “sintetizar, a partir de uma análise histórica da avaliação do Ensino Superior e do papel da universidade no desenvolvimento da sociedade brasileira, uma proposta que objetivasse articular regulação e avaliação educativa” (GOUVEIA *et al.*, 2005, p. 118).

Dentro desse conceito, a proposta era de que o SINAES fosse implantado como política de Estado, não apenas de um governo, mas salvaguardando o desenvolvimento do instrumento ao longo de mandatos subsequentes. De forma contrária ao que vinha sendo realizado anteriormente, dentro de uma visão sistêmica, o SINAES tem foco na instituição como um todo, “dessa forma, não seria suficiente avaliar somente o ensino, tampouco averiguar o desempenho dos estudantes em um exame” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 209).

O SINAES entende que a formação dos cidadãos-profissionais deve ser integral e que, independentemente do tipo de oferta, seja ela privada ou pública, deve prevalecer o princípio da educação como bem e direito humano. E é neste sentido que se estabelece uma crítica por parte da comunidade acadêmica que permanece válida. Embora o SINAES seja um sistema de avaliação, tais processos avaliativos se comportam de maneira a propor leituras das IES de fora para dentro, de maneira estandardizada, sem levar em conta especificidades vocacionais de cada instituição e gerando ranqueamentos que podem causar desequilíbrios dentro das missões da universidade.

## *O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES*

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior estrutura-se em três eixos de avaliação: i) das instituições; ii) dos cursos; e iii) do desempenho dos estudantes. O SINAES aborda aspectos basilares que dimensionam o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição,

o corpo docente e as instalações. Tem por finalidade a melhoria da qualidade do Ensino Superior e, para tanto, possui diversos instrumentos que, integrados, permitem a atribuição de conceitos. Esses conceitos são ordenados, então, em uma escala composta por cinco níveis e aplicados a cada uma das dimensões ou conjuntos destas quando avaliadas (INEP, 2013, 2017a).

Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pelo Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES), são operacionalizados pelo INEP e, por fim, cabe ao MEC tornar público o resultado das avaliações das instituições de Ensino Superior e de seus cursos.

O resultado das avaliações é amplamente utilizado: os órgãos governamentais empregam o resultado das avaliações para subsidiar a criação de políticas públicas; já os estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e comunidade em geral utilizam-nos para conhecer a realidade dos cursos e das IES. Desse modo, o SINAES tornou-se uma ferramenta para tomada de decisões.

Os cursos da Educação Superior no país passam por três tipos de avaliação: para autorização, para reconhecimento e para renovação do reconhecimento. Quando uma instituição deseja abrir um curso, deve pedir autorização ao MEC, que, por sua vez, designará dois avaliadores externos que, em visita *in loco*, utilizando instrumento específico, farão avaliações das dimensões didático-pedagógica, do corpo docente e técnico-administrativo e das instalações físicas, bem como de sua relação com o projeto proposto.

Quando a primeira turma do curso começa a cursar a segunda metade da matriz curricular, faz-se necessária nova avaliação *in loco*, realizada por dois avaliadores escolhidos pelo ministério, para o reconhecimento do curso. Nesse momento, verifica-se se foram cumpridas as propostas apresentadas para a autorização, no âmbito das mesmas dimensões avaliadas anteriormente (INEP, 2013).

Sendo o SINAES o atual sistema de avaliação e regulação da Educação Superior no Brasil, e considerando que um dos seus processos, o reconhecimento de curso de graduação, é objeto de estudo desta pesquisa, faz-se necessário descrever o método utilizado pelo SINAES para efetuar essa etapa de regulação da graduação.

### *O método de avaliação do SINAES para o Reconhecimento de Cursos de Graduação*

A legislação brasileira correspondente aos atos avaliativos para as instituições de Ensino Superior determina que a oferta de curso superior por uma instituição está

condicionada à autorização prévia do MEC, sendo que “[...] os atos autorizativos emitidos pelo MEC para os cursos superiores são, em ordem cronológica: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento” (INEP, 2003, p. 01).

Excetuando-se as universidades, centros universitários e institutos federais, que por determinação legal têm autonomia, todas as outras IES são obrigadas a pedir autorização ao MEC para abertura de cursos superiores. E, para todos os cursos, conforme o Art. 34 do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, “o reconhecimento de curso é condição necessária, juntamente com o registro, para a validade nacional dos respectivos diplomas” (BRASIL, 2006).

A solicitação para que se inicie o processo de reconhecimento do curso deve ser protocolada “[...] no período entre 50 (cinquenta) e 75% (setenta e cinco por cento) do prazo previsto para a integralização da carga horária” do referido curso (INEP, 2003, p. 01).

Após o cumprimento das exigências documentais por parte da IES para a solicitação do reconhecimento do curso de graduação – fase essa tramitada eletronicamente pelo portal e-MEC por meio do preenchimento de um formulário eletrônico –, é designada uma Comissão Avaliadora sorteada de forma eletrônica entre os integrantes do Banco de Avaliadores do SINAES (Basis).

A Portaria Normativa nº 19 do MEC (BRASIL, 2017b) determina que a Comissão para Avaliação dos Cursos de Graduação Presenciais deverá ser formada por, pelo menos, dois avaliadores e que a visita terá duração mínima de dois dias. Na referida portaria, encontra-se uma importante modificação na formação da Comissão Avaliadora, pois em documento anterior não havia menção ou diferenciação nas características dos avaliadores designados para os cursos presenciais ou EaD.

Conforme legislação, a inclusão de um terceiro avaliador para os cursos EaD, com competências técnicas específicas, demonstra-se pertinente ao se analisar a importância que a tecnologia da informação desempenha na estrutura de um curso nessa modalidade.

Para o ato de avaliação *in loco*, a Comissão Avaliadora faz uso do Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação – Presencial e a Distância - IACG (BRASIL, 2017a), um instrumento de avaliação externa, concebido e planejado pelo INEP, a partir de diretrizes estabelecidas pelos órgãos competentes do MEC e da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), por meio da Coordenação-Geral de Avaliação dos Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior (CGACCIES)” (BRASIL, 2017).

