



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Leonardo Mickael do Vale Vasconcelos

A voz do aluno na avaliação institucional: fatores que influenciam o envolvimento discente
no processo.

MOSSORÓ
2026

Leonardo Mickael do Vale Vasconcelos

A voz do aluno na avaliação institucional: fatores que influenciam o envolvimento discente no processo.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Administração Pública do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Linha de Pesquisa: Administração Pública

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Luciana Batista Sales

MOSSORÓ

2026

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

V331v Vasconcelos, Leonardo Mickael do Vale.
A voz do aluno na avaliação institucional:
fatores que influenciam o envolvimento discente
no processo / Leonardo Mickael do Vale
Vasconcelos. - 2026.
81 f. : il.

Orientadora: Luciana Batista Sales.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Programa de Pós-graduação em
Mestrado Profissional em Administração Pública,
2026.

1. Gestão universitária. 2. Avaliação
institucional. 3. Envolvimento discente. I.
Sales, Luciana Batista, orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo) autor(a).

Biblioteca Campus Mossoró / Setor de Informação e Referência Bibliotecária:
Keina Cristina Santos Sousa e Silva
CRB: 15/120

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

LEONARDO MICKAEL DO VALE VASCONCELOS

A voz do aluno na avaliação institucional: fatores que influenciam o envolvimento discente no processo.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Administração Pública do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Linha de Pesquisa: Administração Pública

Defendida em: 29/01/2026.

BANCA EXAMINADORA

Luciana Batista Sales, Prof^ª. Dr^ª (UFERSA)

Presidente

Alexandro Gonçalves da Silva Prado, Prof. Dr. (UFERSA)

Membro Examinador

Andressa Pacífico Franco Quevedo, Prof^ª Dra. (UFRPE)

Membro Examinador

Caritsa Scartaty Moreira, Prof^ª Dra. (UFPE)

Membro Examinador

Yuri Gomes Paiva Azevedo, Prof. Dr. (UFERSA)

Membro Examinador

Dedico este trabalho aos meu pais, minha irmã e meus amigos que sempre me incentivaram na construção dos meus projetos de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores do PROFIAP, em especial o coordenador e minha orientadora pela compreensão e motivação imprescindíveis para tornar esse estudo possível. À Universidade Federal Rural do Semi-Árido por investir continuamente em capacitação e aperfeiçoamento de pessoal, como forma de manter um serviço público de qualidade. Por fim, às centenas de estudantes universitários que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. Todos têm a minha mais sincera gradidão!

"Todo conceito sem percepção é vazio. Toda percepção sem conceito é cega." (Kant)

RESUMO

No Brasil, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), em 2004, a Avaliação Institucional (AI) ganhou espaço na gestão universitária por proporcionar subsídios úteis para planejar ações e políticas internas das instituições. Para que isso seja possível, é necessário o envolvimento de todos os segmentos da universidade: docentes, técnicos-administrativos e discentes. Considerando que a avaliação interna é um instrumento de diagnóstico organizacional para que a universidade possua um momento de reflexão de suas práticas e políticas de gestão, o envolvimento do discente no processo torna-se algo fundamental. No entanto, foi identificada em universidades federais, como a UFTPR, a UFRGS e UFSM o baixo envolvimento dos segmentos, em especial os discentes, como média de 10% de participação. Assim, o objetivo desta pesquisa é identificar fatores que influenciam o envolvimento dos discentes no processo de AI. O método consistiu em uma pesquisa quantitativa, descritiva e do tipo estudo de caso desenvolvido no Campus Central da UFRSA. A coleta de dados foi feita por meio de survey e a análise dos dados foi conduzida por meio de estatística descritiva da amostra, análise dos componentes principais das variáveis externas ao discente e análise de regressão logística para estimar quais aquelas possuem influência na probabilidade do discente participar do processo. O estudo concluiu que variáveis como idade, gênero, formação escolar, conhecimento da avaliação e satisfação são variáveis influentes na participação.

Palavras-chave: gestão universitária; avaliação institucional; envolvimento discente.

ABSTRACT

In Brazil, the establishment of the National Higher Education Evaluation System (SINAES) in 2004 strengthened the role of Institutional Evaluation (IE) in university management by providing relevant inputs for the planning of internal policies and actions. Effective implementation of this process requires the involvement of all university stakeholders, particularly students, whose participation is essential given the diagnostic and reflective nature of internal evaluation. However, empirical evidence from Brazilian federal universities, such as the Federal University of Technology – Paraná (UTFPR), the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), and the Federal University of Santa Maria (UFSM), indicates persistently low levels of student participation, averaging around 10%. This study aims to identify the factors that influence student involvement in the Institutional Evaluation process. A quantitative and descriptive case study was conducted at the Central Campus of the Federal Rural University of the Semi-Arid Region (UFERSA). Data were collected through a survey and analyzed using descriptive statistics, principal component analysis of variables external to the student, and logistic regression to estimate the factors associated with the likelihood of student participation. The results indicate that age, gender, educational background, awareness of the evaluation process, and student satisfaction are significant determinants of participation in Institutional Evaluation. These findings highlight the need for institutional strategies that enhance students' knowledge of and engagement with the evaluation process, thereby strengthening its role as a management and governance tool in higher education.

Keywords: university management; institutional assessment; student involvement.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Estrutura de avaliação institucional do SINAES	23
Figura 2 — Modelo de Integração Estudantil	29
Figura 3 — Modelo I-E-O de Astin.....	31
Figura 4 — Teoria do Envolvimento do Estudante aplicada ao contexto da Autoavaliação Institucional	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Relação dos eixos de avaliação com as dimensões do SINAES.	25
Quadro 2 — Estrutura do instrumento de pesquisa.....	41
Quadro 3 — Relação de variáveis a serem consideradas no modelo de regressão.	44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Perfil dos discentes que responderam a pesquisa conforme gênero, conclusão do ensino médio, atividade extraclasse, renda, idade, tempo e horas na instituição.	45
Tabela 2 — Experiência do discente em relação à AI com perguntas qualitativas.....	47
Tabela 3 — Experiência do discente em relação acerca da AI com perguntas quantitativas..	49
Tabela 4 — Percepção dos discentes sobre variáveis ambientais da AI	49
Tabela 5 — Carga fatorial das questões em relação aos componentes	53
Tabela 6 — Questões que compõem cada um dos componentes principais	54
Tabela 7 — Regressão logística para estimar o envolvimento discente na Avaliação Institucional.....	55
Tabela 8 — Verificação de pressupostos da regressão.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
AI	Autoavaliação Institucional
AVALIES	Avaliação das Instituições de Ensino Superior
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional dos Cursos
ENQA	Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior
ESG	Padrões e Diretrizes Europeias para a Garantia da Qualidade
GERES	Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA	17
1.2	OBJETIVOS	17
1.2.1	Objetivo geral	17
1.2.2	Objetivos específicos	17
1.3	JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA	18
1.4	ESTRUTURA DO TRABALHO	19
2	REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO ENSINO SUPERIOR	20
2.2	ENVOLVIMENTO DISCENTE NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	28
3	METODOLOGIA	39
3.1	TIPO DA PESQUISA	39
3.2	PARTICIPANTES DO ESTUDO	39
3.3	TÉCNICAS DE COLETA DOS DADOS	41
3.4	ÉTICA NA PESQUISA.....	42
3.5	ANÁLISE DOS DADOS	42
4	ANÁLISES E DISCUSSÕES	45
5	RECOMENDAÇÕES	59
5.1	RECOMENDAÇÃO 1 – AUMENTAR A PERCEPÇÃO DE UTILIDADE DA AUTOAVALIAÇÃO	59
5.2	RECOMENDAÇÃO 2 – AMPLIAR O CONHECIMENTO E O INTERESSE DOS DISCENTES SOBRE A AUTOAVALIAÇÃO E O PAPEL DA CPA.....	60
5.3	RECOMENDAÇÃO 3 – FORTALECER ESTRATÉGIAS DE DIVULGAÇÃO E INCENTIVO À PARTICIPAÇÃO	60
5.4	RECOMENDAÇÃO 4 – APRIMORAR A QUALIDADE DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E DIVERSIFICAR AS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO	61
5.5	RECOMENDAÇÃO 5 – AÇÕES DIRECIONADAS A UM SEGMENTO ESPECÍFICOS DOS DISCENTES	61
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
	REFERÊNCIAS	64
	APÊNDICE A — INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	74
	ANEXO A — PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	78

1 INTRODUÇÃO

A partir dos anos 90, as reformas do ensino superior no Brasil provocaram uma transformação na maneira como o Estado avalia seus cursos, docentes e corpo técnico. De acordo com Dias Sobrinho (2010), os programas governamentais criaram instrumentos avaliativos para lidar com o desafio de conciliar a competitividade das instituições à democratização do acesso ao ensino. Nesse contexto, a questão da avaliação institucional ganha importância no sentido de fornecer informações objetivas que permitem a correta tomada de decisão pelos gestores universitários.

A avaliação institucional vai além do fornecimento de informações para os gestores, apresentando-se, também, como um indicador de qualidade para estudantes, suas famílias e a sociedade. De acordo com Silva *et al.* (2017), essa qualidade percebida pode ser verificada mediante a avaliação do grau de satisfação dos agentes internos e externos à universidade. No contexto do ensino superior, a qualidade externa pode ser verificada como atendimento às normas, indicadores do governo e expectativa da sociedade civil. Por sua vez, a qualidade interna vem da avaliação que a própria comunidade universitária faz da instituição em que está inserida.

Diante da importância da percepção da comunidade universitária para a avaliação da qualidade do ensino, foram instituídos, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) mecanismos de avaliação interna. A Avaliação Institucional (AI) é organizada no âmbito de cada instituição de ensino e pode ser entendida como uma ferramenta de autoconhecimento e de gestão (Conaes, 2004). De acordo com Perez *et al.* (2022), a ferramenta auxilia no monitoramento constante da boa percepção que a universidade tem de si mesma. Com base nas informações recebidas, a instituição promove ações para reforçar suas potencialidades e corrigir suas fragilidades.

A avaliação institucional é, também, uma forma de verificação das competências e responsabilidades da universidade. Conforme Barreyro e Rothen (2008), a participação acadêmica nos processos avaliativos permite a corresponsabilidade de todos, expressando não apenas a busca da qualidade, mas também, da transparência e democracia. Assim, entende-se que a AI deve ser sustentada por metodologias participativas, em que não há como dissociar a qualidade do ensino da percepção da comunidade, composta por docentes, técnicos e discentes.

De acordo com Bastos e Rovaris (2016), aos docentes cabe contribuir com análises críticas sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como sobre as condições acadêmicas e pedagógicas, participando ativamente dos instrumentos avaliativos e estimulando a cultura da avaliação. Os técnicos-administrativos são responsáveis por avaliar os processos de gestão, infraestrutura e apoio institucional, fornecendo informações essenciais sobre o funcionamento administrativo da universidade e colaborando para a implementação das ações de melhoria decorrentes da avaliação.

Em relação ao discente, a boa percepção da sua instituição impacta na qualidade do ensino e no aprendizado nas universidades. A esse respeito, Smith e Tinto (2022) afirmam que a boa percepção faz com que os estudantes se interessem em participar da melhora contínua na qualidade das atividades e serviços oferecidos por uma universidade. Uma vez que eles são atendidos em seus anseios, tendem a se dedicarem mais ao processo de aprendizagem. Dessa forma, investigar formas de participação discente em processo assim pode trazer importantes contribuições para o desenvolvimento da comunidade e da instituição como um todo.

Apesar da relevância da participação discente, estudos como os de Carvalho, Oliveira e Lima (2018) e Cardoso, D'albuquerque e Tomás (2022) indicam que há obstáculos nos processos de autoavaliação. Essas dificuldades se apresentam como baixa participação, falta de ações da gestão para sensibilizar e falta de conhecimento dos discentes sobre o processo de avaliação. Contornar problemas já identificados pela literatura e diagnosticar outros fatores fortalece a participação discente e torna o processo avaliativo mais eficaz (Arantes, 2021).

Conforme Pereira e Carneiro (2015), é comum existir uma assimetria no nível de participação em atividades institucionais pelos diversos segmentos da comunidade acadêmica. Isso é reforçado por Santana (2022), cujo estudo apontou que categorias como a dos docentes podem ter níveis de participação superiores em relação aos técnicos-administrativos e discentes. Assim, entende-se que é necessário buscar informações sobre os fatores que influenciam cada segmento da comunidade acadêmica a participar dos processos de avaliação, buscando o equilíbrio da participação de todos.

A esse respeito, Oliveira e Rothen (2021) realizaram um estudo sobre a produção acadêmico-científica publicada em periódicos abordando a AI no ensino superior. A coleta de dados foi realizada por meio do portal de periódicos da CAPES seguindo critérios específicos: foram incluídos apenas os artigos que tratam dos processos de AI em Instituições de Ensino Superior (IES) no âmbito do SINAES, publicados entre os anos de 2004 e 2021. Como

resultado, foram elencadas 34 produções científicas, que foram analisadas com o intuito de compreender a evolução e as tendências da pesquisa nesse campo. Observou-se, na amostra, que apenas 02 tratavam especificamente a respeito da participação discente.

Embora haja reconhecimento da participação dos estudantes na AI, os estudos existentes concentram-se majoritariamente em aspectos formais da participação, como o preenchimento de questionários e a representatividade em órgãos colegiados (Martins; Ribeiro, 2017). Pouco se sabe, no entanto, sobre os determinantes subjetivos que afetam a participação discente nesses processos, tais como o senso de pertencimento institucional, o reconhecimento da voz estudantil, ou ainda a percepção de eficácia do próprio processo avaliativo (Heiderscheidt; Forcellini, 2023).

A maioria das pesquisas adota uma abordagem funcionalista ou normativa da avaliação, sem problematizar as condições reais de desigualdade que podem limitar ou favorecer a participação discente no processo (Félix; Furtado, 2016). Diante desse cenário, verifica-se a necessidade de estudos empíricos que explorem, de forma crítica e aprofundada, os fatores ainda não mapeados que impactam o envolvimento estudantil na AI. Compreender tais determinantes é essencial para a formulação de políticas avaliativas mais inclusivas, com ênfase nas necessidades dos discentes e coerentes com os princípios do SINAES.

Entre diversas universidades federais brasileiras, estudos verificaram, de forma empírica, a baixa participação dos discentes no processo de AI. O fenômeno foi observado na UFGRS, UTFPR e UFSM (Magalhães; Rodrigues, 2021; Félix; Furtado, 2016; Carvalho; Oliveira; Lima, 2018). Em relação à UFERSA, entre os anos de 2020 a 2024, a participação dos discentes no processo diminuiu de 18% para menos de 3%. No ano de 2022, a participação de todas as categorias diminuiu em relação ao ano anterior. Porém, no ano de 2023, a participação dos docentes aumentou 10%; de técnicos-administrativos, 16%, enquanto a dos discentes aumentou apenas 1%, mantendo-se em um patamar bastante baixo (UFERSA, 2025).

Isso faz emergir a necessidade de diagnóstico do problema, revisão da metodologia, comunicação utilizada, em especial o *feedback*, no processo avaliativo a fim de aumentar os índices de participação desse grupo no ensino superior. As universidades públicas federais, diante de suas missões institucionais, precisam observar o índice de participação dos discentes como forma promover o desenvolvimento da autonomia, do senso de responsabilidade e o protagonismo no processo educativo nacional e internacional.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

A baixa participação dos discentes no processo de AI e a constatação de que o fenômeno se observa, também, na UFERSA abrem espaço para que o tema seja problematizado. Assim, o presente estudo busca responder a seguinte pergunta: quais os principais fatores que influenciam o envolvimento do discente em um processo de Avaliação Institucional na UFERSA?

1.2 OBJETIVOS

Os discentes são o principal público-alvo dos serviços prestados por uma universidade pública, e, ao mesmo tempo, são parte integrante da própria instituição. Portanto, são também responsáveis pela forma como ela exerce a sua autonomia administrativa. O presente estudo busca compreender o fenômeno da baixa participação discente observado nos relatórios de avaliação da UFERSA. Nos tópicos seguintes, são mostrados os objetivos geral e específicos do presente estudo.

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral do estudo é identificar, a partir da percepção dos discentes, os principais fatores que influenciam sua participação no processo de Avaliação Institucional na UFERSA.

1.2.2 Objetivos específicos

Como etapas para se atingir o objetivo geral desse estudo, são elencados os seguintes objetivos específicos:

1. Compreender a percepção dos discentes da UFERSA sobre o processo de Avaliação Institucional e sua relevância no contexto acadêmico.
2. Analisar os fatores que motivam ou dificultam a participação discente na Avaliação Institucional.
3. Investigar relações entre as características individuais dos discentes e o ambiente institucional no processo de Avaliação Institucional.

4. Elaborar um produto técnico-tecnológico no formato de recomendações com o objetivo de aumentar o índice de participação discente nas universidades públicas federais.

1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Com base nas revisões bibliográficas e panorama de pesquisa em AI elaborados por Arantes (2021) e Heiderscheidt e Forcellini (2023), não foram identificados estudos tendo por base a UFERSA. Além disso, os relatórios de avaliação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da universidade entre os anos de 2020 a 2024 não mencionam estudos sobre possíveis fatores de participação ou não dos discentes no processo. Observa-se, portanto, a existência de uma lacuna de pesquisa que merece ser estudada.

Destaca-se que, na UFERSA, conforme o relatório de avaliação de 2024, a participação dos discentes não tem acompanhado as variações das participações dos docentes e técnicos administrativos, mantendo-se em torno de 3% (UFERSA, 2025). Assim, optou-se pela escolha da UFERSA como instituição de estudo pelos seguintes motivos: o fenômeno observado é persistente, é a instituição na qual o pesquisador é servidor do quadro efetivo, com maior acesso ao objeto de estudo, como um melhor trânsito para a realização de coleta de dados e pesquisa de campo junto aos discentes.