Conforme disposto no § 3 do Art. 3º da Lei do SINAES (Lei nº 10.861/2004), “[...] a avaliação das instituições de Educação Superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas” (BRASIL, 2004). A cada conceito, que varia de 1 a 5, é atribuído um critério de qualidade, orientado por um conjunto de evidências que possibilitem sua verificação *in loco*. A forma de analisar os critérios de qualidade foi estruturada para que aconteça de maneira aditiva, ou seja, parte-se dos atributos apresentados como “satisfatório” para se chegar ao “bom” ou “muito bom”.

O Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação – Presencial e a Distância - IACG está dividido em três dimensões, as quais são formadas por um conjunto de indicadores: organização didático-pedagógica, com 24 indicadores; corpo docente e tutorial, com 16 indicadores; e infraestrutura, com 18 indicadores (BRASIL, 2017a).

A partir do método de avaliação, que é aplicado para cada indicador que compõe as dimensões do IACG, a Comissão Avaliadora confecciona um relatório que culminará no Conceito de Curso (CC). Este, por sua vez, é calculado com base na média aritmética ponderada das três dimensões, sendo que: a dimensão 1 (organização didático-pedagógica) tem peso 30; a dimensão 2 (corpo docente e tutorial) tem peso 40; e a dimensão 3 (infraestrutura) tem peso 30. Chega-se ao resultado de cada dimensão através da média simples entre os indicadores que a compõem. O Conceito de Curso também é graduado em cinco níveis: 1 – Insatisfatório; 2 – Parcialmente Satisfatório; 3 – Satisfatório; 4 – Bom; 5 – Muito Bom (INEP, 2017b).

Durante a visita, a Comissão Avaliadora fará também a aferição dos dados informados pela IES no preenchimento do formulário eletrônico no e-MEC e, conforme § 3º do Art. 15 da Portaria Normativa nº 19/2017, quando se tratar de avaliação dos cursos de graduação (reconhecimento ou renovação de reconhecimento), será dada especial atenção para o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Dentro do ciclo de avaliação dos cursos de graduação *in loco*, cabe também à IES avaliar a comissão por meio do sistema eletrônico e-MEC. Esse processo possibilita ao INEP analisar as condutas e os procedimentos aplicados durante as visitas, a fim de promover melhorias no processo e no instrumento de avaliação.

### *O Método utilizado para a pesquisa*

Para a aplicação do Instrumento de Coleta de Dados desta pesquisa, de abordagem qualitativa e quantitativa, a população pesquisada é composta por professores

que participaram de processos de reconhecimento de cursos de graduação do INEP/MEC, em duas instituições públicas: uma federal, cuja amostra é dada por professores de cursos na modalidade presencial que participaram de processos de avaliação; e outra municipal, com importante representação de professores de cursos na modalidade a distância, convidados a responder às questões desta análise. Com as informações voluntariamente cedidas pelas secretarias das respectivas IES, esse grupo correspondeu a um total de 123 docentes, sendo que todos receberam de forma eletrônica um convite para responder ao questionário alocado em uma plataforma digital (*Google Forms*). No entanto, devido ao caráter voluntário da participação dos sujeitos, o retorno de formulários respondidos correspondeu a 43.

O questionário desenvolvido foi adaptado do original estruturado por Chamon (2003), formulado com 107 questões. As questões se apresentam em forma de afirmações a serem avaliadas, segundo escala de Likert, em cinco níveis, para que os sujeitos se posicionem de acordo com o grau de concordância.

O instrumento adaptado com 54 questões aborda, inicialmente, os dados socio-demográficos dos sujeitos (questões de 1 a 27) e as demais questões estão divididas em 3 eixos: i) aspectos que influenciam na avaliação dos cursos de graduação (questões de 28 a 39); ii) posicionamento sobre os elementos do processo de avaliação dos cursos de graduação (questões de 40 a 49); e iii) posicionamento sobre o instrumento de avaliação dos cursos de graduação (questões de 49 a 54).

As alternativas disponíveis para as respostas dos enunciados dos eixos i e ii consistem nos seguintes conceitos: sem importância; pouco importante; importante; muito importante; e extremamente importante. Para os enunciados do eixo iii, são os seguintes conceitos: discordo totalmente; discordo; não concordo nem discordo; concordo; e concordo totalmente.

Após a coleta dos dados, com a aplicação do instrumento de abordagem quantitativa disponível na plataforma eletrônica *Google Forms*, os resultados obtidos foram computados e tabulados em uma planilha eletrônica de cálculo e, posteriormente, transferidos para o *software* IBM SPSS.

Nesse *software*, os dados quantitativos recebem tratamento por meio da estatística descritiva, método que permite descrever, representar e analisar os dados coletados através de gráficos e conceitos estatísticos, como média e mediana. Desse modo, pode-se obter um conjunto de dados explicitado de maneira a orientar a conclusões precisas (BONAFINI, 2012).

## *Análise e Discussão dos dados*

No desenvolvimento deste estudo, duas IES foram pesquisadas e ambas compõem a rede pública de ensino brasileira, sendo uma federal e a outra municipal. A primeira traz em seu histórico um legado de 107 anos de ensino, ao longo dos quais foram observadas diversas transformações, especialmente a partir de 2008, quando essa instituição federal passou a agregar diversos centros técnicos por toda a federação e recebeu incentivo para a sua expansão, repercutindo em aumento na oferta de vagas tanto no ensino técnico como na Educação Superior, sendo esta etapa educacional o cerne desta análise.

A segunda IES analisada pertence à rede pública municipal e possui em seu histórico uma atuação ao longo de 60 anos de Ensino Superior, tendo formado mais de 100 mil alunos, no total. Nesta IES, foram considerados como potenciais sujeitos da pesquisa os professores que atuam no Ensino Superior presencial e na modalidade a distância. A instituição implementou seu Programa de Educação a Distância em 2009, por meio do credenciamento junto ao MEC, inicialmente para o curso de Pedagogia. No quadro ofertado até o momento desta publicação, a instituição oferece na modalidade a distância uma variedade de cursos: sendo doze licenciaturas; sete cursos superiores em tecnologia; bem como cursos de segundas licenciaturas, formação pedagógica e um bacharelado em Administração, todos reconhecidos pelo MEC.

Os campi pesquisados das IES, tanto a federal quanto a municipal, estão localizados na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVPLN) do estado de São Paulo, no Brasil.