Conforme exposto, a baixa participação dos discentes não é um fenômeno observado apenas na UFERSA, mas em várias IES. Como forma de mitigar esse problema, é necessário um diagnóstico baseado em dados úteis para desenvolver uma política organizacional voltada de incentivo à participação e envolvimento dos discentes (Bettencourt; Earp, 2017). Assim, o presente estudo pode contribuir em fornecer informações para que outras IES identifiquem os fatores que mais influenciam a participação do seu próprio corpo discente.

A contribuição da pesquisa para a área da Administração Pública é auxiliar a gestão das universidades na construção de um modelo latente com variáveis estatisticamente relevantes que possam prever a participação dos discentes em processos de avaliação. O equilíbrio dos interesses acadêmicos pode ser alcançado quando todos os segmentos se sintam contemplados nas práticas e políticas institucionais adotados pela gestão. Assim, é necessário ouvir a voz dos discentes e compreender que ela é tão importante quanto a dos professores e a dos técnicos-administrativos.

Com mais universidades identificando os seus próprios determinantes, as CPAs podem trocar conhecimentos e experiências adquiridas de forma a uniformizar as estratégias de envolvimento. Portanto, partindo da importância da AI para a gestão universitária e da lacuna de pesquisa encontrada, o presente estudo mostra-se oportuno. Elencar os achados que possam justificar do fenômeno da baixa participação do discente pode revelar vulnerabilidades e aspectos específicos que podem ser aprimorados no processo avaliativo.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Além desta introdução, esse estudo inclui uma seção de referencial teórico, metodologia, análise e discussões dos resultados, referências e apêndice contendo o instrumento de coleta de dados utilizado e o relatório técnico conclusivo. A parte teórica abrange os seguintes temas: Avaliação Institucional - com o histórico e normas sobre a avaliação do ensino superior - e Envolvimento discente no processo de AI - com referências sobre o envolvimento do aluno e panorama da avaliação em contextos nacionais e internacionais. A metodologia detalha quais serão as técnicas estatísticas que serão utilizadas para análise e interpretação dos dados. Por último, são feitas as considerações finais, informando as limitações presentes e sugestão de estudos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Como forma de investigar os fatores que influenciam o envolvimento discente no processo de autoavaliação institucional, deve-se compreender os seus contextos atuais, conceitos e os estudos desenvolvidos na área. De forma a fundamentar a presente pesquisa, este tópico está dividido em duas partes: Avaliação Institucional do Ensino Superior e Envolvimento Discente na Avaliação Institucional. Assim, é possível entender como esses conceitos se relacionam.

2.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO ENSINO SUPERIOR

A avaliação da educação superior no Brasil surgiu com a necessidade do poder público oferecer uma melhor qualidade do ensino à população. Conforme Schneider e Ribeiro (2020), a avaliação adquiriu um caráter mais amplo nas últimas décadas, com o Estado avaliando não apenas a qualidade do trabalho dos gestores e professores, mas, também, a qualidade das instituições de ensino como um todo. Com isso, foram implementadas políticas públicas voltadas à avaliação periódica das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas.

No início dos anos 80, a avaliação institucional das IES não possuía um destaque no contexto da gestão universitária. Entretanto, de acordo com Dias Sobrinho (2010), esse período foi caracterizado por uma significativa expansão do ensino superior, com aumento do número de estabelecimentos, alunos matriculados e recursos públicos investidos. Surgiram, então, questionamentos e preocupações quanto à adequada aplicação desses recursos em relação à qualidade do ensino, pesquisa e extensão. Assim, a avaliação institucional surgiu como forma de fornecer maior transparência dos gastos públicos realizados no ensino superior.

Diante desse contexto, em 1983, foi criada a primeira proposta de avaliação da educação superior no país: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Os questionários utilizados relacionavam tópicos de gestão à produção de conhecimentos, e uma de suas características era a inclusão da comunidade acadêmica no processo. A esse respeito, Heiderscheidt e Forcellini (2021) apontam o caráter inovador do programa, que não se baseava apenas em índices estatísticos. Assim, gestores, professores e alunos teriam um momento de reflexão de suas práticas, expressão de suas demandas e expectativas quanto ao papel da universidade.

No ano de 1985, foi criado o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES) e a Proposta de Avaliação do Ensino Superior. A avaliação institucional passou a contar com indicadores de desempenho que influenciavam a alocação de recursos públicos para as universidades. A avaliação por indicadores de qualidade, como ferramenta de distribuição dos recursos, por vezes, recompensava a alta produção acadêmica e científica. As instituições que atingissem bons índices eram avaliadas como centros de excelência (Barreyro; Rothen, 2008).

A partir da década de 90, surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em 1993. O programa partiu do ponto que o processo avaliativo se iniciaria com a reflexão da universidade a respeito de si mesma, tendo por base a sua função social. Com ênfase na avaliação interna, o processo não seria, portanto, iniciado por uma ação externa. Consoante Cunha (1997), tratava-se de uma avaliação emancipatória, originada de um ato voluntário e político da instituição em rever seu projeto acadêmico, administrativo e social.

No início do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi criado o Exame Nacional dos Cursos (ENC), que substituiu o PAIUB. Esse instrumento de avaliação institucional focava nos resultados entregues pela IES. Uma das características do exame, destacada por Arantes (2021), era de que o processo avaliativo não priorizava a instituição em si mesma, mas seus resultados através de índices de produtividade, eficiência, controle e prestação de contas. Observa-se, portanto, que existiu uma divergência entre a metodologia de avaliação institucional do PAIUB com a do ENC.

O PAIUB possuía métodos de avaliação com caráter formador e emancipatório das avaliações. Por sua vez, o ENC utilizava instrumentos baseados em indicadores de desempenho como forma de avaliar a qualidade institucional. Houve, então, um dissenso a respeito de como as IES públicas e privadas deveriam obter essa qualidade. Enquanto no setor público, a qualidade deve ser resultado da garantia do direito à educação, no privado, ela é uma consequência natural da concorrência entre as instituições de ensino (Frigotto; Ciavatta, 2003). Por isso, o ENC criou uma discussão a respeito do papel das IES em relação aos instrumentos de avaliação.

Em 2001, com a criação da Lei nº 10.172/01 – Plano Nacional de Educação (PNE) referente ao decênio 2001-2010, foram estabelecidas 23 metas. Dentre elas estão:

6. Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica;

[...]

8. estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições públicas e privadas (Brasil, 2001).

Depreende-se, com base no texto legal, que os instrumentos de avaliação devem buscar, de forma diversificada, a integração das visões dos setores público e privado com vistas à melhoria da qualidade de suas instituições de ensino.

Anos depois, no primeiro governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2006) foi sancionada a Lei nº 10.861/04, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Em relação à avaliação institucional, Barreyro e Rothen (2008) ressaltam que uma importante mudança implementada pelo sistema foi a integração dos conceitos do PAIUB, GERES e ENC. Essas mudanças permitiram uma unificação de critérios de avaliação com vistas à possibilitar a expansão do ensino superior público e privado, considerando a natureza das instituições universitárias e buscando respeitar as suas respectivas autonomias.

O SINAES é um sistema de avaliação cujo objetivo é assegurar o processo nacional de AI, de cursos e desempenho acadêmico dos estudantes do ensino superior. A avaliação deve valorizar a missão e autonomia institucionais, os valores democráticos e o respeito à diversidade (Brasil, 2004). Para cumprir seu objetivo, o sistema coordena diversos atores com responsabilidades específicas: a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) de cada instituição.

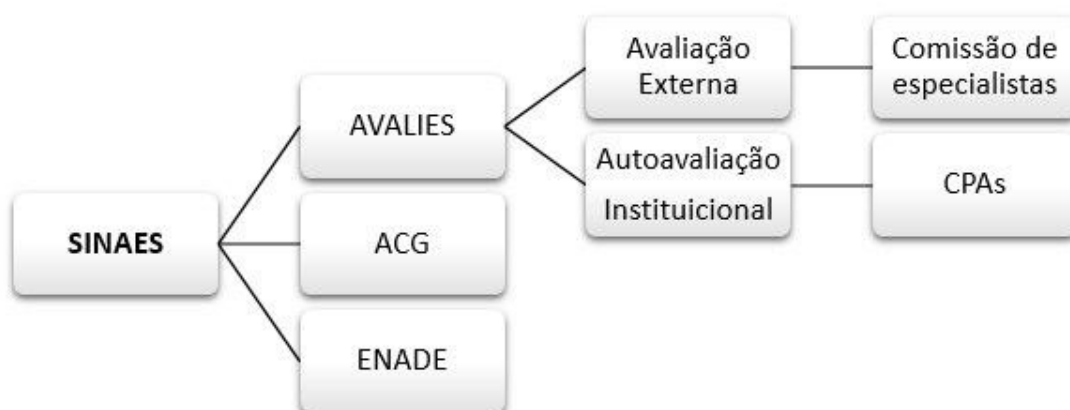
O CONAES, conforme o artº 6 da Lei nº 10.861/04, é a instância responsável pela coordenação e supervisão do SINAES, elaborando instruções normativas a respeito da dinâmica, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional. De acordo com Dias Sobrinho (2010), essa comissão desempenha um papel fundamental no sistema, articulando os atores envolvidos e padronizando ações e análise de critérios comuns ao processo avaliativo. Portanto, é necessário que as instituições sigam as orientações da comissão como forma de uniformizar o processo como um todo, bem como facilitar a sua supervisão.

O INEP, de acordo com o artº 8 da Lei nº 10.861/04, é órgão responsável por gerir o SINAES. Para isso, o CONAES elenca três instrumentos que devem ser implementados na gestão da política avaliativa. São eles: a Avaliação das Instituições de Ensino Superior

(AVALIES), a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), que utiliza procedimentos e instrumentos de avaliação externa para atestar a qualidade do ensino oferecido ao estudante, e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que verifica o rendimento do estudante por meio da avaliação de competências e habilidades (CONAES, 2004).

Em relação à avaliação institucional, destaca-se a AVALIES, que subdivide-se em dois tipos de avaliação: a avaliação interna (autoavaliação institucional), de responsabilidade da CPA e avaliação externa, mediante a designação de comissão de especialistas para avaliação *in loco* da instituição. A Figura 1 mostra a estrutura da avaliação institucional e a posição da CPA em relação ao SINAES.

Figura 1 — Estrutura de avaliação institucional do SINAES



Fonte: Os autores, adaptado de CONAES (2004).

De acordo com a estrutura, observa-se que a CPA está no nível de execução da autoavaliação institucional, que, por sua vez, compõe o instrumento AVALIES. A lei estabelece que a CPA deve ser constituída por ato do dirigente máximo da instituição, possuir autonomia e assegurar a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (Brasil, 2004). O caráter democrático da comissão auxilia na confiabilidade dos relatórios apresentados, pois são elaborados levando em consideração as necessidades dos diversos segmentos da comunidade (Sousa; Lambert-De-Andrade, 2022).

A CPA é um órgão colegiado interno das IES brasileiras responsável pela condução dos processos de avaliação. A comissão é um setor fundamental na consolidação de uma cultura de avaliação participativa, envolvendo a comunidade acadêmica em um processo

sistemático e contínuo de reflexão sobre a qualidade educacional (Brasil, 2004). De acordo com Dias Sobrinho (2010), a composição da CPA deve ser regida pela pluralidade e representatividade. Essa diversidade garante a legitimidade do processo avaliativo e fortalecer o princípio da participação coletiva.

A importância da CPA reside na sua capacidade de promover uma avaliação institucional crítica, diagnóstica e propositiva. Conforme Souza e Guerra (2020), ela permite à instituição identificar fragilidades, reconhecer boas práticas e propor ações de melhoria baseadas em evidências. Além disso, os resultados orientam a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), por meio da criação e revisão de políticas acadêmicas e administrativas, voltada à construção de uma cultura organizacional com foco na qualidade para a comunidade acadêmica.

Apesar de sua relevância estratégica, a CPA enfrenta diversos desafios em sua atuação cotidiana. Um dos principais é a baixa valorização institucional da avaliação interna, muitas vezes vista como uma obrigação burocrática e não como ferramenta de gestão. Estudos como os de Brito *et al.* (2021) apontam que as CPAs enfrentam desafios para envolver a comunidade acadêmica de forma a obter retorno significativo às ações avaliativas. Como consequência, isso pode comprometer a eficácia de todo o processo.

Outro obstáculo recorrente diz respeito à fragilidade da cultura avaliativa nas instituições. A resistência de gestores, professores e estudantes ao processo autoavaliativo limita o potencial da AI como instrumento formativo. Segundo Magalhães e Rodrigues (2021) essa resistência está, por vezes, associada a um modelo de avaliação tecnocrático, distante do cotidiano da comunidade universitária, cujos impactos não podem ser facilmente mensuráveis. Isso desestimula o envolvimento da comunidade e reduz a efetividade do processo.

Além disso, há desafios relacionados à formação dos membros da comissão. Para Carvalho, Oliveira e Lima (2018), nem sempre os representantes contam com a formação técnica ou pedagógica adequada para analisar dados, elaborar diagnósticos e formular recomendações fundamentadas. Assim, a ausência de capacitação pode gerar relatórios superficiais, que não dialogam com as necessidades reais da instituição. Para superar essa limitação, Reynaud, Letichevsky e Firme (2023) recomendam programas de formação continuada, apoio técnico do INEP e intercâmbios entre CPAs como estratégias na superação desses desafios.

Apesar das limitações, muitas CPAs vêm se fortalecendo e inovando em suas práticas, buscando maior integração com os setores institucionais e promovendo escuta ativa da comunidade acadêmica. Algumas instituições já incorporam a AI como elemento central de sua governança, estabelecendo relações diretas entre os dados avaliativos e os planos de ação (Elassy, 2013; Souza; Guerra, 2020; Stensaker; Matear, 2024). Isso mostra que a CPA tem potencial para se tornar um verdadeiro instrumento de transformação institucional, desde que respaldada por uma gestão participativa e por uma cultura de valorização da avaliação (Arantes, 2021).

A principal atribuição da CPA dentro do SINAES é coordenar, articular e sistematizar relatórios anuais que são enviados ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esses relatórios devem contemplar os dez eixos e dimensões, que envolvem desde a missão institucional até infraestrutura, gestão, políticas acadêmicas e responsabilidade social. São as dimensões que permitem que a AI se transforme em instrumento de planejamento e gestão (Sousa; Lambert-De-Andrade, 2022).

Como a AI está relacionada à qualidade das instituições, a CPA precisa analisar quais indicadores contribuem para isso. Conforme Araújo e Dias (2022), a qualidade da avaliação interna traduz-se nos sentidos de eficiência e eficácia institucional a partir das diferentes percepções da comunidade acadêmica e agentes externos. Para que isso seja verificado, é necessário que haja a articulação da CPA com a comunidade levando em consideração os regulamentos vigentes (Ribeiro; Mendes, 2021).

A CPA, de forma a identificar o perfil e o significado da atuação de uma IES, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, deve considerar, obrigatoriamente, todas as dez dimensões (Brasil, 2004). Atualmente, para orientar as comissões internas a elaborarem seus relatórios de AI, está em vigor a nota técnica nº 065/2014. O documento sistematiza as dez dimensões em cinco eixos (INEP, 2014). O Quadro 1 mostra a relação das dimensões, que devem ser avaliadas pela comissão, agrupadas e incluídas em eixos temáticos.

Quadro 1 — Relação dos eixos de avaliação com as dimensões do SINAES.

EIXOS	DIMENSÕES
EIXO 1 – Planejamento e Avaliação Institucional	Dimensão 08 – Planejamento e Avaliação Institucional
EIXO 2 – Desenvolvimento	Dimensão 01 – Missão e o Plano de Desenvolvimento

EIXOS	DIMENSÕES
Institucional	Institucional Dimensão 03 – Responsabilidade Social da Instituição.
EIXO 3 – Políticas Acadêmicas	Dimensão 02 – Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão Dimensão 04 – Comunicação com a Sociedade; Dimensão 09 – Políticas de Atendimento aos Discentes.
EIXO 4 – Políticas de Gestão	Dimensão 05 – Políticas de Pessoal Dimensão 06 – Organização e Gestão da Instituição Dimensão 10 – Sustentabilidade Financeira
EIXO 5 – Infraestrutura	Dimensão 07 – Infraestrutura

Fonte: Os autores, com informações extraídas do INEP (2014).

A relação proposta atende as dimensões da lei do SINAES por meio de um agrupamento em eixos de objetos que se relacionam diretamente. Conforme Arantes (2021), isso simplifica a análise dos dados e serve como ponto de referência para contemplar cada uma das dimensões que serão objeto de avaliação. Assim, a CPA adquire subsídios estruturados e consistentes para elaborar um relatório abrangente e detalhado a respeito da realidade da instituição.

Em síntese, o SINAES e a CPA ocupam posições estratégicas nas instituições de ensino superior brasileiras. A primeira é uma posição normativa, e a segunda é responsável por mediar o diálogo entre a comunidade universitária e os processos de avaliação. Seus êxitos dependem da capacidade de construir uma cultura avaliativa democrática, participativa e crítica. Superar os desafios estruturais e culturais é condição essencial para que a CPA cumpra seu papel como agente de mudança e promova a melhoria contínua da educação superior.

A avaliação institucional interna (ou autoavaliação), é o processo no qual a IES realiza uma análise de sua própria realidade, visando adquirir autoconhecimento. De acordo com Dias Sobrinho (2010), é um momento para a instituição praticar o autoconhecimento, e, com isso, traçar planos e metas de melhoria das suas dimensões institucionais e educativas. Essa forma de conhecimento da instituição deve relacionar-se com a sua missão social, identificando os pontos fortes e fracos das dimensões do SINAES (Brasil, 2004).