### *Quem são os professores?*

Considerando a amostra total de 43 professores, tanto da IES federal quanto municipal, seja na modalidade presencial ou a distância, os docentes que se declararam do gênero masculino representaram 60% do total de respondentes ao questionário. A faixa etária dos entrevistados com maior frequência de respostas encontra-se no intervalo entre 40 e 44 anos, representando cerca de 26% do total.

No tocante ao grau de formação docente, os professores pesquisados detêm, predominantemente, a titulação de mestres – 60% dos docentes –, seguida pela de doutores – 33%. Entre os 43 professores pesquisados, 12 declararam grau em licenciatura, sendo que este tipo de graduação tem como objetivo a formação de professores para

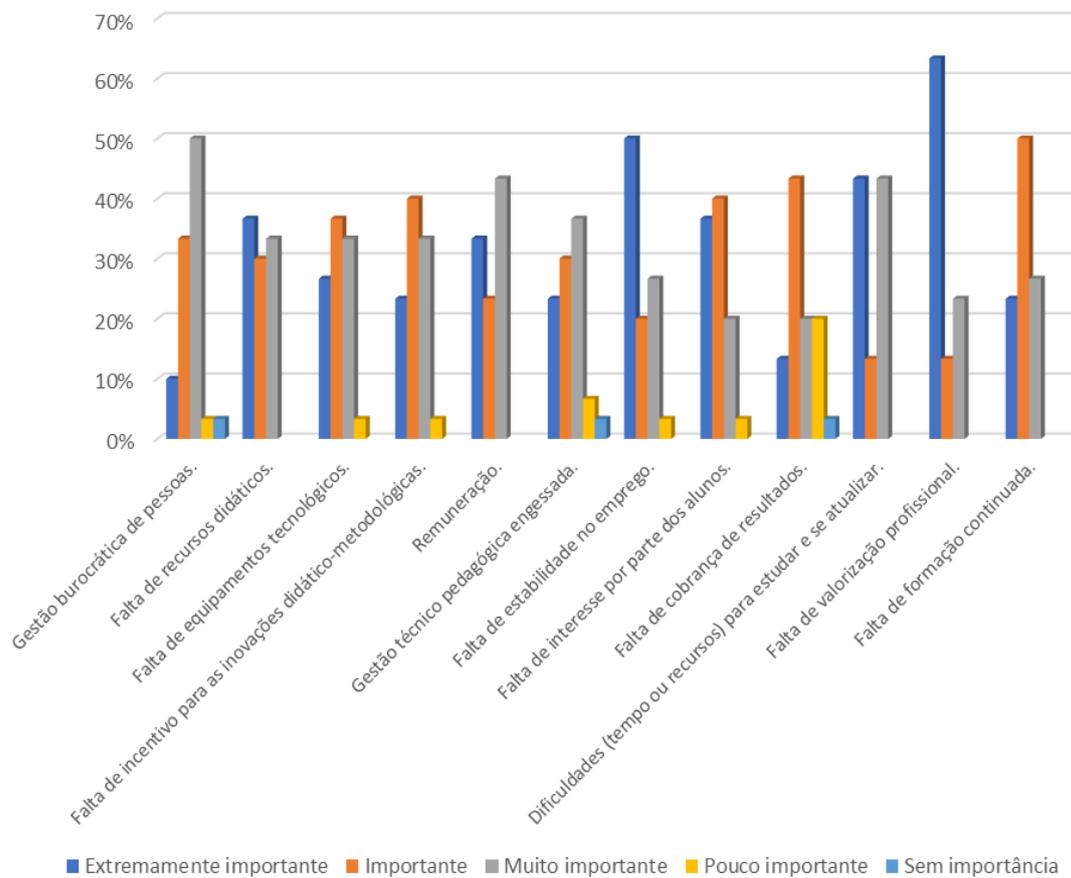
atuar na educação básica (desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental, até o ensino médio). Para atuar como docente no nível superior, o professor deve possuir, no mínimo, grau de pós-graduação *lato sensu*, isto é, especialização. Cumprido esse requisito, mesmo profissionais graduados apenas como bacharéis ou em cursos de engenharia, por exemplo, podem lecionar no Ensino Superior. O que se pretende demarcar aqui, então, é que esse grupo de professores traz um percurso de formação e uma vivência didática diferenciada em relação ao grupo de professores licenciados.

Dentro do grupo formado por professores que atuam na modalidade presencial, 3,3% consideram sem importância a qualidade dos cursos que consistem na sua formação profissional. Entretanto, para o grupo formado por professores da modalidade a distância, 50% consideram esse elemento extremamente importante e 50% muito importante. Quando analisado na perspectiva do grupo total, apesar de esse elemento constar no *ranking* com um *score* médio de 4,4, o que o coloca em um nível entre muito importante e extremamente importante, é interessante observar que alguns sujeitos têm um posicionamento totalmente contrário ao da maioria.

Os dados demonstraram que 30% dos pesquisados acumula experiência profissional na docência há mais de 20 anos e, ainda, que 16% estão entre 16 e 20 anos na carreira docente. Essa informação é importante, pois demonstra que quase a metade dos pesquisados acompanhou as mudanças que ocorreram nos processos de avaliação dos cursos de graduação no Brasil, enquanto atuavam como professores, portanto, supostamente agentes diretamente interessados e influenciados pelo sistema – em especial o Sinaes, que se iniciou em 2004, há 19 anos. Há também outro fator de relevância nesses dados relativos ao tempo de carreira que diz respeito ao estágio em que o sujeito se encontra em seu desenvolvimento profissional. Observa-se que a maior frequência do item, tempo na carreira, encontra-se entre aqueles com mais de 20 anos de profissão, portanto, mais próximos do encerramento da vida profissional.

### *Eixo I - aspectos que influenciam na avaliação dos cursos*

Os Gráficos 1 e 2 mostram os posicionamentos dos sujeitos entrevistados em relação a elementos que podem colaborar ou dificultar o alcance de um bom conceito na avaliação dos cursos, de acordo com as respostas dadas às questões de 27 a 38 da abordagem quantitativa.