A autoavaliação deve ser compreendida como um processo amplo e contar com o comprometimento de discentes, docentes, técnicos-administrativos e sociedade em geral. Os

membros da comunidade acadêmica devem refletir e participar dos processos que podem mudar a realidade da instituição. A esse respeito, Dorado, Vargas e Campo (2021) definem o envolvimento como uma das formas mais importantes de como a gestão da IES percebe e atende as demandas da comunidade. Em outras palavras, de acordo com os autores, o envolvimento pode influenciar o comportamento dos tomadores de decisão.

De acordo com Fleury (2000), todas as organizações devem levar em consideração a percepção dos sujeitos que as compõem. Os indivíduos podem possuir opiniões e visões dos diversos níveis organizacionais que nem sempre são percebidos pelos administradores. No contexto da AI, são as percepções da comunidade acadêmica que fornecem dados que permitem esse alinhamento organizacional. A análise e compreensão das percepções contribuem, também, na avaliação da eficiência e eficácia do desempenho institucional, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade institucional (Bobe; Kober, 2020; Araújo; Dias, 2022).

Em relação aos requisitos básicos do processo de AI, o Conaes (2004) elenca aqueles que são necessários para se obter resultados satisfatórios no processo:

- a) existência de uma equipe de coordenação responsável por conduzir o processo;
- b) envolvimento e participação efetiva dos integrantes da instituição;
- c) compromisso explícito dos dirigentes da instituição;
- d) produção de informações válidas e confiáveis;
- e) efetivo uso dos resultados.

Observa-se que os requisitos relacionam, no mesmo processo, envolvimento e da comunidade acadêmica à gestão universitária. Para que ocorra essa participação, é necessário que a comunidade acadêmica se identifique e se comprometa contribuir com o processo (Arantes, 2021). Conforme Galdino (2011), o processo não deve ser visto apenas como um mero instrumento de levantamento de dados, mas algo em que comunidade acadêmica se sinta representada. Em outras palavras, a participação no processo avaliativo necessita da percepção de que a comunidade acadêmica está sendo considerada pela gestão.

Em relação aos requisitos de compromisso dos dirigentes e utilização dos resultados, é necessário o desenvolvimento de competências avaliativas dos gestores da IES. De acordo com Nascimento *et al.* (2021), essas competências podem se traduzir em habilidades, conhecimentos e atitudes relacionados à articulação dos diversos segmentos da comunidade em torno da AI. Assim, entende-se que os gestores das IES devem desenvolver habilidades

de gestão para além da compreensão das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, após a conclusão do processo, é necessário o compromisso da gestão em utilizar seus resultados.

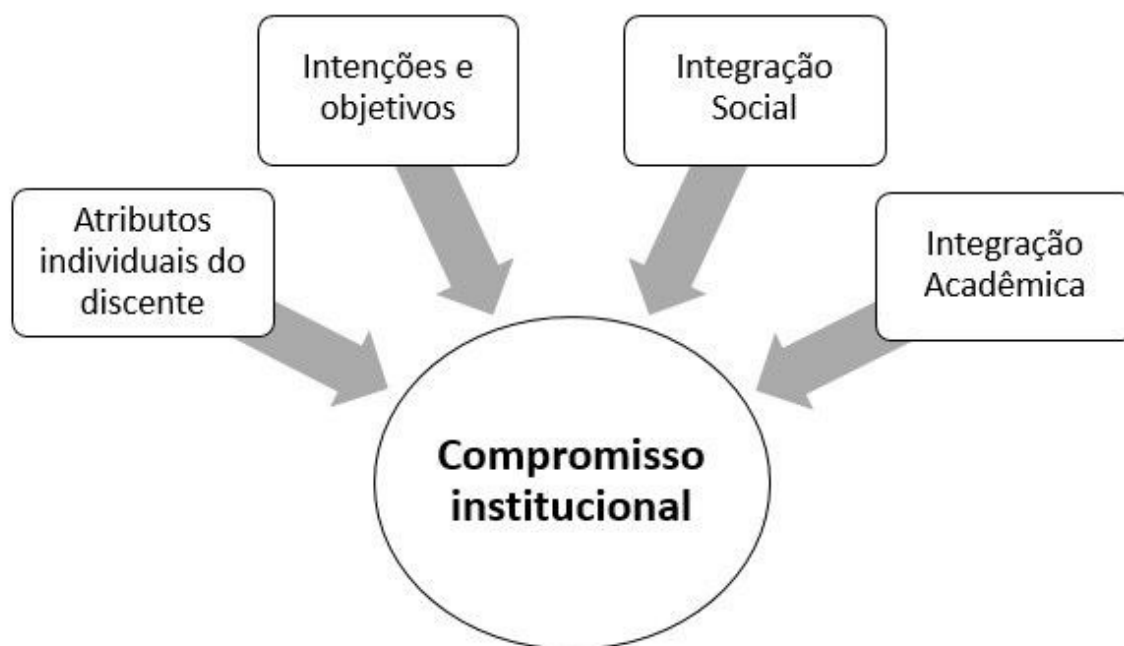
Conclui-se que implementar um processo de AI amplo em uma IES implica em uma necessidade de transformação profunda que pode atingir todos os segmentos a ela vinculados. A adequada implementação necessita da sensibilização de professores, técnicos-administrativos e discentes de forma a tornar o processo cada vez mais participativo e envolvente. Para isso, é necessário criar um canal comunicativo entre a gestão e as reais necessidades da comunidade, desenvolvendo estratégias para mitigar as barreiras existentes (Dias Sobrinho, 2010; Sousa; Lambert-De-Andrade, 2022).

2.2 ENVOLVIMENTO DISCENTE NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A educação no Brasil passou, nos últimos anos, a receber atenção de políticas públicas voltadas à democratização do Ensino Superior, como a expansão da rede federal de ensino, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o sistema de cotas. De acordo com Nascimento *et al.* (2021), em um cenário de competição entre instituições para atrair e reter novos alunos, foi necessário encontrar maneiras de não apenas promover o ingresso destes, mas envolvê-los na vida acadêmica como um todo. Em relação a isso, destacam-se na literatura dois estudos que embasam a relação discente-universidade: o Modelo de Integração Acadêmica de Tinto (1975) e a Teoria do Envolvimento Estudantil de Astin (1988).

O Modelo de Integração Acadêmica de Tinto (1975) considera a instituição de ensino como um sistema social em que a integração social e acadêmica são fatores significativos para a permanência do discente no estabelecimento de ensino. Seu estudo seminal indicou que muitos estudantes interrompem a graduação por não se sentirem conectados a colegas, professores e gestores universitários (integração social). Além disso, a insuficiência de recursos pedagógicos e de infraestrutura também afetam a forma como o discente se integra à sua universidade (integração acadêmica). A Figura 2, que simplifica o modelo, destaca que o compromisso institucional é um alinhamento entre atributos e objetivos inerentes ao discente às duas formas de integração (Tinto, 1975) :

Figura 2 — Modelo de Integração Estudantil



Fonte: Os autores, adaptado de Tinto (1975).

Observa-se que o compromisso com a universidade agrega tanto atributos individuais quanto fatores institucionais, sociais e acadêmicos. A não-integração acadêmica e social exerce forte influência na evasão, pois o estudante tende a optar por dedicar-se à atividades externas que o afastam da vida universitária (Smith; Tinto, 2022). Por sua vez, quando há integração, cria-se um vínculo relevante entre aluno e instituição, favorecendo a permanência (Costa; Bispo; Pereira, 2018). Em outras palavras, a universidade deve buscar formas de criar vínculos com o discente.

Na visão de Harper e Quaye (2009), o modelo de integração acadêmica de Tinto deriva das interações relevantes que ocorrem o tempo todo entre o aluno e o sistema acadêmico institucional. A integração é, portanto, resultante da significância que cada aluno atribui às suas interações com as dimensões formais e sociais em uma universidade. Em outras palavras, a universidade e seu curso devem ser importantes para o discente. Isso aumentará o compromisso do mesmo com seus objetivos, dedicando-se à instituição, suas atividades e, com isso, desenvolvendo-se dentro e fora de sala de aula (Kinzie *et al.*, 2008).

De acordo com Magalhães e Rodrigues (2021), a universidade deve estar atenta às expectativas do discente, suas necessidades e motivações como forma atender os pressupostos do modelo de integração acadêmica. Destacam-se como exemplos: oferecer acolhimento,

suporte acadêmico, social e financeiro, além de desenvolver programas voltados a diferentes perfis de estudantes como estratégias essenciais para o fortalecimento da integração estudantil. Essas ações permitem criar um ambiente propício ao senso de pertencimento e identidade institucional, favorecendo a integração do discente, mesmo diante das dificuldades (Pascarella; Terenzini, 2005).

Inspirada pelo modelo de integração, a Teoria do Envolvimento Estudantil de Alexander W. Astin, fundamenta-se na ideia de que o sucesso dos estudantes do ensino superior depende do tempo e a energia investidos por estes nas atividades diversas universitárias. Segundo Astin (1998), um exemplo de aluno envolvido é aquele que dedica energia considerável ao estudo, passa muito tempo no campus, participa de organizações estudantis e conversa frequentemente com professores, gestão da universidade e outros alunos. A teoria enfatiza que o comportamento dos discentes define e identifica o envolvimento.

A Teoria do Envolvimento é composta pelos seguintes pressupostos (Astin, 1998):

O envolvimento pode ser geral, como sendo a própria vivência do discente, ou mais específico, como estudar para uma prova ou participar de uma atividade institucional;

O envolvimento ocorre em um contínuo que é distinto para cada discente em um determinado momento;

O envolvimento pode ser quantitativo, como tempo e recursos investidos em uma atividade, ou qualitativo, como a compreensão e o estímulo para que o discente realize uma tarefa.

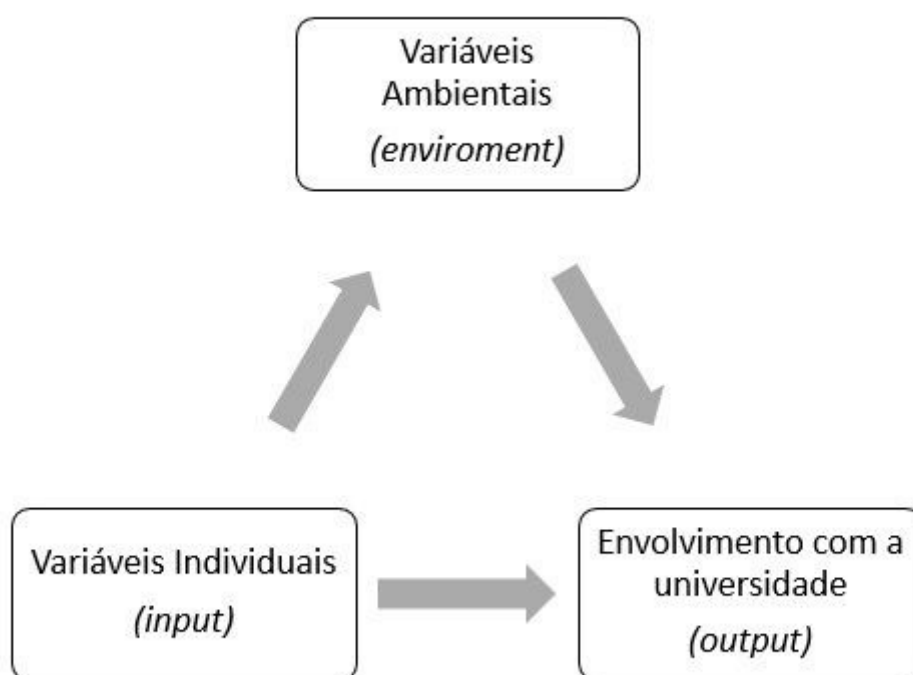
A teoria afirma que o aprendizado e crescimento pessoal associado a qualquer programa educacional têm relação direta à quantidade e qualidade do envolvimento do aluno nesse programa.

Por fim, a eficácia de qualquer política ou prática educacional ou institucional está diretamente relacionada à capacidade dessa política ou prática de aumentar o envolvimento do aluno.

A partir disso, o teórico elaborou o modelo *input–environment–output* (IEO), em que as variáveis como características prévias do aluno (*input*) interagem com o ambiente (*environment*), levando aos resultados (*output*), conforme mostrado na Figura 3. De acordo com Pascarella e Terenzini (2005), entre os *inputs* do modelo podem ser considerados as características demográficas, educação familiar e experiências sociais que os estudantes trazem de fora para dentro da universidade. As variáveis ambientais são o conjunto de

pessoas, programas, políticas, infraestrutura e culturas presentes em uma universidade. Por fim, os resultados podem se traduzir como conhecimento, aprendizado, habilidades, atitudes, crenças e valores com vistas ao envolvimento do estudante no período universitário.

Figura 3 — Modelo I-E-O de Astin



Fonte: Os autores, adaptado de Astin (1998).

Como pode ser observado, a teoria propõe relação entre um conjunto de variáveis que resultam no grau de envolvimento discente com a universidade. De acordo com Campbell e Cabrera (2011), existe uma complexa relação entre variáveis que irão resultar na quantidade de tempo e esforço que os estudantes devotam para suas atividades, como a avaliação. Além do envolvimento do discente com suas instituições, essas relações influenciam diretamente no seu desempenho em relação à aprendizagem e formação social (Astin, 2012).

De acordo com Kuh *et al.* (2007), atividades como participação em projetos de pesquisa, extensão e monitoria representam esforços que ampliam a integração do aluno ao ambiente universitário, gerando vínculos que ultrapassam as obrigações curriculares. Estudantes mais envolvidos em atividades extracurriculares, esportivas ou remuneradas dentro do campus tendem a apresentar menor propensão ao abandono, pois o

tempo e a energia investidos permanecem direcionados à vida acadêmica (Astin, 2012; Costa; Bispo; Pereira, 2018). Por outro lado, aqueles que trabalham integralmente fora da universidade e possuem renda reduzem sua dedicação às atividades acadêmicas (Kinzie *et al.*, 2008).

No tocante às questões de gênero, Cruz (2019) destaca que, em nenhuma sociedade, as mulheres usufruem plenamente das mesmas oportunidades educacionais que os homens. Além disso, a jornada de trabalhos domésticos e de cuidados tende a ser mais extensa, enquanto a ocupação de espaços de decisão e posições de poder mostra-se mais restrita. A autora relaciona essas desigualdades às experiências vividas no ambiente universitário, advertindo que tais fatores podem comprometer o avanço educacional das mulheres. Assim, um olhar sobre a questão de gênero no ensino superior é condição fundamental para assegurar um maior envolvimento feminino.

O envolvimento discente também pode ser considerado uma forma de exercício de democracia formativa e emancipatória. De acordo com Rousseau (1978), o envolvimento estudantil deve ter uma característica educativa, pois ele desenvolve um senso de responsabilidade política e social. Assim, cada pessoa torna-se responsável por participar, não por um direito, mas por um dever cívico. Assim, nas IES, os discentes não devem renunciar à participação, mas, sim, ao lado das demais categorias da comunidade, buscar melhorias do ambiente social aos quais estão inseridos.

O Modelo de Integração de Tinto e a Teoria do Envolvimento de Astin destacam que o envolvimento estudantil fortalece vínculos institucionais desde dimensões psicológicas até comportamentais do estudante. Assim, entende-se que há uma relação entre o valorizar algo e agir para melhorá-lo. Nessa perspectiva, a participação em processos de AI representa um envolvimento significativo, visto que os alunos dedicam esforços à análise crítica da instituição e, dependendo do seu grau de envolvimento, podem integrar comissões e órgãos colegiados decisórios (Elassy, 2013).

O conceito de envolvimento discente é ampliado por Cummings e Worley (2009) ao defenderem que ele se relaciona à posição ocupada pelo sujeito na organização e ao poder de voz que lhe é concedido. Os autores identificam quatro elementos centrais para promover o envolvimento efetivo: poder, informação, conhecimento e recompensas, que devem atuar de forma integrada. A ausência de um desses elementos pode comprometer o valor do envolvimento, como em um exemplo de estudantes que participam de decisões institucionais sem possuir o conhecimento necessário para deliberar.

A voz do aluno vai além da expressão verbal, englobando a possibilidade de os discentes influenciarem mudanças institucionais. Conforme Young e Jerome (2020), ouvir e valorizar as opiniões dos alunos implica tratá-los como parceiros iguais no processo de autoavaliação, reconhecendo-os como agentes ativos na definição de políticas e práticas universitárias. O estudo demonstra que, quando os alunos participam de painéis de avaliação, análises qualitativas e definição de indicadores, fornecem visões únicas sobre fragilidades na gestão acadêmica até então não observadas por outras categorias da comunidade.

Estudos recentes buscam variáveis que se relacionam o envolvimento estudantil à cultura de AI. Em uma revisão sistemática que analisou 44 estudos publicados e sintetizou os seus achados por meio de análise de conteúdo, Yan *et al.* (2023), relacionou dois aspectos centrais das percepções dos estudantes sobre a autoavaliação: a utilidade do instrumento e os fatores que influenciam a sua implementação. Embora a maioria dos estudos tenha relatado uma percepção geralmente positiva, alguns apontaram o ceticismo dos estudantes em relação à sua utilidade. A utilidade foi influenciada por fatores individuais da teoria de Astin (ou seja, gênero, idade e nível educacional) e por fatores ambientais (como *feedback* externo, uso de instrumentos e finalidade da avaliação).

Em relação às variáveis individuais, Rickey, Deluca e Beach (2023) indicam que estudantes mais velhos geralmente percebem a AI de forma mais positiva do que os mais jovens, possivelmente devido a maiores habilidades cognitivas e de autorregulação. O gênero, por outro lado, não apresentou diferença significativa em relação à percepção de utilidade do instrumento. Os autores apontam que as percepções atuam como reguladores motivacionais. Por exemplo, a insatisfação influencia o envolvimento de forma inversamente proporcional. Assim, entende-se que a adoção de estratégias para gerenciar essas emoções também desempenham um papel importante.

O estudo de Köppe, Verhoeff e Van Joolingen (2024) concluiu que fatores individuais que influenciam como os estudantes percebem a AI incluem a utilidade, a atitude afetiva e a influência de pessoas significativas. A utilidade percebida refere-se à percepção dos estudantes sobre a eficácia e os benefícios da avaliação. A atitude afetiva diz respeito a se os estudantes gostam ou apreciam o processo como forma de melhorar suas satisfações. A influência de pessoas significativas (como professores e colegas) também impactaram no conforto e disposição para os discentes se envolverem no processo.

Os estudos convergem no sentido de que são necessárias intervenções da instituição para aprimorar a forma como o discente enxerga a instituição e seu curso. A percepção

discente influencia em sua motivação e afeta em sua contribuição em um sistema de avaliação que se retroalimenta (Yang *et al.*, 2023). Diversos países implementaram mecanismos formais de coleta da percepção discente, como os questionários aplicados na Escócia (Student Course Evaluation Form), na Austrália (Course Experience Questionnaire – CEQ) e nos Estados Unidos (Student Evaluation of Teaching – SET). No entanto, a iniciativa escocesa destaca-se ao consolidar a perspectiva de estudante como parceiro, promovendo diálogo contínuo com instrumento de governança (Stensaker; Matear, 2024).

A perspectiva de estudante como um parceiro é um fator importante na qualidade do ensino superior da Europa. As Normas e Diretrizes para a Garantia da Qualidade (ESG) reforçam a centralidade da participação estudantil. A ESG 2.2 recomenda a inclusão de discentes no desenho e na melhoria contínua dos processos avaliativos; a ESG 2.4 destaca a presença de estudantes em grupos de especialistas externos; e a ESG 3.1 orienta que as agências de avaliação integrem os alunos em suas atividades. Entretanto, a norma reconhece haver heterogeneidade no grau de participação estudantil entre diferentes sistemas de ensino superior, pois a cultura organizacional da universidade deve ser considerada (Enqa, 2015).

Apesar de avanços, o envolvimento discente ainda enfrenta barreiras. Alguns processos configuram-se mais como formalidades institucionais do que espaços reais de decisão e mudança, o que pode gerar descrédito e desmobilização estudantil. De acordo com Hou *et al.* (2024), obstáculos como excesso de normativos, a falta de tempo para participar e a percepção de que o *feedback* estudantil tem pouco impacto nas mudanças institucionais diminuem a motivação os alunos. Ressalta-se que, quando os estudantes recebem *feedbacks*, tendem a demonstrar maior comprometimento com os processos futuros de autoavaliação (Ruben *et al.*, 2007).

Embora a Europa e a Nova Zelândia apresentem maior maturidade na integração estudantil em instâncias decisórias, países como Estados Unidos e Turquia ainda apresentam participação esporádica e limitada. Para Uludağ *et al.* (2021), nessas regiões, os estudantes são frequentemente considerados clientes ou atores simbólicos. Isso pode afetar a extensão em que ações e decisões podem ser legitimamente baseadas neles. Por consequência, os questionários por si só não podem capturar todos os aspectos das opiniões dos alunos e há algumas preocupações sobre a validade e precisão dos resultados dos questionários.

No Brasil, o processo de AI têm lidado com desafios não muito distintos daqueles observados no resto mundo. Assim, as universidades precisam estar atentas sobre as variáveis emergentes a serem observadas e a utilização eficiente dos recursos para aprimorar o

processo. Na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Carvalho, Oliveira e Lima (2018) apontam a necessidade de qualificação técnica das comissões para que estas se comuniquem de forma eficaz com a comunidade acadêmica. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), foi criado um programa permanente de qualificação em avaliação e regulação para a CPA e gestores (Magalhães; Rodrigues, 2021).

Além da qualificação das comissões, a autoavaliação deve superar os controles burocráticos do Estado (Hou *et al.*, 2024). Na Universidade de Brasília (UnB), foi percebido que normas que tornam a autoavaliação obrigatória restringem a participação espontânea dos discentes (Arruda; Paschoal; Demo, 2019). Em uma revisão sistemática da literatura sobre AI, Heiderscheidt e Forcellini (2023) observaram que a avaliação tem sido utilizada de maneira meramente formal, apenas para cumprir as determinações do SINAES, não possuindo um caráter transformador de incentivo à participação acadêmica, semelhante ao que ocorre nos Estados Unidos e na Turquia.

De acordo com Bastos e Rovaris (2016), aspectos relativos à docência também podem ser influenciados a partir da AI. A participação do discente contribuiu para a construção da imagem de um "bom professor" universitário, um perfil que pode orientar as práticas acadêmicas. Verificou-se, também, que um discente que avalia os professores tende a desenvolver outras culturas avaliativas. Dessa forma, observa-se que a avaliação pode ter impacto também práticas pedagógicas e as ações da CPA podem ser essenciais para levar o envolvimento discente a outros contextos.

O desenvolvimento de uma cultura autoavaliativa em primazia sobre o aspecto legal é uma forma de obter o conhecimento nas organizações (Ruben *et al.*, 2007). A legitimidade e participação do discente têm relações com o nível de maturidade da gestão do conhecimento das IES (Perez *et al.*, 2022). Em outras palavras, é necessário que o discente conheça o processo e, com isso, contribua na maturidade do mesmo. Esses fatores geram informações específicas das instituições, que, por vezes, não são possíveis de obter por instrumentos padronizados (Angst; Alves, 2018).

Em estudo baseado em série histórica de avaliações da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Félix e Furtado (2016) realizaram um recorte temporal da AI e grau de participação discente no período. Os autores concluíram a persistência, no decorrer dos anos, da participação de baixa intensidade da comunidade no processo. Em estudo mais amplo a esse respeito, com dez IES, Bettencourt e Earp (2017) observaram que os discentes demonstraram pouco interesse em participar do processo, por outro lado, reconheciam a

importância dos seus resultados. Observa-se, nos estudos, a fragilidade do envolvimento, em que não basta reconhecer que a atividade é importante, deve o estudante participar para garantir o pressuposto do envolvimento discente (Astin, 2012).

Além disso, persiste a necessidade de que os discentes se envolvam guiados pelos significados e dos propósitos do processo de AI. A esse respeito, Silva *et al.* (2019) sugerem que as organizações devem desenvolver um sistema específico de estímulo de envolvimento dos participantes na forma de política organizacional cíclica. Assim, o processo de avaliação não deve possuir um fim em si mesmo, mas constituir-se de um monitoramento constante, gerando informações úteis até o momento do processo ser iniciado novamente.

A falta de uma política organizacional clara voltada para a AI pode revelar uma série de fragilidades para o envolvimento dos discentes. De acordo com Santana (2022), pode-se citar a falta de conhecimento do processo um fator para a baixa participação. Essa posição corrobora com os resultados encontrados por Angst e Alves (2018) e Perez *et al.* (2022). Outros fatores, mencionados pelos autores, dizem respeito à utilização insuficiente de práticas de sensibilização e divulgação do processo. Depreende-se que fatores como o conhecimento do instrumento e estratégias de divulgação influenciam no envolvimento do discente.

A respeito do fator conhecimento, ele se traduz em transmitir aos discentes a importância, objetivos e finalidade da avaliação. O estudo de Oliveira e Rothen (2023) apontou ações da CPA para a correta informação dos discentes como, por exemplo, *emails* tratando de resultados quanto a problemas resolvidos ou não-resolvidos oriundos de demandas da comunidade. Outra solução encontrada para aumentar a participação da comunidade deu-se por meio de palestras, encontros e seminários com brindes e prêmios aos discentes que participavam do processo (Santana, 2022).

Mudanças nos paradigmas do processo de AI podem resultar em um aumento considerável na participação. Em um trabalho de melhoria constante, através de um sistema de metas da CPA, durante dois anos, verificou-se um aumento de 50% na participação dos discentes e até 60% da participação dos docentes (Oliveira; Rothen, 2023). O modelo por metas tem o potencial de transformar a cultura organizacional aos poucos, pois a cada ano, uma barreira ou desafio pode ser solucionado, possibilitando que os seus efeitos sejam percebidos a médio e longo prazo (Heiderscheidt; Forcellini, 2023).

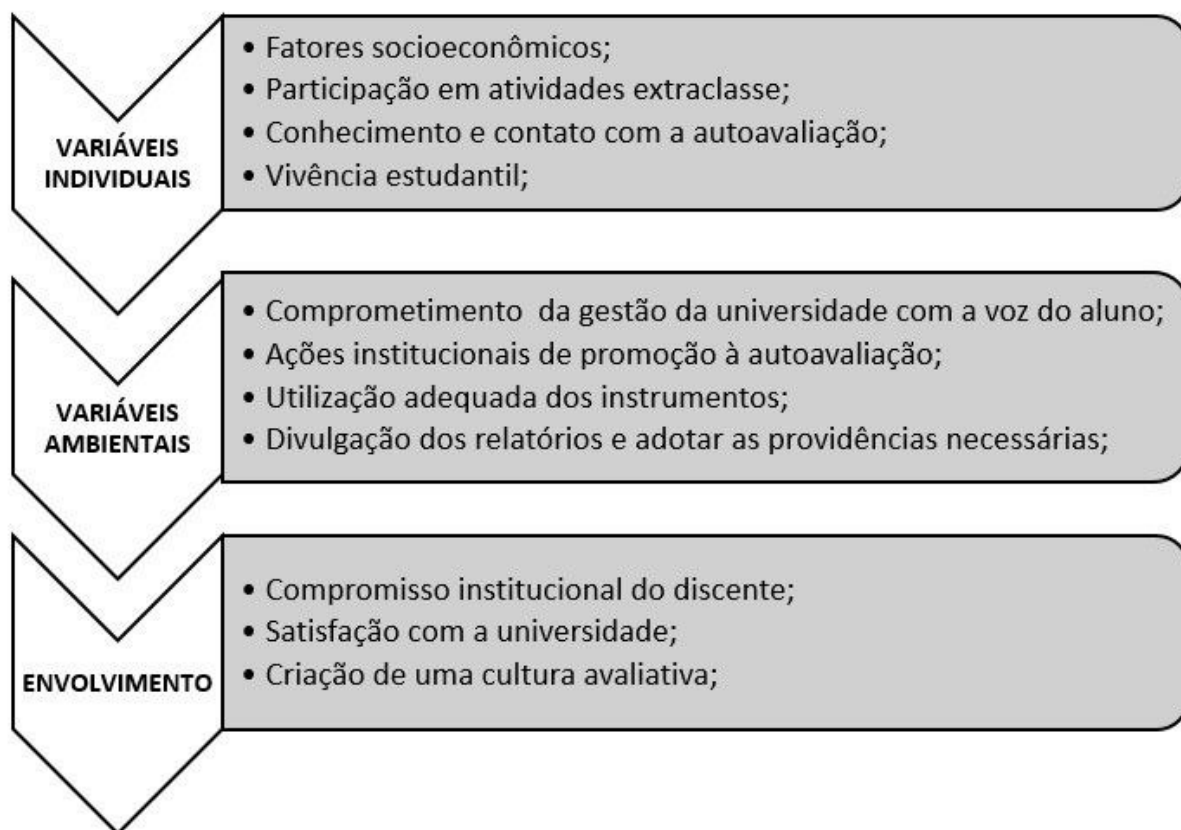
Caso a mudança de cultura não seja alcançada, é possível afirmar que as instituições de ensino continuarão observando fenômenos de baixa participação dos discentes. Conforme Oliveira e Rothen (2021), é necessário que as comissões efetuem, sempre que

possível, um diagnóstico para identificar fatores que influenciam a forma de participação dos grupos mais subrepresentados. O resultado dessa análise deve orientar a manutenção ou a mudança de instrumentos, metodologia e estratégias de comunicação e sensibilização a respeito do processo, atribuindo um caráter qualitativo para aquele grupo específico.

Para a coleta de dados, compreensão e análise das variáveis que influenciam na participação discente, pode-se citar dois estudos. O primeiro é o de Vieira, Kreutz e Costa (2019), que atribuiu ao fator de conhecimento e comunicação do processo os maiores pesos de influência na participação discente. O segundo é o de Cardoso, D'albuquerque e Tomás (2022) afirmando que a técnica de análise dos principais componentes contribuiu na simplificação e categorização dos dados, facilitando a interpretação dos resultados. Com a definição de fatores mais influentes, é possível otimizar os trabalhos voltados para estimular a participação discente, contornando seus principais problemas.

Com base na literatura pesquisada, aplicar a Teoria do Envolvimento do Aluno à Avaliação Institucional significa mapear e relacionar variáveis socioeconômicas; participação em atividades extraclasses e cognição às variáveis do ambiente institucional, com suas ações de promoção e valorização da AI. A adequada relação entre as variáveis promove a melhoria da experiência estudantil e contribui para a formação de uma cultura avaliativa participativa. A Figura 4 relaciona as posições das variáveis dentro do modelo de envolvimento.

Figura 4 — Teoria do Envolvimento do Estudante aplicada ao contexto da Autoavaliação Institucional



Fonte: Os autores (2025).

Conclui-se que os fatores que podem influenciar a participação do discente e a efetividade do processo de AI perpassam por três diferentes dimensões. A primeira refere-se a variáveis individuais do discente (*input*). A segunda, refere-se às variáveis ambientais (*enviroment*) que podem favorecer ou não o envolvimento emergente. Por fim, o envolvimento pleno (*output*) que se traduz na melhoria da experiência estudantil e sua satisfação, com impactos positivos na cultura avaliativa da universidade. Analisar essas dimensões pode servir de base para investigar fatores que influenciam o envolvimento discente no processo de avaliação.

3 METODOLOGIA

Como forma de identificar quais os principais fatores que influenciam o envolvimento dos discentes em um processo de AI, foram utilizados métodos já testados e validados em estudos anteriores. Assim, as opções metodológicas do presente estudo foram replicadas dos estudos de Vieira, Kreutz e Costa (2019), Cardoso, D'albuquerque e Tomás (2022) e Santana (2022), com adaptações ao contexto da UFERSA. As seções seguintes visam apresentar a abordagem metodológica adotada, destacando a caracterização da pesquisa, as técnicas utilizadas para coleta e análise de dados, bem como seus participantes.

3.1 TIPO DA PESQUISA

Em relação ao tipo de pesquisa, definiu-se a descritiva, pois o principal objetivo dela é registrar, analisar as percepções para descrever um fenômeno — no caso, os fatores que influenciam o envolvimento dos discentes na AI da UFERSA. De acordo com Yin (2008), esse tipo de investigação visa compreender o fenômeno, suas características e relações com outros fatos. O procedimento adotado foi o *survey*, pois a técnica permite examinar aspectos específicos de indivíduos, grupos, famílias ou comunidades que sejam representativos em seu universo (Cervo; Bervian, 2002). A abordagem é quantitativa e utilizou linguagem matemática para transpor em tabelas a percepção dos participantes. Conforme Severino (2007), é uma pesquisa de natureza objetiva que produz dados numéricos e os sintetiza para posterior análise. Dessa forma, os dados coletados e sistematizados irão auxiliar a construir um conjunto de variáveis explicativas para o envolvimento.

3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Para escolha dos participantes do presente *survey*, optou-se por colher uma amostra do Câmpus Central da UFERSA. Essa escolha justificou-se pelo câmpus possuir a maior população de sujeitos educacionais dentre os quatro que integram a universidade. A trajetória da instituição nesse câmpus, oriunda da Escola Superior de Agronomia de Mossoró (ESAM) passou por diversos contextos políticos e reformas educacionais, conferindo-lhe tradição e experiência na gestão educacional. Além disso, o pesquisador exerce atividade remunerada na instituição, facilitando o trânsito no ambiente pesquisado para coletar os dados.

A população a ser considerada foram os 4504 discentes do Campus Central da UFERSA com matrículas ativas em 2025. O número foi extraído através de relatório gerado pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da universidade. Para a seleção da amostra mínima válida para o estudo, utilizou-se a técnica de amostragem aleatória simples, em que cada elemento da população tem a mesma probabilidade de pertencer à amostra. Para definir o tamanho mínimo da amostra, foi utilizado o critério proposto por Barbetta (2006), através da seguinte fórmula:

$$n = \frac{N \times Z^2 \times p \times (1 - p)}{Z^2 \times p \times (1 - p) + e^2 \times (N - 1)} \quad (1)$$

Considerando n – amostra calculada; N – população (4504), Z – variável normal padronizada associada ao nível de confiança de 95% da pesquisa (1,96); p – probabilidade do evento (0,5); e – margem de erro (5%). Como a variância é desconhecida, estimou-se uma probabilidade 50% favoráveis (0,5) e 50% desfavorável (0,5) em relação ao que está sendo analisado. Dessa forma, temos:

$$n = \frac{4504 \times 3,84 \times 0,25}{3,84 \times 0,25 + 0,0025 \times (4504 - 1)} \quad (1)$$

$$n = \frac{4504 \times 0,96}{0,96 + 0,0025 \times (4504 - 1)} \quad (2)$$

$$n = \frac{4383,24}{12,21} = 358,98 \approx 360 \quad (3)$$

Observa-se que a amostra mínima é de, aproximadamente, 360 discentes. O tamanho mínimo da amostra adequada análise de variáveis principais depende do número de variáveis que estão sendo analisadas. Entretanto, Hair *et al.* (2005) afirmam que deve-se evitar amostras com menos 50 observações e utilizar amostras com, no mínimo, entre 100 e 150 observações. No entanto a amostra contou com 381 discentes, atendendo aos dois requisitos mínimos para a realização da pesquisa.