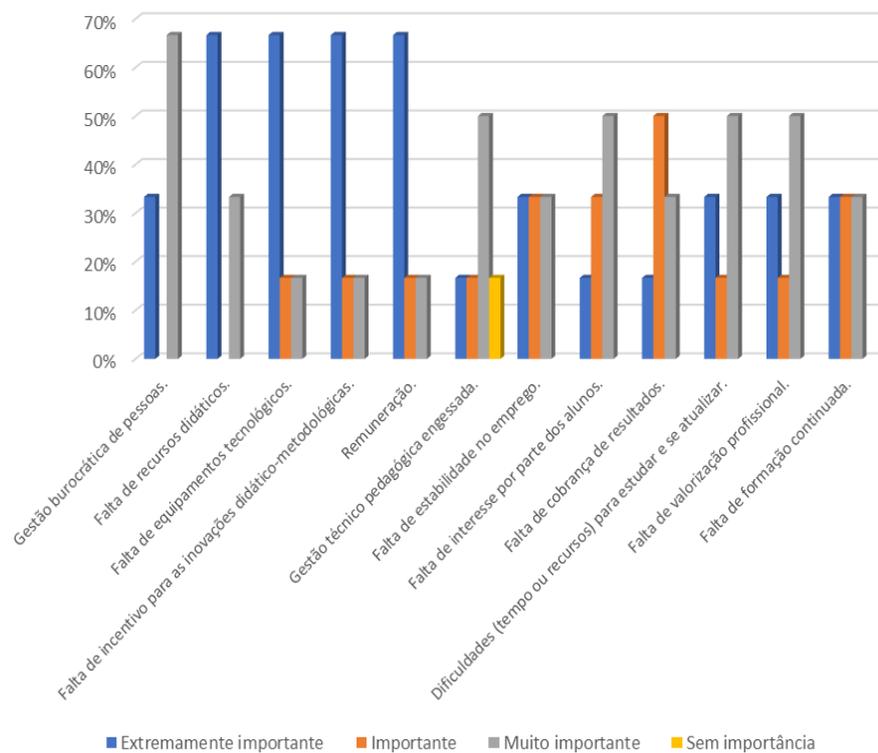
**Gráfico 1:** Grupo presencial: dificuldade para atingir um bom conceito

**Fonte:** Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores, com uso do IBM SPSS.

O Gráfico 1 mostra as opiniões dos sujeitos pesquisados, que atuam na modalidade presencial, diante de elementos que podem contribuir para um bom conceito na avaliação dos cursos. A condução dada para o eixo 1 orientava que os pesquisados aferissem sobre a importância para cada elemento proposto.

Ao observar as respostas demonstradas no Gráfico 1, foi possível inferir que os professores da modalidade presencial aferiram extrema importância para os elementos relacionados ao professor no que se refere a elementos que contribuem ou dificultam uma boa avaliação do curso. Destaca-se, de forma ilustrativa: falta de valorização profissional, falta de estabilidade no emprego e falta de formação continuada. Esses dados parecem estar em consonância com um pensamento baseado na centralidade da ação do professor como mediador do processo de ensino na modalidade presencial.

Para avaliação dos elementos relacionados à gestão e à infraestrutura da IES, que foram conceituados com baixa importância aparecem: falta de equipamentos tecnológicos; gestão burocrática de pessoas; e gestão técnico-pedagógica engessada.

**Gráfico 2:** Grupo a distância: dificuldade para atingir um bom conceito

**Fonte:** Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores, com uso do IBM SPSS.

As respostas coletadas referentes ao eixo 1 entre os professores que atuam na modalidade a distância são demonstradas no Gráfico 2, pelo qual é possível verificar que os pesquisados consideram de extrema importância elementos relacionados à execução didática, como: falta de recursos didáticos e falta de incentivo para as inovações didático-metodológicas, assim como o elemento de grande relevância para esta modalidade, falta de equipamentos tecnológicos.

Um destaque importante diz respeito à aferição da importância conferida ao elemento remuneração como conceito importante, que obteve 33% de respostas entre o grupo de professores presenciais e 67% no âmbito dos professores a distância, ou seja, o grupo de pesquisados que atuam na modalidade a distância atribuem maior importância à remuneração docente como ponto a se considerar como facilitador ou não de uma boa avaliação. Essa diferença pode estar relacionada às distinções relativas ao regime contratual de trabalho da instituição municipal, que oferta cursos na modalidade a distância, em relação à IES federal, na qual os docentes estão vinculados à carreira do magistério federal, com as prerrogativas específicas do funcionalismo público. A informação que ajuda a corroborar essa hipótese é extraída do próprio questionário, no qual ao responderem se trabalham em outra instituição de ensino, 100% dos professores federais responderam não, pois todos estão contratados no regime de dedicação

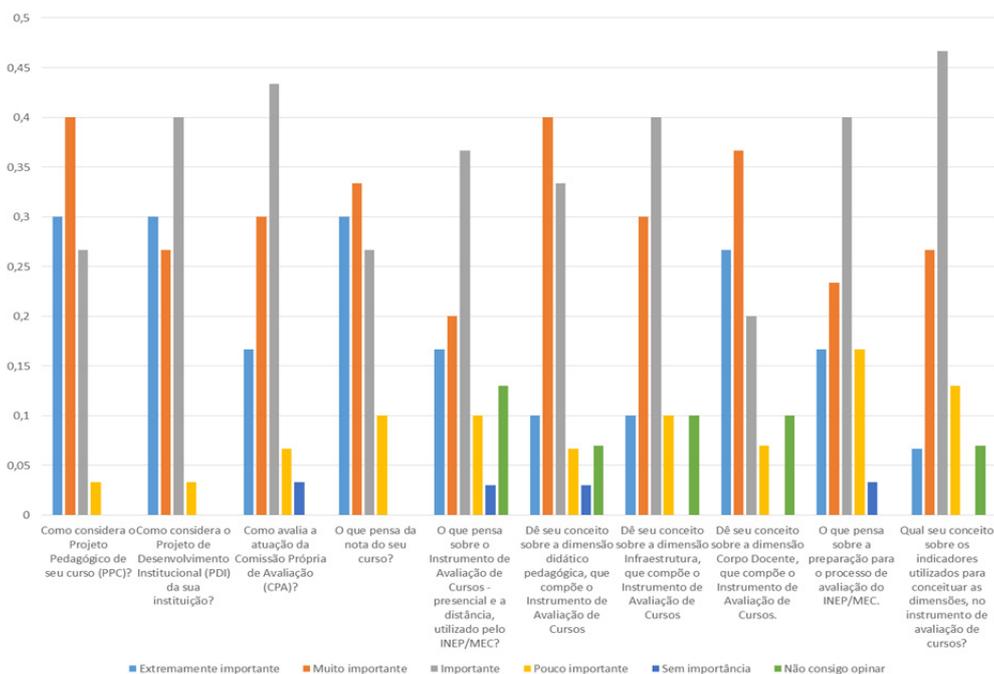
exclusiva, já para os professores que atuam na EaD existem especificidades relacionadas ao mercado de trabalho educacional, compreendido a partir da lei de oferta/demanda de mão de obra.