3.3 TÉCNICAS DE COLETA DOS DADOS

Em pesquisas quantitativas de cunho descritivo, são adequadas técnicas padronizadas de coleta de dados como o questionário e a observação sistemática (Gil, 2019). Dessa forma, optou-se por utilizar uma *survey*, questionário do tipo estruturado, como estratégia para descobrir características do discente, suas atitudes e percepções em relação ao processo de autoavaliação institucional. O instrumento aplicado foi do tipo autoadministrado, que é aquele oferecido diretamente ao participante para que este faça a marcação das respostas, não havendo intermediação do pesquisador. O instrumento pode ser aplicado individualmente ou grupos, de forma presencial ou seu enviado por correio tradicional, *email* ou página *web* (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

Para a elaboração do questionário, foi utilizado como referência o estudo de Vieira, Kreutz e Costa (2019) e, de forma complementar, o de Santana (2022). O instrumento de coleta foi dividido em dois blocos, conforme mostrado no Quadro 2. O Bloco I, com 14 perguntas, procurou identificar variáveis individuais dos discentes. Além disso, foram avaliados pontos como a experiência com o processo de AI

Quadro 2 — Estrutura do instrumento de pesquisa

Bloco	Conteúdo	Tipo de questão	Número de questões
1	Variáveis individuais e experiência com a AI	Múltipla escolha ou em escala	14
2	Variáveis ambientais que podem influenciar o envolvimento na AI	Múltipla escolha escala Likert de 5 pontos	20
Total			34

Fonte: O autor (2025).

No Bloco II, com 20 questões, foram avaliadas as percepções do discente em relação à variáveis ambientais da universidade que podem influenciar sua participação no processo. Cada questão foi formulada com uma frase em que os respondentes atribuíram uma resposta na escala tipo *likert* de 5 pontos, graduadas em DT - Discordo Totalmente, DP - Discordo parcialmente, N - Neutro/Indiferente, CP - Concordo Parcialmente e CT - Concordo Totalmente. As questões buscaram identificar a influência de variáveis ambientais relacionadas na Figura 4, sobre os constructos de gestão de universidade, ações de conhecimento, participação e características do instrumento utilizado na AI.

O questionário elaborado consta no Apêndice A e foi aplicado à comunidade acadêmica através de formulário eletrônico, ficando disponível para respostas entre os meses de Agosto e Setembro de 2025. Como forma suplementar para a coleta de dados, o instrumento também foi aplicado de forma presencial em sala de aula, devidamente agendado e autorizado pelos professores responsáveis pelas disciplinas. Por fim, ressalta-se que nenhuma informação pessoal que possibilite a identificação dos respondentes como nome, *e-mail*, endereço, telefone ou curso foi coletada.

3.4 ÉTICA NA PESQUISA

O presente estudo foi elaborado levando em consideração a RESOLUÇÃO Nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais envolvendo seres humanos no Brasil. Assim, com o cuidado de preservar a integridade e dignidade dos respondentes, o projeto de pesquisa e o instrumento de coleta foram submetidos à Plataforma Brasil e direcionados a um Comitê de Ética integrante do Sistema Nacional de Ética em Pesquisa. O número do protocolo CAAE é 88059525.0.0000.5294 e o parecer consubstanciado do comitê pode ser consultado no Anexo I do presente estudo.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, foi aplicado o *Alfa de Cronbach* para avaliar a consistência interna dos itens do mesmo. Após isso, foram desenvolvidas **três etapas**: estatística descritiva dos dados, análise dos principais componentes e regressão logística. Como ferramenta de análise e interpretação de dados, foi utilizado os softwares estatísticos RStudio e Jamovi. As etapas estão estruturadas a seguir:

A **primeira etapa** consistiu na análise estatística descritiva da amostra com base nas respostas do Bloco 1 do questionário. Isso possibilitou observar e descrever na forma de números as variáveis individuais, com o quantitativo correspondente dos discentes expressando suas percepções em relação ao processo de AI.

A **segunda etapa** consistiu na Análise dos Componentes Principais (ACP) das respostas em escala *likert* de 5 pontos do Bloco 2 do questionário. O objetivo dessa análise foi criar blocos de variáveis ambientais que foram utilizados no modelo de regressão. Para isso,

os dados foram submetidos a dois testes de adequacidade. O primeiro foi teste esfericidade de *Barlett*, que testa a hipótese de que as variáveis não sejam correlacionadas à amostra. O segundo foi o teste de *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* que verificou a fatorabilidade das variáveis. De acordo com Barbetta (2006), ao fim deste teste, valores obtidos entre 0,5 a 1,0 são considerados aceitáveis. De forma a identificar para qual componente pertence uma dada variável, foram desconsideradas cargas fatorais menor que 0,5. Pesos fatorais baixos indicam que a variável é pouco representativa frente à um determinado componente. Por fim, após a criação dos componentes, foi utilizado o índice *Alfa de Cronbach*. Para avaliar a consistência e confiabilidade de um determinado componente, suas variáveis devem constituir um índice maior que 0,6 (Hair *et al.*, 2005).

Na **terceira etapa** foi desenvolvida uma regressão logística. Esse método permitiu estimar diretamente a probabilidade de ocorrência de cada variável independente individualmente. No caso, a variável dependente y assume apenas dois possíveis estados (0 ou 1) em virtude de um conjunto de p variáveis independentes $x_1, x_2, \dots, x_n$. O modelo de regressão logística pode ser escrito com a seguinte equação:

$$P(y = 1) = \frac{1}{1 + e^{-(b_0 + b_1 x_1 + b_2 x_2 + \dots + b_n x_n)}} \quad (2)$$

Considera-se, no presente estudo, $P(y=1)$ – probabilidade do discente participar da AI influenciado por uma variável preditora, e – logaritmo dos números naturais, $b_0, b_1, \dots, b_n$ – coeficientes a serem estimados na fórmula de regressão logística e $x_1, x_2, \dots, x_n$ – variáveis independentes predictoras. De acordo com a equação, se o valor de y é próximo de zero x é um valor negativo considerável. Por sua vez, se x for um valor positivo alto, o valor de y deve ser próximo a 1, indicando que o discente tem mais probabilidade de participar da autoavaliação em virtude de uma determinada variável.

Em relação às variáveis que serão utilizadas no modelo de regressão, será considerada como variável dependente a participação ou não do discente no processo de autoavaliação institucional (0 - não participou e 1 - participou). O Quadro 3 esquematiza as variáveis que serão utilizadas no modelo de regressão:

Quadro 3 — Relação de variáveis a serem consideradas no modelo de regressão.

Identificação das variáveis	Referência
Variável dependente:	
Participou da autoavaliação (0 - não e 1 - sim)	Vieira, Kreutz e Costa (2019)
Variáveis independentes <i>dummies</i>:	
Gênero (0 - feminino e 1 - masculino)	Cruz (2019)
Formação escolar (0 - pública e 1 - privada)	Smith e Tinto (2022)
Atividade extraclasse (0 - não e 1 - sim)	Astin (2012)
Renda (0 - não e 1 - sim)	Kinzie <i>et al.</i> (2008)
Acesso aos relatórios (0 - não e 1 - sim)	Yan <i>et al.</i> (2023)
Conhecimento sobre a autoavaliação (0 - não e 1 - sim)	Vieira, Kreutz e Costa (2019)
Presenciou alguma ação de autoavaliação (0 - não e 1 - sim)	Santana (2022)
Variáveis independentes qualitativas e quantitativas:	
Renda mensal	Kinzie <i>et al.</i> (2008)
Idade	Rickey, Deluca e Beach (2023)
Tempo de instituição	Smith e Tinto (2022)
Horas diárias na universidade	Astin (2012)
Conhecimento da avaliação (Avaliado em escala de 1 a 10)	Vieira, Kreutz e Costa (2019)
Utilidade da avaliação (Avaliado em escala de 1 a 10)	Köppe, Verhoeff e Van Joelingen (2024)
Satisfação com a da universidade (Avaliado em escala de 1 a 10)	Silva <i>et. al</i> (2017)
Variáveis independentes extraídas da Análise dos Componentes Principais	
Valor da carga fatorial de cada um dos componentes	

Fonte: Os autores (2025).

Conforme observado, as variáveis independentes foram extraídas com base em referências teóricas que descrevem os aspectos das variáveis individuais do discentes e suas experiências com o processo de avaliação. As variáveis ambientais foram extraídas após a etapa da Análise dos Principais Componentes. Com base nos dados definidos, o programa estimou um modelo informando quais variáveis são consideradas mais influentes na participação do discente no processo de AI.

4 ANÁLISES E DISCUSSÕES

A amostra total foi composta por 381 respondentes, sem casos omissos nas variáveis observadas. A caracterização do perfil do discente permite contextualizar as condições em que os estudantes estão inseridos e identificar potenciais fatores que influenciam sua trajetória no ensino superior (Tinto, 1975). Nesse sentido, foram analisadas variáveis relacionadas ao gênero, conclusão do ensino médio, a participação em atividades extracurriculares, renda, faixa etária, ao tempo na instituição e carga horária diária no campus. Na Tabela 1 são mostrados os resultados dessas variáveis internas, que oferecem uma visão geral da amostra:

Tabela 1 — Perfil dos discentes que responderam a pesquisa conforme gênero, conclusão do ensino médio, atividade extraclasse, renda, idade, tempo e horas na instituição.

Questões	Alternativas	Frequência	Percentual
Gênero	<i>Feminino</i>	160	42%
	<i>Masculino</i>	221	58%
Conclusão do Ensino Médio	<i>Privada</i>	65	17,1%
	<i>Pública</i>	316	82,9%
Você desenvolve alguma atividade extraclasse?	<i>Não</i>	133	34,9%
	<i>Ativ. de extensão</i>	69	18,1%
	<i>Bolsa</i>	64	16,8%
	<i>Empresa Júnior</i>	39	10,2%
	<i>Esportes</i>	13	3,4%
	<i>Minicurso</i>	2	0,5%
	<i>Monitoria</i>	14	3,7%
	<i>Outras</i>	47	12,3%
Você possui uma renda mensal?	<i>Não</i>	260	68,2%
	<i>Sim</i>	121	31,8%
De quanto é a sua renda mensal?	<i>Não possui</i>	252	66,1%
	<i>Até meio salário</i>	79	20,7%
	<i>Até 1 salário</i>	29	7,6%
	<i>+ de 1 salário</i>	21	5,5%
Qual a sua idade?	<i>18 e 20 anos</i>	136	35,7%
	<i>21 e 25 anos</i>	172	45,1%
	<i>26 e 29 anos</i>	35	9,2%
	<i>30 anos ou mais</i>	38	10,0%

Questões	Alternativas	Frequência	Percentual
Quantos anos você tem de instituição?	<i>Até 1 ano</i>	121	31,8%
	<i>Até 2 anos</i>	93	24,4%
	<i>Entre 2 e 4 anos</i>	88	23,1%
	<i>Mais de 4 anos</i>	79	20,7%
Quantas horas, em média, você passa por dia na universidade?	<i>Até 6 horas</i>	98	25,7%
	<i>Até 10 horas</i>	175	45,9%
	<i>+ de 10 horas</i>	108	28,3%
Total da amostra		381	

Fonte: Os autores (2025), com dados da pesquisa.

Em relação ao perfil de gênero, verificou-se 58,0% dos participantes do sexo masculino e 42,0% do gênero feminino. Em relação à trajetória escolar, observa-se que a maioria dos estudantes concluiu o ensino médio em escolas públicas (82,9%), enquanto apenas 17,1% vieram de instituições privadas. A análise da renda mensal mostra que 68,2% dos discentes declararam não possuir renda própria, e apenas 31,8% afirmaram contar com alguma forma de rendimento. Esse dado pode se relacionar com as socioeconômicas observadas na amostra, pois sinaliza o alcance da política de democratização do acesso ao ensino superior, típica do contexto das universidades públicas (Dias Sobrinho, 2010).

A faixa de renda detalhada reforça essa percepção: 66,1% não possuem renda, 20,7% declararam até meio salário mínimo, e apenas 5,5% informaram rendimentos superiores a um salário mínimo. Esses resultados podem indicar possíveis condições de vulnerabilidade socioeconômica da maioria dos estudantes, o que pode impactar tanto sua permanência quanto no seu envolvimento em atividades avaliativas conforme apontado por Kinzie *et al.* (2008). Ao observar a faixa etária, constata-se que a maior parte dos respondentes encontra-se entre 21 e 25 anos (45,1%), seguida pela faixa de 18 a 20 anos (35,7%), configurando um perfil predominantemente jovem, em consonância com a etapa inicial de formação acadêmica.

Quanto ao tempo de permanência na universidade, percebe-se uma distribuição relativamente equilibrada: 31,8% com até 1 ano de ingresso, 24,4% com até 2 anos, 23,1% entre 2 e 4 anos, e 20,7% com mais de 4 anos. Essa heterogeneidade temporal sugere a presença de estudantes em diferentes fases do curso, que podem influenciar na sua participação (Costa; Bispo; Pereira, 2018). Nesse último aspecto, destaca-se que 34,9% não participam de nenhuma atividade extraclasse; entre os que participam, as mais recorrentes são

extensão (18,1%), iniciação científica (16,8%) e empresa júnior (10,2%). Por fim, em termos de tempo que passa no campus, a maioria passa até 10 horas por diárias, enquanto 28,3% dedica mais de 10 horas diárias.

Na seção seguinte, com base nos dados coletados da segunda parte do Bloco I do questionário, foi analisada a experiência discente com a autoavaliação na UFERSA, explorando como tais características se articulam com sua participação no processo. Além disso, nesse grupo de questões também está inserida a variável de interesse que questiona se o discente já participou ou não da AI. A Tabela 2 exibe os dados das perguntas qualitativas a respeito da experiência.

Tabela 2 — Experiência do discente em relação à AI com perguntas qualitativas

Questões	Alternativas	Frequência	Percentual
Você já participou da Avaliação Institucional?	<i>Não</i>	187	49,1%
	<i>Sim</i>	194	50,9%
Qual o seu grau de conhecimento sobre a Avaliação Institucional?	<i>Conheço totalmente</i>	17	4,5%
	<i>Conheço bem</i>	84	22,0%
	<i>Conheço pouco</i>	204	53,5%
	<i>Não conheço</i>	76	19,9%
Como você ficou sabendo da Avaliação Institucional?	<i>Através de e-mail</i>	14	3,7%
	<i>Rede Social</i>	3	0,8%
	<i>Pelo SIGAA</i>	210	55,1%
	<i>Site da UFERSA</i>	8	2,1%
	<i>Pelos professores</i>	95	24,9%
	<i>Seminários da CPA</i>	34	0,8%
	<i>Nunca ouvi falar</i>	48	12,6%
Quanto aos relatórios da Avaliação Institucional:	<i>Não sei onde acessar</i>	321	84,3%
	<i>Sei onde acessar</i>	60	15,7%
Você já presenciou alguma ação na UFERSA para incentivar os alunos a participarem da Avaliação Institucional?	<i>Não</i>	328	86,1%
	<i>Sim</i>	53	13,9%
Total da amostra		381	

Fonte: Os autores (2025) com dados da pesquisa.

Para atender o pressuposto de proximidade de frequências em um modelo de regressão logística, buscou-se equilibrar na amostra o número de estudantes participantes ou não na AI.

Dessa forma, atingido o número de discentes que já participaram da avaliação, novas entrevistas priorizaram aqueles que ainda não haviam participado. Assim, como pode ser observado, a amostra apresentou-se de maneira relativamente equilibrada, com 50,9% relatando já terem participado do processo e 49,1% declarando nunca ter participado. Em relação ao conhecimento, há uma parcela expressiva de alunos que se enxerga distante do processo. Isso sugere que a efetividade da participação discente encontra as barreiras apontadas por Yan *et al.* (2023) como falhas de comunicação, desinteresse ou desconhecimento da finalidade do processo.

No que diz respeito às fontes de informação, observa-se a predominância do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), citado por 55,1% dos respondentes, seguido por professores e colegas (24,9%). Isso reforça as potencialidades apontadas por Bastos e Rovaris (2016) em relação de recursos humanos e tecnológicos já disponíveis que podem contribuir de forma positiva na participação na AI. Por outro lado, observa-se que 12,6% dos estudantes afirmaram nunca ter ouvido falar da avaliação institucional, e apenas 0,8% mencionaram redes sociais e seminários da CPA como meios de divulgação. Isso indica uma fragilidade nas estratégias institucionais de comunicação, especialmente no que se refere a canais mais dinâmicos e próximos do cotidiano estudantil (Oliveira; Rothen, 2023).

Entre os pontos críticos identificados, destacam-se o acesso aos relatórios e a ausência de ações de mobilização discente. Mais de 84,3% declarou não saber onde encontrar os documentos da AI, o que evidencia fragilidades na transparência e no retorno das informações. Entretanto, conforme Bettencourt e Earp (2017) apontam, mesmo que os dados estejam facilmente disponíveis, é necessário comunicar a forma de acesso a eles, especialmente em meio eletrônico. Além disso, 86,1% afirmaram nunca ter presenciado iniciativas voltadas ao incentivo da participação, revelando a inexistência de políticas mais efetivas e visíveis de envolvimento estudantil (Nascimento *et al.*, 2021).

Como forma de complementar a análise, foram medidas de forma quantitativa as experiências dos discentes sobre a AI. A Tabela 3 consta de três perguntas que também fizeram parte do Bloco I do questionário. O nível de conhecimento geral sobre a avaliação, foi avaliada uma escala de 1 a 10, cujas respostas tiveram uma média de 5,43, indicando conhecimento apenas mediano. A percepção de utilidade da avaliação alcançou média de 5,87, com aproximadamente 20% dos estudantes atribuindo nota máxima (10). Assim, observa-se uma relação entre a percepção de utilidade da AI ao conhecimento em si do processo.

Tabela 3 — Experiência do discente em relação acerca da AI com perguntas quantitativas

Questões	Média	Desvio-padrão
Em uma escala de 1 a 10, o quanto você conhece a Avaliação Institucional na UFERSA?	5,43	2,68
Em uma escala de 1 a 10, o quanto você considera útil a Avaliação Institucional?	5,87	3,07
Em uma escala de 1 a 10, o quanto você está satisfeito com a UFERSA?	7,06	1,96

Fonte: Os autores (2025), com dados da pesquisa.

Apesar das notas medianas quanto a avaliação, o nível de satisfação geral com a universidade apresentou média mais elevada (7,06; DP = 1,96), concentrando-se entre as categorias 7 e 8 da escala. A manifestação de satisfação aponta para um potencial de fortalecimento nas ações de envolvimento. Assim, a universidade deve destinar investimentos em estratégias de mobilização, uma vez que os próprios estudantes podem se tornar mais receptivos a essas ações. Existe base na literatura que relaciona o grau de satisfação a uma maior ou menor probabilidade de envolvimento de uma dada atividade institucional (Astin, 2012; Smith; Tinto, 2022).

Para analisar a percepção sobre variáveis ambientais que influenciam o envolvimento, foram utilizadas as 20 questões em escala *likert* pertencentes ao Bloco 2 do questionário. Os resultados constam na Tabela 4, que traz informações em termos de média e desvio-padrão das respostas e porcentagem das mesmas. Os graus variam em CT - Concordo Totalmente, CP - Concordo em Partes, I - Indiferente, DP - Discordo em Partes e DT - Discordo totalmente:

Tabela 4 — Percepção dos discentes sobre variáveis ambientais da AI

Questões	Média	Desvio	CT	CP	I	DP	DT
1 - A Avaliação Institucional é importante para melhorar a qualidade do ensino aos alunos.	3,93	1,09	38,8	28,9	21,5	7,6	3,1
2 - A Avaliação Institucional serve para que a voz do estudante seja ouvida pela gestão da universidade.	3,89	1,14	35,2	37,5	14,2	7,1	6,0
3 - A Avaliação Institucional resulta em melhorias na infraestrutura.	3,50	1,28	26,2	32,0	17,3	14,7	9,7
4 - A universidade realiza eventos e encontros para	2,80	1,32	11,8	21,0	26,2	17,6	23,4

Questões	Média	Desvio	CT	CP	I	DP	DT
discutir os pontos fracos apontados na Avaliação Institucional.							
5 - A Avaliação Institucional permite que o aluno sinta-se mais integrado ao campus.	3,31	1,30	22,6	24,7	26,2	14,2	12,3
6 - A universidade informa a todos o período em que é realizada a Avaliação Institucional.	3,53	1,20	24,7	30,2	28,3	7,3	9,4
7 - Tenho interesse em conhecer os resultados do relatório da Avaliação Institucional.	3,99	0,99	41,2	22,3	32,5	2,1	1,8
8 - Sei para que serve a Avaliação Institucional.	3,44	1,17	18,9	34,1	28,3	9,2	9,4
9 - Participaria mais da pesquisa de Avaliação Institucional se houvesse uma maior divulgação.	3,83	1,06	32,8	29,1	31,2	1,8	5,0
10 - Participaria mais da Avaliação Institucional se tivesse certeza de que minha opinião faz diferença.	4,52	0,77	68,5	16,3	0,3	15,0	0
11 - Todo semestre, eu avalio os professores por vontade própria e não por obrigação.	3,36	1,37	24,9	28,6	19,2	12,3	15,0
12 - Mídias como rádio, cartazes, panfletos e bandeiras conseguem chamar a atenção dos estudantes a participarem da avaliação institucional.	3,77	1,21	36,0	27,6	21,0	8,9	6,6
13 - A universidade convida os estudantes a participarem da avaliação através de eventos em auditório ou lives na internet.	2,91	1,36	16,3	16,3	32,8	11,5	23,1
14 - Campanhas em redes sociais como Instagram, Facebook e TikTok motivam a participação do aluno da avaliação institucional.	3,57	1,29	28,3	31,2	22,3	5,8	12,3
15 - A oferta de incentivos, como brindes ou prêmios motivaria os alunos a participarem da avaliação institucional.	4,24	0,94	52,0	25,5	18,6	2,4	1,6
16 - As questões da pesquisa de avaliação institucional refletem as reais necessidades dos alunos.	3,63	1,22	26,0	38,6	17,1	9,2	9,2
17 - O questionário de avaliação institucional é simples e intuitivo.	3,59	1,21	27,6	29,9	24,9	9,4	8,1
18 - O questionário da avaliação institucional tem	3,13	1,38	19,4	24,9	23,9	12,6	19,2

Questões	Média	Desvio	CT	CP	I	DP	DT
tamanho adequado e não é cansativo.							
19 - Responder o questionário deveria ser algo obrigatório para todos os alunos.	3,45	1,35	28,3	24,1	25,5	7,9	14,2
20 - A avaliação institucional deveria possuir outras formas de participação além do questionário.	4,22	0,94	50,7	26,8	18,6	2,1	1,8

Fonte: Os autores (2025), com dados da pesquisa.

De maneira geral, as médias das respostas indicam uma tendência positiva em relação à importância da AI e ao seu papel na universidade. Questões como a 1 (média = 3,93) e 2 (média = 3,89) revelam que os estudantes reconhecem tanto o valor da avaliação para a qualidade do ensino quanto sua função como mecanismo de expressão da voz discente. Esses resultados se confirmam nas frequências: 38,8% dos respondentes concordam totalmente que a AI melhora a qualidade, e 35,2% afirmam que ela garante que suas vozes sejam ouvidas pela gestão. A análise vai ao encontro do estudo Young e Jerome (2020) ao afirmar que existe uma relação entre a avaliação, comunicação com a gestão universitária com uma maior alcance da voz discente.

Observou-se, também, que alguns indicadores revelam fragilidades no processo. A questão 4 (média = 2,80) apresentou baixa média, indicando que os estudantes percebem poucos eventos ou encontros na universidade para discutir resultados da avaliação. Nas frequências, observou-se que 41% dos respondentes discordam (total ou em parte) dessa afirmação, contra apenas 32,8% de concordância. Esses resultados evidenciam que, embora os estudantes reconheçam a importância da avaliação, eles não percebem a existência de mecanismos consistentes de *feedback* mobilização, que podem levar a uma desmotivação em participar no processo (Hou *et al.*, 2024).

Questões voltadas ao envolvimento revelam potenciais pontos de ação. A questão 7 mostra que 41,2% têm interesse em conhecer os relatórios da AI, o que indica abertura para ações de transparência e divulgação dos resultados. Além disso, as questões 9 (média=3,83) e 10 (média = 4,52) reforçam que a participação discente poderia crescer mediante maior divulgação e, sobretudo, se os alunos percebessem que suas opiniões fazem diferença (com 68,5% de concordância total). Conforme apontado por Silva *et al.* (2019), o conhecimento do processo e a sensação de impacto são variáveis importantes a serem consideradas para elevar o envolvimento.

As mídias tradicionais (questão 12) e campanhas em redes sociais (questão 14) demonstram capacidade de mobilização, embora com dispersão nas respostas. No entanto, percebe-se que as mídias tradicionais ainda podem causar o mesmo impacto das mídias sociais, de forma que não é possível afirmar que uma é mais importante que a outra. Já os incentivos materiais da questão 15 (média = 4,24) aparecem como forte motivador, com 52% de concordância total. Esses dados mostram que estratégias diversificadas de comunicação, aliadas a estímulos concretos como recompensas imediatas, podem impactar diretamente no envolvimento de um indivíduo, conforme observado por Cummings e Worley (2009).

As percepções sobre o instrumento conforme as questões 16 e 17 indicam uma avaliação moderadamente positiva da pertinência e simplicidade do questionário, embora existam percentuais expressivos de indiferença e discordância. Sobre a obrigatoriedade, enquanto 28,3% concordam totalmente que o preenchimento deveria ser compulsório, 14,2% discordam totalmente, revelando falta de consenso em relação a aplicação do instrumento. Em contrapartida, a questão 20 (média = 4,22) mostra clara demanda por formas alternativas de participação além do questionário, com 50,7% de concordância total. A partir do momento em que se limita a expressão da voz discente a um questionário padronizado, com questões e respostas pré-definidas, várias percepções valiosas podem ficar de fora da análise (Uludağ *et al.*, 2021).

Na segunda etapa, a Análise de Componentes Principais (ACP) foi conduzida com o objetivo de identificar dimensões latentes relacionadas às variáveis ambientais sobre a AI. Para a verificação dos pressupostos, de acordo com Hair *et al.* (2005), foi realizada a verificação da adequação da base de dados do questionário. O Alfa de Cronbach, para verificar a consistência interna dos itens do questionário foi de 0,907, indicando alta consistência. O Teste de Esfericidade de Bartlett revelou significância estatística ($\chi^2 = 4040$; gl = 190; $p < 0,001$), e confirmou a existência de correlações suficientes entre as variáveis. A Medida de Adequação da Amostragem de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) apresentou valor global de 0,842, considerado muito bom. Todos os itens ficaram acima do limite mínimo de 0,6, com destaque para questão 5 (0,932) e a questão 9 (0,933), indicando a adequação do modelo.

Após a verificação dos pressupostos foi verificada a comunalidade dos itens. Para Hair *et al.* (2005), itens cujo valor estejam abaixo de 0,5 significam que seus efeitos podem estar sendo explicados por outras variáveis, sendo considerados, por vezes, redundantes. Dessa forma, foram retiradas 3 questões: 1 - *Avaliação Institucional é*

importante para melhorar a qualidade do ensino aos alunos, 11 - Todo semestre, eu avalio os professores por vontade própria e não por obrigação e 16 - As questões da pesquisa de avaliação institucional refletem as reais necessidades dos alunos.

Após as exclusões, foi aplicada a Análise Paralela com rotação *Varimax*, em que observou-se a distribuição das cargas fatoriais, permitindo a interpretação do bloco de perguntas em três componentes distintos. Esse método permite comparar as cargas fatoriais da amostra com aqueles esperados pelo acaso, mantendo apenas aqueles que superam os valores simulados. Juntos, eles explicaram 66% da variância total do modelo, valor considerado satisfatório (Barbetta, 2006).

Após verificado o número inicial de componentes, foi aplicado novamente o Alfa de Cronbach em cada componente separadamente, como forma de testar a consistência interna dos mesmos. Os resultados foram: Componente 1 (0,822), Componente 2 (0,869) e Componente 3 (0,623). Observou-se que o Componente 3 apresentou índice menor que 0,7, apontando possível inconsistência interna e tornando-o um fator não confiável. Assim, o mesmo foi excluído da análise e, com isso a análise resultou na criação de dois componentes, conforme a Tabela 5:

Tabela 5 — Carga fatorial das questões em relação aos componentes

	Componente 1	Componente 2
Questão 4	0,752	—
Questão 6	0,745	—
Questão 9	0,721	—
Questão 5	0,672	—
Questão 8	0,662	—
Questão 3	0,661	—
Questão 2	0,595	—
Questão 12	—	0,824
Questão 18	—	0,718
Questão 17	—	0,640
Questão 19	—	0,634
Questão 13	—	0,620

	Componente 1	Componente 2
Questão 14	–	0,533

Fonte: O autores (2025), com dados da pesquisa.

Após retificado o número de componentes, foram atribuídos os nomes (*labels*) dos componentes relacionados aos temas no presente estudo. Assim, têm-se: Componente 1 – Reconhecimento e Efetividade Percebida da Avaliação Institucional, que reúne itens ligados ao grau de conhecimento, valorização e feedback aos discentes; e Componente 2 – Canais de Divulgação e Desenho do Instrumento de Avaliação Institucional : reúne itens relacionados aos recursos para realização da AI. A Tabela 6 mostra o resultado da etapa 2:

Tabela 6 — Questões que compõem cada um dos componentes principais

Questões
Componente 1 – Reconhecimento e Efetividade Percebida da Avaliação Institucional (Alfa de Cronbach = 0,822)
A Avaliação Institucional serve para que a voz do estudante seja ouvida pela gestão da universidade.
A Avaliação Institucional resulta em melhorias na infraestrutura.
A universidade realiza eventos e encontros para discutir os pontos fracos apontados na Avaliação Institucional.
A Avaliação Institucional permite que o aluno sinta-se mais integrado ao campus.
A universidade informa a todos o período em que é realizada a Avaliação Institucional.
Sei para que serve a Avaliação Institucional.
Participaria mais da pesquisa de Avaliação Institucional se houvesse uma maior divulgação.
Componente 2 – Canais de Divulgação e Desenho do Instrumento de Avaliação Institucional (Alfa de Cronbach = 0,869)
Mídias como rádio, cartazes, panfletos e bandeiras conseguem chamar a atenção dos estudantes a participarem da avaliação institucional.
A universidade convida os estudantes a participarem da avaliação através de eventos em auditório ou lives na internet.
Campanhas em redes sociais como Instagram, Facebook e TikTok motivam a participação do aluno da avaliação institucional.
O questionário de avaliação institucional é simples e intuitivo.
O questionário da avaliação institucional tem tamanho adequado e não é cansativo.

Questões

Responder o questionário deveria ser algo obrigatório para todos os alunos.

Fonte: Os autores (2025), com dados da pesquisa.

Na terceira etapa, após a criação dos componentes, foi estimado um modelo de regressão logística. Assim, foi possível analisar a influência de variáveis individuais e ambientais que influenciam na probabilidade do estudante participar da avaliação. Na Tabela 7, são apresentados os resultados do modelo, acompanhados dos coeficientes estimados e dos p-valores, que indicam se há efeito estatisticamente significativo sobre a variável dependente, ou seja, participar ou não da avaliação institucional.

Tabela 7 — Regressão logística para estimar o envolvimento discente na Avaliação Institucional

Variável	Estimativas	Erro padrão	Z	p-valor	Odds Ratio
Gênero	0,5860	0,2597	2,256	0,024*	1,797
Formação Escolar	1,0512	0,3559	2,953	0,003*	2,861
Renda	0,1685	0,2678	0,629	0,529	1,184
Idade	0,974	0,0333	2,924	0,003*	1,102
Conhecimento	0,2542	0,0525	4,845	<.001*	1,289
Ação institucional	-0,6653	0,3567	- 1,865	0,062	0,514
Satisfação	-0,2466	0,0711	-3467	<.001*	0,781
Reconhecimento e Efetividade Percebida da Avaliação Institucional	0,4299	0,1411	3,047	0,002*	1,537
Canais de Divulgação e Desenho do Instrumento de Avaliação Institucional	0,2587	0,1191	0,766	0,853	1,023

Fonte: Os autores (2025), com dados da pesquisa.

A análise revelou que algumas variáveis individuais desempenham um papel significativo na explicação da participação discente na AI, destacando-se a formação escolar, gênero, idade e nível de satisfação. Em relação à formação escolar, os resultados indicaram que os estudantes oriundos da rede privada apresentaram quase 2 vezes mais chances de

participação em comparação aos egressos da rede pública de ensino. Isso sugere a presença de desigualdades que podem estar relacionadas ao capital cultural e informacional adquirido previamente. O dado reforça que trajetórias educacionais distintas influenciam o modo como os discentes se envolvem em processos avaliativos no ensino superior (Kinzie *et al.*, 2008).

O gênero também apresentou efeito relevante, revelando que estudantes do sexo masculino têm aproximadamente 80% mais chances de participar do processo em comparação às estudantes do sexo feminino. Isso indica que a avaliação institucional e o envolvimento da mulher com a universidade assume uma dimensão de gênero, conforme apontado por Cruz (2019). A idade, por sua vez, também mostrou-se uma variável significativa, evidenciando que cada ano de idade, aumenta em aproximadamente 10% a chance do discente em participar da avaliação. Isso vai ao encontro do estudo de Rickey, Deluca e Beach (2023), que apontou a idade como um determinante de maior poder cognitivo dos estudantes. Tais achados reforçam que características sociodemográficas influenciam diretamente o envolvimento.

Em relação às variáveis de experiência com a AI, o nível de conhecimento sobre o processo despontou como um dos preditores mais fortes, de modo que cada ponto adicional na escala de conhecimento aumenta em 28,9% as chances de participação do discente. O presente estudo confirma os resultados de Vieira, Kreutz e Costa (2019), que atribuiu essa variável como sendo a mais importante sobre a participação. Outro fator relevante foi o Reconhecimento da Avaliação Institucional, que complementa a variável Conhecimento e a relaciona a um conjunto de práticas e políticas que podem comprovadamente aumentar o envolvimento do discente em até mais de 50%. Aliar essas práticas, aumenta não só a participação dos discentes, mas de toda a comunidade, pois o processo avaliativo adquire um valor agregado (Heiderscheidt; Forcellini, 2021).

A variável satisfação apresentou um efeito inverso do esperado, em que acreditava-se que um estudante mais satisfeito com a instituição, em tese, seria mais participativo na avaliação. Em direção contrária a Köppe, Verhoeff e Van Joolingen (2024), os resultados mostraram que um maior nível de insatisfação com a instituição aumenta em cerca de 21,9% a chance de participação dos estudantes na AI. Esse resultado sugere que alunos insatisfeitos tendem a se envolver mais ativamente na expectativa de promover mudanças institucionais.

As variáveis renda mensal, e presenciar ações institucionais de incentivo não apresentaram significância estatística ao nível de 5%, apesar da renda ter apresentado um valor bem próximo. Variáveis experimentais como tempo de vínculo com a instituição, percepção da utilidade da avaliação e conhecimento sobre os relatórios, embora relevantes em

termos teóricos, não se mostraram determinantes no envolvimento discente quando analisados em conjunto com as demais variáveis. Como forma de validar o modelo estimado, foram utilizados os pressupostos que fornecem informações importantes sobre adequacidade e qualidade, conforme a Tabela 8.