Esse fato, portanto, necessita atenção, pois, conforme o IACG, recebe conceito 5 nesse indicador de qualidade, a IES que organiza o trabalho de seu corpo docente permitindo o “atendimento integral da demanda existente, considerando a dedicação à docência, o atendimento aos discentes, a participação no colegiado, o planejamento didático e a preparação e correção das avaliações de aprendizagem” (BRASIL, 2017a, p.). Com isso, podemos dizer que há assimetrias neste quesito entre os dois grupos entrevistados.

### Eixo II – elementos do processo de avaliação dos cursos de graduação

Neste eixo, foram apresentadas aos professores proposições para que se eles se posicionassem diante de elementos que são essenciais no processo de Avaliação dos Cursos de Graduação INEP/MEC, sendo eles: Projeto Pedagógico do Curso (PPC); Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI); Comissão Própria de Avaliação (CPA); Conceito do Curso; Instrumento de Avaliação de Cursos – presencial e a distância (IACG); Dimensões da Qualidade de Cursos – Didático Pedagógico, Infraestrutura e Corpo Docente - e seus Indicadores.

**Gráfico 3:** O que pensam os professores do ensino presencial sobre o processo de avaliação dos cursos de graduação INEP/MEC



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores, com uso do IBM SPSS.

Tais elementos são construtores, condutores do resultado do processo e objetos de avaliação do IACG como o PPC e o PDI, documentos estruturantes da IES que são utilizados no processo de avaliação para verificar se o que está descrito no projeto está refletido na realidade do curso, além da Comissão Própria de Avaliação (CPA), que tem a sua obrigatoriedade de ação determinada pelo Art. 11º da Lei 10.861/2004 (BRASIL, 2004).

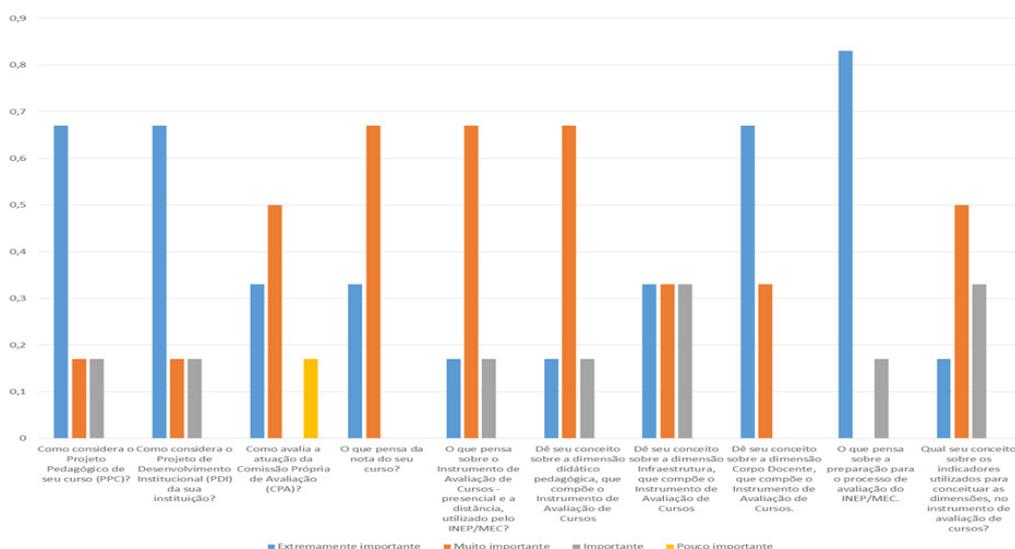
O Gráfico 3 que mostra as opiniões dos professores que atuam na modalidade presencial, evidencia que em todas as questões, o conceito “pouco importante” foi marcado, em quatro das dez questões o conceito “sem importância” foi selecionado nas respostas, e em cinco questões alguns professores declararam “não consigo opinar”.

Observa-se, no conjunto das respostas, para esse grupo de professores, que há uma heterogeneidade nos conceitos, sendo possível inferir sobre esses dados que o grupo não possui uma orientação geral sobre os elementos enunciados, pois o fato de 10% na média dos entrevistados declararem que não conseguem opinar sobre um elemento desse eixo demonstra, na melhor das situações, desinteresse e/ou desconhecimento pelo processo de avaliação.

O Gráfico 3 mostra ainda que, em uma escala hierárquica, o conceito “muito importante” prevalece nas opiniões desses professores, seguido pelo conceito “importante” e “extremamente importante”.

Já o Gráfico 4 mostra o posicionamento dos professores que atuam na modalidade a distância. Nesse grupo de professores, tem-se um posicionamento diferente em comparação ao demonstrado no Gráfico 3.

**Gráfico 4:** O que pensam os professores da educação a distância sobre o processo de avaliação dos cursos de graduação INEP/MEC



**Fonte:** Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores, com uso do IBM SPSS.

Primeiramente, cabe ressaltar que não há marcações nos conceitos “sem importância” e “não consigo opinar”, apenas em um enunciado consta marcação para o conceito “pouco importante”, na maioria das respostas, encontra-se uma orientação favorável aos elementos propostos nas questões.

Diferentemente do que ocorre com o grupo de professores do presencial (Gráfico 3), no grupo de professores da EaD, se for considerado a hierarquia dos conceitos, o maior percentual de respostas encontra-se em “extremamente importante”, seguido por “muito importante” e “importante”.

O enunciado que obteve o maior percentual de marcação “extremamente importante” foi - O que pensa sobre a preparação para o processo de avaliação do INEP/MEC - que recebeu 83% de apontamento como “extremamente importante” para esse grupo de professores da modalidade a distância. Esse dado é relevante, pois demonstra a preocupação e a atenção dos entrevistados com o processo de avaliação e, em consequência, com a qualidade dos cursos que ministram.