Tabela 8 — Verificação de pressupostos da regressão.

Pressuposto	Valores
Teste ao Modelo Global	$(\chi^2 = 110; gl = 9; p < 0,001)$
Critério de Informação de Akaike (AIC)	438
Nagelkerke PseudoR ²	0,334
Teste de Multicolinearidade (VIF)	Gênero (1,16) Formação escolar (1,09) Renda (1,10) Idade (1,12) Conhecimento da avaliação (1,27) Ação institucional (1,17) Satisfação (1,32) Reconhecimento da AI (1,12) Instrumentos para realização da AI (1,08)
Teste de Hosmer e Lemeshow (GOF)	$X\text{-squared} = 10.475, df = 8, p\text{-value} = 0.2332$
Tabela de Classificação (overall)	0,7125
AUC	0,789

Fonte: Os autores (2025), com dados da pesquisa.

O Teste ao Modelo Global foi significativo, evidenciando que o conjunto de preditores melhora o ajuste em comparação ao modelo nulo. O valor do AIC (438) indica adequação do modelo aos dados analisados. Os valores de VIF (entre 1,08 e 1,32) indicam ausência de multicolinearidade entre as variáveis. O valor de pseudo-R² de Nagelkerke (0,334) sugere que aproximadamente 33% da participação do discente na Avaliação Institucional na UFERSA pode ser explicada pelas variáveis incluídas.

O teste de Hosmer-Lemeshow, com *p-valor* de 0,233, indica que o modelo apresenta um bom ajuste, uma vez que não há diferença estatisticamente relevante entre os valores previstos e observados. A Tabela de Classificação (*overall*) indica que o modelo acerta em aproximadamente em 71% dos casos. A AUC foi 0,799, o que significa que o modelo tem boa

capacidade discriminatória, ou seja, ele consegue distinguir de forma satisfatória os estudantes que participaram da avaliação Institucional daqueles que não participaram. Assim, esses indicadores apontam para um modelo consistente na predição do envolvimento estudantil no processo avaliativo da universidade.

5 RECOMENDAÇÕES

A autoavaliação institucional constitui um dos pilares dos sistemas contemporâneos de garantia da qualidade no ensino superior, na medida em que subsidia processos decisórios, orienta o planejamento institucional e fortalece a cultura de melhoria contínua. Nesse contexto, a participação discente assume papel estratégico, pois os estudantes são atores centrais do processo formativo e detêm percepções privilegiadas sobre ensino, infraestrutura, gestão acadêmica e políticas institucionais.

Contudo, na presente pesquisa foram identificadas variáveis associadas a baixos níveis de envolvimento discente no processo de autoavaliação. As mesmas relacionam-se à baixa percepção de utilidade, ao desconhecimento do processo, limitações dos instrumentos e estratégias de participação. Diante desse cenário, apresenta-se, a seguir, cinco recomendações voltadas ao fortalecimento da participação dos discentes no processo. As recomendações foram elaboradas levando em consideração os dados da pesquisa, estudos na área de envolvimento discente e experiências publicadas de outras universidades federais brasileiras.

5.1 RECOMENDAÇÃO 1 – AUMENTAR A PERCEPÇÃO DE UTILIDADE DA AUTOAVALIAÇÃO

É fundamental que os estudantes compreendam que a autoavaliação não se resume a um procedimento burocrático, mas constitui um mecanismo efetivo de transformação institucional. Para isso, recomenda-se que as instituições promovam a devolutiva sistemática dos resultados da autoavaliação, evidenciando de forma clara e objetiva quais decisões, ações ou políticas foram implementadas a partir das contribuições discentes. Relatórios sintéticos, painéis visuais e comunicados institucionais que estabeleçam a relação entre “o que foi avaliado” e “o que foi melhorado” tendem a fortalecer a percepção de utilidade, aumentando a disposição dos estudantes em participar de ciclos avaliativos subsequentes. Além disso, é necessário buscar um compromisso explícito da gestão da universidade como forma de demonstrar aos discentes que a sua voz está sendo ouvida.

Além disso, o papel do feedback institucional aos discentes sobre a Avaliação Institucional é essencial para assegurar a transparência e a credibilidade do processo avaliativo. Ao divulgar de forma clara os resultados e as ações decorrentes das contribuições dos estudantes, a instituição demonstra que a participação discente é considerada nas decisões

de gestão. Esse retorno fortalece a percepção de utilidade, reduz a ideia de um procedimento meramente burocrático e contribui para o aumento do envolvimento dos discentes em ciclos avaliativos futuros.

5.2 RECOMENDAÇÃO 2 – AMPLIAR O CONHECIMENTO E O INTERESSE DOS DISCENTES SOBRE A AUTOAVALIAÇÃO E O PAPEL DA CPA

O desconhecimento acerca dos objetivos, da lógica e da relevância da autoavaliação institucional constitui uma barreira significativa à participação discente. Assim, recomenda-se a inserção sistemática do tema nos espaços formativos, como semanas de acolhimento, componentes curriculares introdutórios e atividades promovidas por centros acadêmicos e representações estudantis. A utilização de linguagem acessível, exemplos concretos e materiais didáticos breves pode contribuir para despertar o interesse e favorecer a compreensão do papel do estudante no processo avaliativo. O papel da CPA deve ser visibilizado, como forma de demonstrar aos discentes que suas funções possuem efeito prático, no cotidiano dos estudantes.

5.3 RECOMENDAÇÃO 3 – FORTALECER ESTRATÉGIAS DE DIVULGAÇÃO E INCENTIVO À PARTICIPAÇÃO

A divulgação da autoavaliação deve ir além de comunicados formais e alcançar os estudantes nos espaços que eles efetivamente ocupam. Recomenda-se o uso articulado de mídias digitais institucionais, redes sociais, ambientes virtuais de aprendizagem e canais de comunicação direta, com mensagens claras, objetivas e visualmente atrativas. Além disso, estratégias de incentivo simbólico ou acadêmico, como certificação de participação, reconhecimento institucional ou integração da autoavaliação a atividades de extensão e representação estudantil, podem contribuir para ampliar o envolvimento discente. Além disso, recomenda-se a utilização das estratégias de campanha, como forma de mobilizar o maior número de discentes no processo.

5.4 RECOMENDAÇÃO 4 – APRIMORAR A QUALIDADE DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E DIVERSIFICAR AS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO

A qualidade do instrumento de avaliação exerce influência direta sobre a adesão dos estudantes. Questionários excessivamente longos, repetitivos ou pouco claros tendem a desestimular a participação. Recomenda-se, portanto, a revisão periódica dos instrumentos, com atenção à clareza das questões, à relevância dos indicadores e à usabilidade da plataforma. Ademais, é importante diversificar as formas de participação, incorporando metodologias qualitativas, como grupos focais, audiências públicas, fóruns temáticos e consultas abertas, que possibilitem aos discentes expressar percepções de forma mais aprofundada e dialógica.

5.5 RECOMENDAÇÃO 5 – AÇÕES DIRECIONADAS A UM SEGMENTO ESPECÍFICOS DOS DISCENTES

Como estratégia complementar, recomenda-se o fortalecimento da dimensão participativa da autoavaliação por meio da inclusão efetiva de estudantes nas comissões e instâncias responsáveis pela condução do processo. A representação discente qualificada contribui para aumentar a legitimidade da autoavaliação e para alinhar o processo às expectativas do corpo estudantil. Adicionalmente, a adoção de avaliações contínuas, em ciclos menores e mais frequentes, pode reduzir a percepção de distanciamento entre avaliação e gestão, consolidando a autoavaliação como prática institucional permanente e compartilhada.

O aumento da participação discente na autoavaliação institucional requer uma abordagem integrada, que articule comunicação transparente, instrumentos de qualidade, estratégias de incentivo e efetiva valorização da voz estudantil. A consolidação dessas recomendações tende a fortalecer a cultura avaliativa e a promover maior corresponsabilidade dos discentes nos processos de melhoria institucional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação institucional no ensino superior configura-se como um recurso estratégico voltado ao fortalecimento da qualidade acadêmica e administrativa das universidades. Para além do simples cumprimento das exigências legais estabelecidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), esse processo possibilita uma análise crítica das práticas de gestão, ensino, pesquisa e extensão, funcionando como instrumento de apoio ao planejamento e ao aprimoramento contínuo das instituições.

Nesse cenário, as CPAs assumem papel de destaque, sendo responsáveis por coordenar a coleta, interpretação e sistematização das informações obtidas. Sua atuação busca assegurar legitimidade e transparência ao processo avaliativo, ao mesmo tempo em que promove a articulação entre diferentes setores da universidade. Dessa forma, garante-se que as percepções e experiências de docentes, discentes e técnicos administrativos sejam consideradas na construção de diagnósticos e estratégias institucionais.

Para que as comissões cumpram seus objetivos, é necessária a participação da comunidade acadêmica. Nas universidades públicas federais, a participação dos estudantes na avaliação institucional tende a ser baixa, refletindo um desafio recorrente que pode comprometer a legitimidade do processo. Entre os fatores que explicam esse cenário estão o desconhecimento sobre a importância do processo, a pouca divulgação das etapas e a ausência de retorno claro dos resultados à comunidade acadêmica. Essa baixa adesão reduz o potencial da avaliação como instrumento de melhoria contínua. Assim, o estudo objetivou pesquisar as possíveis respostas para esse problema.

O estudo foi conduzido exclusivamente na UFERSA o que configura uma limitação em termos de generalização dos resultados. Outra limitação refere-se a variáveis demográficas relevantes, como raça e orientação sexual, que não foram contempladas na análise, o que pode restringir a compreensão de determinados aspectos do fenômeno investigado. Por fim, destaca-se que a análise de regressão pode demandar a inclusão de uma gama mais diversificada de variáveis, não previstas no instrumento de coleta, a fim de permitir a construção de novos modelos mais abrangentes.

De forma geral, os resultados reforçam que fatores de idade, gênero, educacionais e cognitivos, especialmente o conhecimento sobre a Avaliação Institucional e a satisfação com a universidade, são determinantes centrais para compreender o envolvimento discente nesse

processo. Essas informações oferecem subsídios relevantes para estratégias institucionais de incentivo à participação. Além disso, os resultados evidenciam que a participação discente não depende apenas de fatores individuais, mas também da forma como os estudantes são sensibilizados através de políticas de incentivo e envolvimento na avaliação pela universidade.

Sugere-se a realização de estudos qualitativos complementares, com grupos focais e utilização de análise de conteúdo, com o objetivo de ampliar a compreensão do fenômeno e identificar variáveis não captadas pelos questionários utilizados nesta pesquisa. Esse tipo de abordagem pode contribuir para mapear fatores mais emergentes e subjetivos, oferecendo uma análise mais detalhada dos elementos que influenciam a participação discente na AI. Recomenda-se, também, a replicação da pesquisa em outras instituições de ensino superior de outras regiões, de modo a possibilitar comparações sobre quais variáveis permanecem significativas ou não.

É fundamental que as universidades levem em consideração que cada discente possui características pessoais que podem motivá-lo ou não a se interessar pelo ambiente acadêmico e seus estudos. A AI é uma oportunidade para se estabelecer um canal de diálogo com a comunidade. Como contribuição teórica para as Ciências Sociais, mostrou-se que modelos de regressão podem ser úteis para estimar o comportamento de um grupo de pessoas. No contexto do presente estudo, aprender e desenvolver estratégias para ouvir a voz do discente é essencial para fortalecer a legitimidade da gestão universitária e a imagem da instituição perante a sociedade.

Diante do exposto, é certo que o processo de avaliação institucional passa por várias dimensões e é um trabalho conjunto que vai além da CPA, envolvendo toda a acadêmica, nos seus mais diversos níveis. A participação do aluno não deve ser apenas em sala de aula, mas também fora dela, pois isso também está relacionado à sua própria formação acadêmica. Após o processo de avaliação, é necessário um compromisso institucional em mostrar os impactos reais da voz do discente como um meio real de transformação acadêmica e democrática, aliada a padrões internacionais de qualidade no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ANGST, f. a.; ALVES, j. m. (Auto)avaliação de qualidade do ensino superior em Moçambique: um estudo de caso. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, 2018. DOI: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2018.3448>. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3448>. Acesso em: 8 mai. 2024.
- ARANTES, A.r.v. Autoavaliação institucional na educação superior: o estado do conhecimento. **Revista Panorâmica online**, v. 34, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1454>. Acesso em: 1 mai. 2024.
- ARAÚJO, C. R. F. de; DIAS, M. de O. Políticas de avaliação e padrões de qualidade da educação superior no Brasil. **International Journal of Development Research**, v. 11, 2022. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15399.27046>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/356431026_POLITICAS_DE_AVALIACAO_E_PADROES_DE_QUALIDADE_DA_EDUCACAO_SUPERIOR_NO_BRASIL. Acesso em: 2 mai. 2024.
- ARRUDA, J. A. de; PASCHOAL, t.; DEMO, g. Uso dos resultados da autoavaliação institucional pelos gestores da Universidade de Brasília. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 24, p. 680-698, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/rGccL87JqWMjvYcjtskrmq/>. Acesso em: 6 mai. 2024.
- ASTIN, a. w. A developmental theory for higher education. *In*: ALTBACH, p. g.; ARNOLD, k.; KING, i. c. **College student development and academic life**. Routledge, 1998, p. 251-262.
- ASTIN, a. w. **Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education**. Bloomsbury Publishing PLC, v. 3, f. 191, 2012. 382 p.
- BARBETTA, p. a. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 6ª ed. Santa Catarina: UFSC, 2006.
- BARREYRO, G.b.; ROTHEN, J.c. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB.. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 13, p. 131-152, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/hWYTSMnMrWR5Q3TyZCpdQRj/>. Acesso em: 1 mai. 2024.

BASTOS, c. c. b. c.; ROVARIS, n. a. z. A relevância do processo de autoavaliação institucional da universidade tecnológica para a configuração do bom professor. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 21, p. 767-782, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/QfyqYDwDwnzsSHcDDT8KHQy/>. Acesso em: 4 mai. 2024.

BELCHIOR, M. H. C. da S; PADILHA, m. a. s. A promoção do engajamento estudantil na educação superior em uma universidade pública federal brasileira e suas relações a partir da aprendizagem ancorada em ensino por projetos. **Revista Educat**, Recife, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/educat/article/view/243935>. Acesso em: 14 out. 2024.

BETTENCOURT, m. b.; EARP, M. de L. S.. Significados das avaliações do ensino pelos estudantes: um estudo qualitativo na educação superior brasileira. **Revista Lusófona de Educação**, v. 36, n. 36, 2017. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5995>. Acesso em: 5 mai. 2024.

BOBE, b. j.; KOBER, r. University dean personal characteristics and use of management control systems and performance measures. **Studies in Higher Education**, v. 45, n. 2, p. 235-257, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1504911>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2018.1504911>. Acesso em: 2 mai. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.172 - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, de 08 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**: Seção 01, Brasília, 10 de janeiro de 2001, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 1 mai. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.861 - Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências, de 13 de abril de 2004. **Diário Oficial da União**: Seção 01, Brasília-DF, 15 de abril de 2004, p. 3. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 1 mai. 2024.

BRITO, r. o *et al.* Comissão Própria de Avaliação-CPA: sua atuação na construção do diálogo entre comunidade acadêmica e direção da IES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 26, n. 01, p. 68-88, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/XcqTJP4BzXgnyf7jN8qS36w/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2024.

CAMPBELL, c. m; CABRERA, a. f. How sound is NSSE?: Investigating the psychometric properties of NSSE at a public, research-extensive institution. **The Review of Higher**

Education, v. 35, n. 1, p. 77-103, 2011. DOI: <https://dx.doi.org/10.1353/rhe.2011.0035>. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/449555>. Acesso em: 14 out. 2024.

CARDOSO, M. dos S.; D'ALBUQUERQUE, r. w.; TOMÁS, m. c. A autoavaliação institucional numa instituição de ensino superior comunitária e seu potencial de uso para gestão universitária. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 11, n. 20, p. 1-24, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/2318133869550>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/69550>. Acesso em: 7 mai. 2024.

CARVALHO, H. A. de; OLIVEIRA, O. S. de; LIMA, I. A. de. Avaliação Institucional em uma universidade pública brasileira multicâmpus: processos e desafios na qualificação da gestão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 217-243, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000100012>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1414-40772018000100217&script=sci_abstract. Acesso em: 13 mai. 2024.

CERVO, a. l; BERVIAN, p. a. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CONAES, Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Roteiro de Auto-Avaliação Institucional 2004**. Brasília-DF: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 1, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/roteiro_de_auto_avaliacao_institucional_2004.pdf. Acesso em: 1 mai. 2024.

COSTA, F. J. da; BISPO, M. de S.; PEREIRA, R. de C. de F. Dropout and retention of undergraduate students in management: a study at a Brazilian Federal University. **RAUSP Management Journal**, v. 53, p. 74-85, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rauspm.2017.12.007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rmj/a/8vkBGH5vmXQrgyLCR9t3PYN/>. Acesso em: 6 mai. 2024.

CRUZ, m. h. s. Questões sobre as diferenças de gênero no ensino superior. **Revista Temas em Educação**, v. 28, n. 1, p. 114-137, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n1.24695>. Disponível em: <https://www.proquest.com/docview/2342397623>. Acesso em: 17 dez. 2024.

CUMMINGS, t. g; WORLEY, c. g. **Organization development & change**. Cengage learning, 2009.

CUNHA, L.a. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de pesquisa**, p. 20-49, 1997. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/751>. Acesso em: 1 mai. 2024.

DIAS SOBRINHO, j. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)**, v. 15, p. 195-224, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/SkVnKQhDyk6fkNngwvZq44c/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 1 mai. 2024.