No aspecto geral, observando-se a dinâmica dos gráficos, pode se inferir que, para os professores do presencial da IES federal, não se nota uma concentração expressiva de respostas em nenhum dos conceitos, o que causa certa reflexão, pois há dispersão e diversidade de marcações, portanto, o grupo não compreende de forma coesa as variáveis relativas aos itens questionados. Entretanto, para os professores da modalidade EaD da IES municipal, observa-se uma tendência mais homogênea, principalmente sobre os conceitos “extremamente importante” e “muito importante”, com indicações positivas nas marcações, o que pode representar uma compreensão melhor do procedimento inerente à avaliação e maior preocupação relacionada aos aspectos avaliados.

### *Eixo III - Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação*

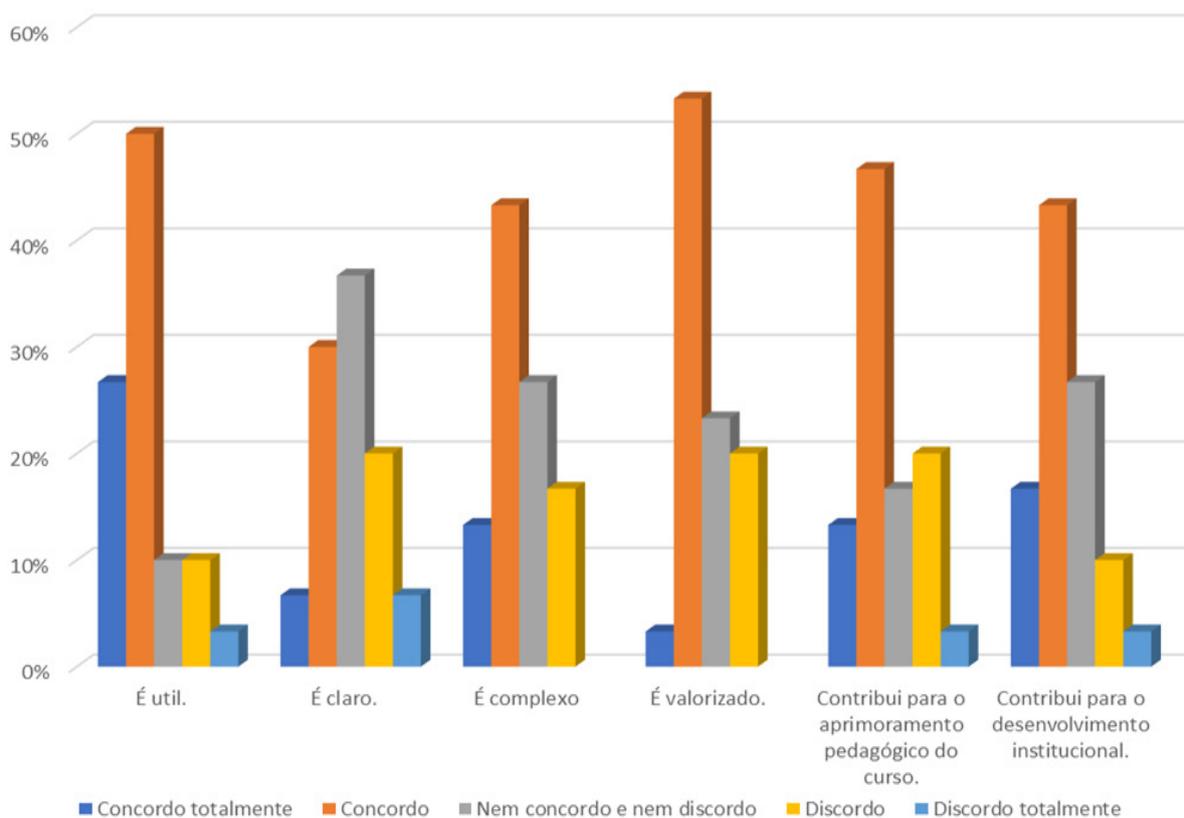
Este eixo traz o posicionamento dos professores que atuam na modalidade presencial para o seguinte enunciado: “O que pensa sobre o Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação”. As respostas foram coletadas a partir das questões de 49 a 54 e estão conceituadas da seguinte forma: concordo totalmente; concordo; nem concordo e nem discordo; discordo; discordo totalmente.

Observando o Gráfico 5, nota-se que os professores da modalidade presencial são heterogêneos em suas opiniões sobre o IACG. Surgem, neste ponto, posicionamen-

tos que discordam dos enunciados com contundência e também há a neutralidade, podendo, assim, inferir que não há um razoável conhecimento sobre o documento, por isso, os relevantes percentuais do conceito “nem concordo e nem discordo”, que seria uma aferição conceitualmente próxima do “não sei opinar”.

Entretanto, o posicionamento sobre o enunciado “é útil” é o que mais obteve respostas em concordância com a questão, 77% se somados os conceitos “concordo totalmente” e “concordo”.

Gráfico 5: O que pensam os professores do ensino presencial acerca do IACG



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores, com uso do IBM SPSS.

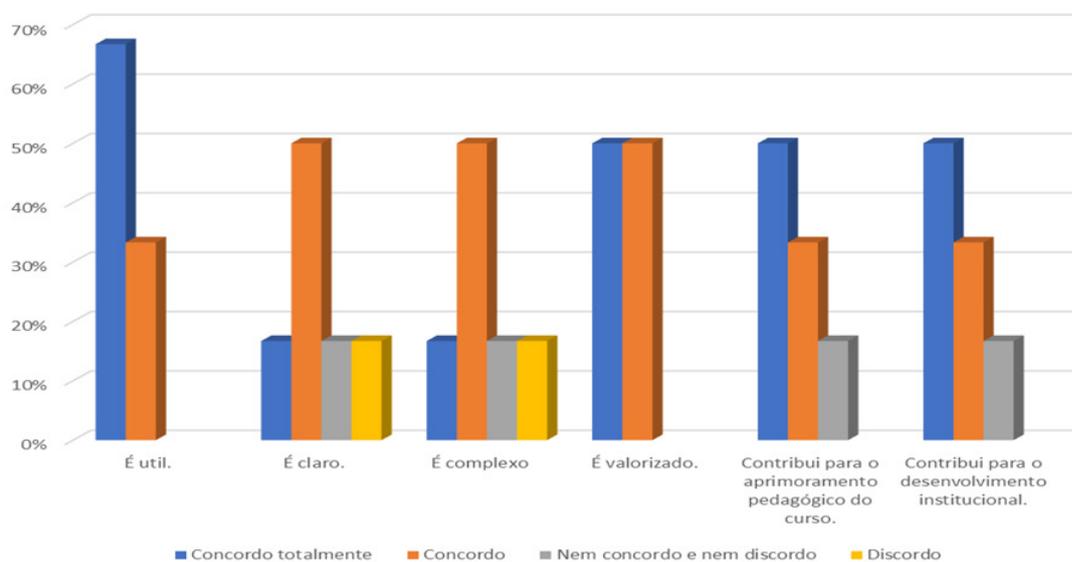
As análises desses dados relacionados aos professores da modalidade presencial nesse eixo de questões, representados no Gráfico 5, revelam que não há uma orientação específica sobre o IACG, fato esse que pode obscurecer o entendimento dos professores sobre os objetivos intrínsecos ao processo de reconhecimento de cursos.

O Gráfico 6 mostra o posicionamento dos professores da educação a distância sobre o mesmo eixo de questões. Observa-se, novamente, uma diferença no posicionamento desse grupo em relação ao anteriormente analisado.

Como se pode observar no Gráfico 6, para os professores da EaD, o IACG tem uma melhor aceitação no contexto geral, existe uma maioria favorável, uniforme, nas opiniões sobre os enunciados. Apenas em duas questões ocorre uma discordância por parte dos entrevistados, sobre complexidade e a clareza do instrumento, elementos sobre os quais as opiniões dividiram-se igualmente.

Verifica-se que esse grupo social, formado por professores que trabalham na modalidade EaD, expressa uma orientação favorável em relação ao IACG, demonstrando uma atitude de valorização e de entendimento dos objetivos propostos pela avaliação dos cursos. Infere-se que possa haver uma contínua e regular discussão sobre o tema, mantendo os atores que estão envolvidos no processo atentos e atualizados.

Gráfico 6: O que pensam os professores da educação a distância acerca do IACG

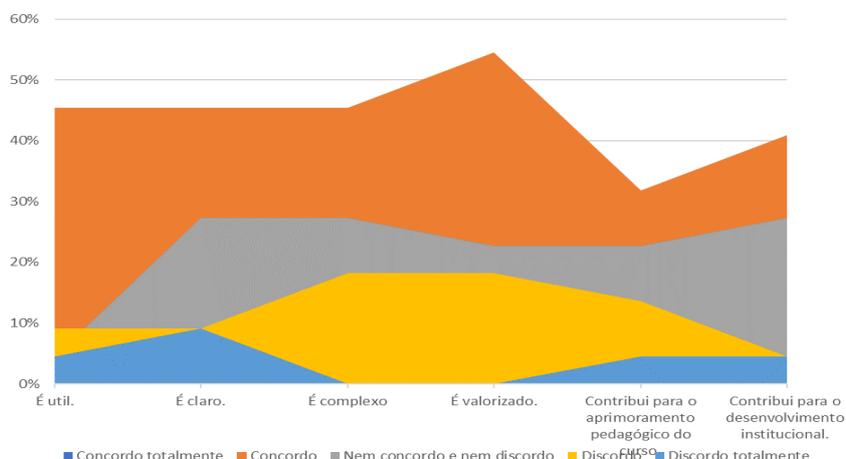


Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores, com uso do IBM SPSS.

Um último destaque a se fazer a partir do Gráfico 6, refere-se ao conceito “concordo”, aferição predominante na maior parte dos enunciados, tendo o seu menor desempenho no enunciado “contribui para o aprimoramento pedagógico do curso”, no qual registrou apenas 32%, e o seu melhor desempenho se deu no enunciado “é valorizado”, com 55% de concordância dos professores questionados da EaD.

Com os Gráficos 6 e 7, será proposto um comparativo entre as respostas dadas sobre o IACG considerando o perfil de professores bacharéis e licenciados, respectivamente.

**Gráfico 7:** O que pensam os professores bacharéis acerca do IACG

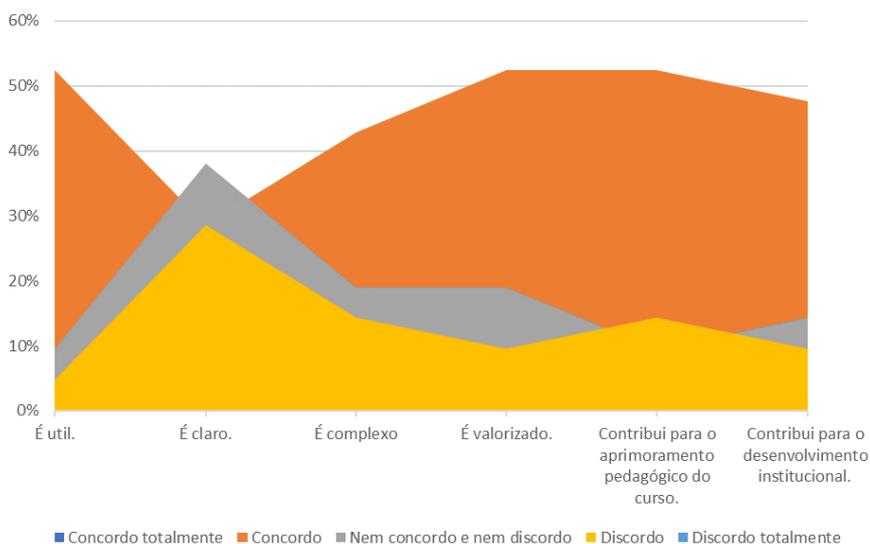


**Fonte:** Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores, com uso do IBM SPSS.

Entre os professores bacharéis, como demonstrado no Gráfico 6, revela-se uma expressiva faixa marcando “discordo”, o que pode denotar uma desvalorização do IACG por parte do próprio respondente, ou, ainda, uma análise que revela o pensamento sobre as atitudes dos demais atores, sendo essa última possibilidade a de maior aceitação neste trabalho.

Apesar da predominância do conceito “concordo”, ocorre uma expressiva marcação em “nem concordo e nem discordo”, colocando esse parâmetro de aferição em segundo lugar no total de respostas para quase todos os enunciados, excetuando-se o enunciado “é útil”, conforme pôde ser observado no Gráfico 7.

**Gráfico 8:** O que pensam os professores licenciados acerca do IACG



**Fonte:** Dados da pesquisa. Elaboração dos autores, com uso do IBM SPSS.

As opiniões dos licenciados estão demonstradas no Gráfico 8 e as disposições das cores denotam a maioria em concordância com os enunciados. No entanto, revela-se uma expressiva opinião quanto à clareza do IACG, apresentando-se que 38% das respostas para esse enunciado foram marcadas em “nem concordo e nem discordo” e 29% em “discordo”. Comparando com as respostas para o enunciado “é complexo”, descobre-se que 43% “concordam” e 24% “concordam totalmente”, demonstrando que há relevante grau de desentendimento acerca do IACG.

Para os outros enunciados, a tendência positiva em concordar e concordar totalmente é mais relevante, demonstrando que apesar da dificuldade em entender o IACG, os licenciados acreditam na sua importância.

Apesar das divergências pontuais entre os dois grupos nas respostas para esse eixo, encontram-se mais aproximações do que afastamentos. Pode-se inferir que, de modo geral, os dois grupos acreditam na utilidade e contribuição que o IACG pode trazer para os processos educacionais de suas IES, de maneira que podemos destacar o caráter formativo das avaliações. Destaca-se que, para os dois grupos, a clareza e a complexidade do instrumento são pontos de crítica, supõe-se que esse posicionamento seja motivado devido ao caráter subjetivo das descrições do IACG.

### *Considerações Finais*

Este estudo teve como pressuposto conhecer o que os professores de duas instituições públicas, uma federal e outra municipal, pensam acerca do processo de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância avaliados pelo INEP/MEC.

A análise dos dados propiciou identificar, por meio das atitudes do grupo, a orientação geral favorável ao objeto de estudo: o reconhecimento da importância do papel do professor no processo de avaliação e o posicionamento crítico dos sujeitos quanto às dificuldades, principalmente as de maior interferência no trabalho do docente. Constatou-se, também, que os professores idealizam o processo de avaliação como um impulsionador de melhorias.

Sendo assim, conclui-se que conhecer o que pensam os professores acerca do processo de avaliação de cursos de graduação traz à tona elementos que podem ser utilizados para a formação de estratégias e políticas voltadas para um melhor aproveitamento das avaliações e da regulação em geral, compreendendo que processos avaliativos devem ser vistos no âmbito da formação e do pensamento ético, concomitantemente à produção de conhecimento socialmente relevante.

Explorar o caráter diagnóstico do instrumento de avaliação, potencializar sua característica formativa, ampliar os debates e dar, principalmente, melhor publicidade aos dados podem trazer inúmeros benefícios à comunidade acadêmica. Mas é também importante “reconhecer as armadilhas que permeiam o universo da avaliação não é um trabalho tão simples, é preciso estar atento e realizar uma constante avaliação do próprio instrumento avaliativo” (ROTHEN; SANTANA; BORGES, 2018, p. 1448). Vê-se, portanto, que muito se avançou na estruturação de um necessário sistema nacional de avaliação e que importantes passos foram consolidados, mas as respostas dos professores indicam que há necessidades de adequações e mudanças, em especial no que diz respeito a contribuir para o desenvolvimento institucional e aprimoramento pedagógico do curso. Outra questão que se coloca como desafio para o futuro é a possibilidade de tornar mais claro o instrumento de avaliação.

Não se consideram esgotadas as discussões sobre o tema ou mesmo que as considerações aqui sejam conclusivas. Esta pesquisa preocupou-se em contribuir para o conhecimento científico e para a construção de uma educação que, cada vez mais, esteja comprometida com a formação integral do indivíduo. Assim, pretendeu-se colaborar na obtenção de dados que permitissem aprimorar a compreensão dos relacionamentos construídos no espaço educativo do Ensino Superior. Buscou-se produzir, se não respostas, ao menos, questionamentos que possibilitem novas pesquisas e novos estudos.

## *Referências*

BRASIL, Ministério da Educação. **Uma nova política para a Educação Superior brasileira**. Relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior. Brasília, DF: MEC, 1985.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm). Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Superior, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm). Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referentes à avaliação de instituições de Educação Superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2017/12/PORTARIA-NORMATIVA-MEC-N-19-DE-13-DE-DEZEMBRO-DE-2017.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

BONAFINI, F.C. **Estatística**. São Paulo: *Pearson Education do Brasil*, 2012.

CHAMON, E. M. Q. O. A formação continuada e o processo de socialização profissional de professores. *In: Congresso Brasileiro de Sociologia*, 11., 01 a 05 set. 2003, Campinas. **Anais [...]** Campinas: Unicamp, 2003. p. 1-29.

CUNHA, L. A. Nova reforma do Ensino Superior: a lógica destruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da Educação Superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

GOUVEIA, B. A. *et al.* Trajetória da avaliação da Educação Superior no Brasil: singularidades e contradições (1983 - 2004). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1224/1224.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**: bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior brasileira. Brasília: INEP, 2003.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota Técnica nº 786/2013**. Assunto: Sistematiza parâmetros e procedimentos para renovação de reconhecimento de cursos, tomando como referência os resultados do ciclo avaliativo 2012, divulgado por meio do Conceito Preliminar de Curso – CPC 2012. Brasília: INEP, 2013.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**: instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância – Reconhecimento, Renovação de reconhecimento. Brasília, DF: INEP, 2017a. Disponível em: <https://goo.gl/Z8QUhw>. Acesso em: 26 maio 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES**. Brasília: INEP, 2017b. Assunto:

novos instrumentos de avaliação externa: instrumento de avaliação institucional externa – presencial e a distância (IAIE); instrumento de avaliação de cursos de graduação – presencial e a distância (IACG).

LACERDA, L. L. V.; FERRI, C.; DUARTE, B. K. C. Sinaes: avaliação, accountability e desempenho. **Avaliação**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 975-992, 2016.

ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M; BORGES, R. M. As armadilhas do discurso sobre a avaliação da Educação Superior. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1429-1450, out./dez. 2018.

ZAINKO, M. A. S. Avaliação da Educação Superior: processo de construção histórica. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008.