DORADO, c. b.; VARGAS, g. m.; CAMPO, c. h. g.. Gestión universitaria en tiempos de pandemia por COVID-19: análisis del sector de la educación superior en Colombia. **Estudios Gerenciales**, v. 37, n. 159, p. 251-264, jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18046/j.estger.2021.159.4409>. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-59232021000200251&script=sci_arttext. Acesso em: 2 mai. 2024.

ELASSY, n. A model of student involvement in the quality assurance system at institutional level. **Quality Assurance in Education**, v. 21, n. 2, p. 162-198, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1108/09684881311310692>. Disponível em: <https://www.emerald.com/qae/article/21/2/162/358457/A-model-of-student-involvement-in-the-quality>. Acesso em: 11 nov. 2024.

ENQA, European Association for Quality Assurance in Higher Education . **Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)**. Bruxelas, Bélgica, 2015. Disponível em: <https://www.enqa.eu/esg-standards-and-guidelines-for-quality-assurance-in-the-european-higher-education-area/>. Acesso em: 6 mai. 2025.

FLEURY, m. t. l. Gerenciando a diversidade cultural: experiências de empresas brasileiras. **Revista de Administração de Empresas**, v. 40, p. 18-25, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902000000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/YqBJ94QnWgPFBRcD7FJHnQj>. Acesso em: 7 mai. 2024.

FRIGOTTO, g.; CIAVATTA, m. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, p. 93-130, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ>. Acesso em: 1 mai. 2024.

FÉLIX, g. t; FURTADO, d. b. v. A autoavaliação institucional e (in) cultura de participação na universidade. **Holos**, v. 1, p. 69-80, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.2151>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2151>. Acesso em: 4 mai. 2024.

GALDINO, m. n. d. A autoavaliação institucional no ensino superior como instrumento de gestão. In: CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, n. 2, São Paulo: Associação Nacional de Política e Administração da

Educação (ANPAE), 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0399.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2024.

GIL, a. c. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HAIR, j. f. *et al.* **Análise multivariada de dados**. 5ª ed. Bookman, 2005.

HARPER, s. r.; QUAYE, s. j. **Student engagement in higher education: theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations**. Nova Iorque e Londres: Routledge, 2009.

HEIDERSCHEIDT, f. g.; FORCELLINI, f. a. Self-assessment in higher education institutions: literature analysis and research opportunities. **Educação e Pesquisa**, v. 49, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349248924eng>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gwJ6R7drLqVy85FnZGLzqpM>. Acesso em: 9 mai. 2024.

HEIDERSCHEIDT, F.g.; FORCELLINI, f. a. Histórico das avaliações institucionais e sua mudança na percepção de valor. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 26, p. 177-196, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/3fHRT9gWtW56SXhYqtfJPF/>. Acesso em: 1 mai. 2024.

HOU, a. y. c. *et al.* The battle for legitimacy of ‘student involvement’ in external quality assurance of higher education from Asian QA perspectives - does policy contextualization matter?. **Journal of Asian Public Policy**, v. 17, n. 3, p. 666-884, 2024. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17516234.2022.2092385>. Acesso em: 3 fev. 2025.

INEP. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Roteiro para relatório de autoavaliação institucional. Nota técnica nº 065, de 09 de outubro de 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/nota_tecnica/2014/nota_tecnica_n65_roteiro_relatorio_de_autoavaliacao_institucional.pdf. Acesso em: 2 mai. 2024.

KINZIE, j. *et al.* Promoting persistence and success of underrepresented students: Lessons for teaching and learning. **New Directions for Teaching & Learning**, n. 115, 2008. Disponível em: <https://www.csuci.edu/studentssuccesspartnership/kinzie-et-al-underrepresented-students.pdf>. Acesso em: 8 out. 2024.

KUH, g. d. *et al.* Connecting the Dots: Multi-Faceted Analyses of the Relationships between Student Engagement Results from the NSSE, and the Institutional Practices and Conditions That Foster Student Success . **Indiana University Center for Postsecondary Research**,

2007. Disponível em:

http://cms.uhd.edu/qep/QEP_web_page_files/Connecting_the_Dots_Report.pdf. Acesso em: 4 mai. 2024.

KUH, g. **Student engagement in the first year of college. Challenging and supporting the first-year student: a handbook for improving the first year of college**. New Jersey: USA, 2005, p. 86-107.

KÖPPE, c.; VERHOEFF, r. p.; VAN JOOLINGEN, w. Elements for understanding and fostering self-assessment of learning artifacts in higher education. **Frontiers in Education**, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1213108>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1213108/full>. Acesso em: 16 out. 2024.

LAKATOS, e. m.; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MAGALHÃES, n. m. e.; RODRIGUES, c. m. c. Avaliação e participação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) antes e depois do SINAES: o papel dos Núcleos de Avaliação das Unidades (NAUs). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 26, p. 45-67, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/yPqcTMNYJF4PQjfJSqDgvBG/>. Acesso em: 8 mai. 2024.

MARTINS, L. M. de; RIBEIRO, j. l. d. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, p. 223-247, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/VD7hTdfYbHCZNKxzTNfHSYk/?lang=pt>. Acesso em: 3 mai. 2024.

NASCIMENTO, f. s. *et al.* Competências gerenciais dos coordenadores de cursos de graduação de uma Universidade Federal. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 4, n. 3, p. 45-67, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2021.e78651>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/78651>. Acesso em: 2 mai. 2024.

NUNES, E. B. L. de L. P; PEREIRA, i. c. a.; PINHO, M. J. de. A responsabilidade social universitária e a avaliação institucional: reflexões iniciais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, p. 165-167, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/wLhnRvgyQ8RMBzBhg8zcFmf>. Acesso em: 5 mai. 2024.

OLIVEIRA, I. dos S.; ROTHEN, j. c. Análise bibliométrica da produção acadêmica em periódicos científicos sobre os processos de autoavaliação institucional na educação superior

brasileira. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 8, n. 22. 40–56 p, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5527301>. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/462>. Acesso em: 13 mai. 2024.

OLIVEIRA, I. dos S.; ROTHEN, j. A construção do conhecimento sobre o campo da autoavaliação institucional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 23, 2023. DOI: <https://www.doi.org/10.15628/rbept.2023.15850>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15850>. Acesso em: 10 mai. 2024.

PASCARELLA, e. t.; TERENCEZINI, p. t. **How College Affects Students: A Third Decade of Research**. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley, v. 2, 2005.

PEREIRA, e. m. a; CARNEIRO, a. m. Inovação e avaliação na cultura do ensino superior brasileiro: formação geral interdisciplinar. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas-SP, v. 20, n. 3. 717–739 p, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772015000300010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/ByGTpXRW5hK5NnNVT8NZ9zk/?lang=pt>. Acesso em: 5 mai. 2024.

PEREZ, m. c. p. *et al.* Grau de Maturidade da Autoavaliação Institucional em Instituições de Ensino Superior: elaboração de um Instrumento de Mensuração. **Revista FSA (Centro Universitário Santo Agostinho)**, v. 19, n. 10, p. 257-282, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.12819/2022.19.11.13>. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/2611>. Acesso em: 9 mai. 2024.

REYNAUD, c. c.; LETICHEVSKY, a. c.; FIRME, t. p. Avaliação por empowerment: uma aplicação no processo de autoavaliação institucional de uma universidade pública federal. **Revista Meta: Avaliação**, dez. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v0i0.4571>. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/4571>. Acesso em: 19 jul. 2024.

RIBEIRO, E.a; MENDES, o. m. Autoavaliação institucional: mecanismo irrenunciável do processo de organização do trabalho pedagógico-administrativo. **Educere et Educare**, v. 16, n. 40, p. 408-507, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17648/educare.v16i40.23904>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23904>. Acesso em: 2 mai. 2024.

RICKEY, n.; DELUCA, c.; BEACH, p. Towards a new theory of student self-assessment: tracing learners' cognitive and affective processes. **Metacognition and Learning**, v. 18, n. 3, p. 945-981, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11409-023-09359-6>.

Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11409-023-09359-6>. Acesso em: 7 out. 2024.

ROUSSEAU, j. j. **Do Contrato Social**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

RUBEN, B.d *et al.* Evaluating the impact of organizational self-assessment in higher education: The Malcolm Baldrige/Excellence in Higher Education framework. **Leadership & Organization Development Journal**, v. 28, n. 3, p. 230-250, 2007. DOI:

<https://doi.org/10.1108/01437730710739657>. Disponível em:

<https://www.emerald.com/lodj/article-abstract/28/3/230/267607/Evaluating-the-impact-of-organizational-self?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 18 dez. 2024.

SAMPIERI, r. h.; COLLADO, c. f.; LUCIO, M. del. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, e. n. **Práticas de sensibilização para a autoavaliação institucional participativa**: um estudo de caso do IFNMG. Diamantina, 2022. 180

p Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/3025>. Acesso em: 15 mai. 2024.

SCHNEIDER, m. p.; RIBEIRO, E. R. de O. Contornos do Estado Avaliador no Brasil.

Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 31, n. 78, p. 723-741, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.18222/ae.v31i78.7096>. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/7096>. Acesso em: 1 mai. 2024.

SEVERINO, a. j. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, a. l. n. *et al.* Fatores críticos na participação da avaliação institucional em uma instituição de ensino superior salesiana. **Brazilian Journal of Business**, v. 1, n. 3. 785–804 p, 2019. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJB/article/view/2965>. Acesso em: 7 mai. 2024.

SILVA, a. l.; GOMES, a. m. Avaliação institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 16, n. 573-601, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000300005> . Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/Dykw5mbtWwt6fcgtCXjGhJC/>. Acesso em: 18 dez. 2024.

SILVA, M. F. da *et al.* Higher education policy: a case study on quality assessment towards a model of university management. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, p. 249-269, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100013>.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/qBLwY5vL6VCqN73rShHKRCB/#>. Acesso em: 6 mai. 2024.

SMITH, r. a.; TINTO, v. Unraveling Student Engagement: exploring its relational and longitudinal character. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/15210251221098172>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/15210251221098172>. Acesso em: 5 mai. 2024.

SOUSA, T.e; LAMBERT-DE-ANDRADE, n. l. A autoavaliação institucional e sua contribuição para as tomadas de decisões democráticas. **Vértices (Campos dos Goitacazes)**, v. 24, n. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v24n12022p134-155>. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/16184>. Acesso em: 2 mai. 2024.

SOUZA, s. r. a; GUERRA, m. g. g. v. Autoavaliação institucional da Universidade Federal da Paraíba: diagnóstico a partir da Comissão Própria de Avaliação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 64, p. 405-433, 2020. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.20.064.ao10>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2020000100018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 fev. 2025.

STENSAKER, b.; MATEAR, s. Student involvement in quality assurance: perspectives and practices towards persistent partnerships. **Quality in Higher Education**, v. 31, n. 1, p. 8-22, 2024. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13538322.2024.2346358>. Acesso em: 9 dez. 2024.

TINTO, v. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654304500108>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543045001089>. Acesso em: 10 dez. 2024.

UFERSA. **Relatório da autoavaliação institucional**. Mossoró, RN. Comissão Própria de Avaliação (CPA), 2025. Disponível em: <https://cpa.ufersa.edu.br/relatorios/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

ULUDAĞ, g *et al.* Investigation of the higher education students' participation in quality assurance processes based on the theory of planned behaviour: a case of Turkey. **Quality in Higher Education**, v. 27, n. 3, p. 338-356, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13538322.2021.1946273>. Acesso em: 8 jun. 2025.

VIEIRA, k. m.; KREUTZ, r. r.; COSTA, f. n. Conhecer, acreditar e participar? A avaliação institucional na percepção dos discentes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 615-636, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414->

40772019000300004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/GWGym8C7Sxz6pc3hDtS7CDD>. Acesso em: 7 mai. 2024.

YAN, z *et al.* A systematic review on students' perceptions of self-assessment: usefulness and factors influencing implementation. **Educational Psychology Review**, v. 35, n. 3. 81 p, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09799-1>. Disponível em:

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-023-09799-1>. Acesso em: 14 out. 2024.

YANG, l. *et al.* Exploring the roles of academic self-concept and perseverance of effort in self-assessment practices. **Assessment in education: principles, policy & practice**, v. 30, n. 2, p. 104-129, 2023. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2023.2191161>. Acesso em: 31 out. 2024.

YIN, Robert K. **Case Study Research: Design and Methods**. SAGE, v. 3, 2008.

YOUNG, h.; JEROME, l. Student voice in higher education: Opening the loop. **British Educational Research Journal**, v. 46, n. 3, p. 688-705, 2020. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/berj.3603>. Acesso em: 10 mar. 2025.

APÊNDICE A — INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO SOBRE A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UFERSA – BLOCO 1



De forma a responder o questionário, marque as opções que correspondem a seu perfil.

Questões	
1 – Você já participou da Avaliação Institucional?	2 – Gênero:
a) Não b) Sim	a) Feminino b) Masculino
3 – Conclusão do ensino médio:	4 – Você desenvolve alguma atividade extracurricular?
a) Em escola pública b) Em escola particular	a) Não b) Bolsa de iniciação científica c) Atividade de extensão d) Minicurso e) Monitoria f) Empresa Júnior g) Esportes h) Outros
5 – Você possui uma renda mensal?	6 – De quanto é a sua renda mensal?
a) Não b) Sim	(Caso não possua, informar 0) RENDA: _____
7 – Qual a sua idade?	8 – Quantos anos você tem de UFERSA?
ANOS: _____	ANOS: _____

9 – Quantas horas, em média, você passa por dia na UFERSA?	10 – Qual o seu grau de conhecimento sobre a Avaliação institucional?
HORAS: _____	a) Conheço totalmente b) Conheço bem c) Conheço pouco d) Não conheço
11 – Em uma escala de 1 a 10, o quanto você conhece a Avaliação Institucional na UFERSA?	12 – Como você ficou sabendo da Avaliação Institucional da UFERSA?
NOTA: _____	a) Através de e-mail b) Rede Social c) Pelo SIGAA d) Site da UFERSA e) Pelos professores f) Seminários da CPA (Comissão Própria de Avaliação) g) Nunca ouvi falar
13 – Em uma escala de 0 a 10, o quanto você considera útil a Avaliação Institucional na UFERSA?	14 – Quanto aos relatórios da Avaliação Institucional:
NOTA: _____	a) Não sei onde acessar o documento b) Sei onde acessar o documento
15 – Você já presenciou alguma ação na UFERSA para convidar e incentivar os alunos a participarem da Avaliação Institucional?	16 – Em uma escala de 0 a 10, o quanto você está satisfeito com a UFERSA?
a) Não b) Sim	NOTA: _____

QUESTIONÁRIO SOBRE A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UFERSA – BLOCO 2



De forma a responder o questionário, avalie as assertivas abaixo e marque a opção que melhor representa o seu ponto de vista.

	Questões	Discordo Total	Discordo em Partes	Neutro	Concordo em Partes	Concordo Total
Q1	A Avaliação Institucional é importante para melhorar a qualidade do ensino aos alunos.					
Q2	A Avaliação Institucional serve para que a voz do estudante seja ouvida pela gestão da universidade.					
Q3	A Avaliação Institucional resulta em melhorias na infraestrutura.					
Q4	A universidade realiza eventos e encontros para discutir os pontos fracos apontados na Avaliação Institucional.					
Q5	A Avaliação Institucional permite que o aluno sinta-se mais integrado ao campus.					
Q6	A universidade informa a todos o período em que é realizada a Avaliação Institucional.					
Q7	Tenho interesse em conhecer os resultados do relatório da Avaliação Institucional.					
Q8	Sei para que serve a Avaliação Institucional.					
Q9	Participaria mais da pesquisa de Avaliação Institucional se houvesse uma maior divulgação.					
Q10	Participaria mais da Avaliação Institucional se tivesse certeza de que minha opinião faz diferença.					

Q11	Todo semestre, eu avalio os professores por vontade própria e não por obrigação.					
Q12	Mídias como rádio, cartazes, panfletos e bandeiras conseguem chamar a atenção dos estudantes a participarem da avaliação institucional.					
Q13	A universidade convida os estudantes a participarem da avaliação através de eventos em auditório ou lives na internet.					
Q14	Campanhas em redes sociais como Instagram, Facebook e TikTok motivam a participação do aluno da avaliação institucional.					
Q15	A oferta de incentivos, como brindes ou prêmios motivaria os alunos a participarem da avaliação institucional.					
Q16	As questões da pesquisa de avaliação institucional refletem as reais necessidades dos alunos.					
Q17	O questionário de avaliação institucional é simples e intuitivo.					
Q18	O questionário da avaliação institucional tem tamanho adequado e não é cansativo.					
Q19	Responder o questionário deveria ser algo obrigatório para todos os alunos.					
Q20	A avaliação institucional deveria possuir outras formas de participação além do questionário.					

ANEXO A — PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PARTICIPAÇÃO DISCENTE NO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UFERSA

Pesquisador: LEONARDO MICKAEL DO VALE VASCONCELOS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 88059525.0.0000.5294

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFERSA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.653.428

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa do PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (UFERSA), Campus Central Mossoró/RN. Tendo como objetivo geral desta identificar os principais fatores que influenciam a participação dos discentes no processo de autoavaliação institucional na UFERSA. O percurso metodológico adotado será de uma pesquisa quantitativa, descritiva e do tipo estudo de caso desenvolvido no Campus Central da UFERSA. A amostra será com 360 estudantes da UFERSA. A coleta de dados será feita por meio de questionário online através da plataforma Google Forms e, de forma complementar, por meio de questionários presenciais aplicados em sala de aula com a autorização do professor. A análise dos dados será conduzida por meio de quatro etapas: estatística descritiva, análise dos componentes principais, teste T de Student, Wilcoxon ou U de ManWhitney (a depender da normalidade das variáveis) e análise de regressão logit. O método permitirá identificar quais variáveis são significantes e emergentes com maior possibilidade de influenciar na participação discente no processo de autoavaliação institucional na UFERSA.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral do estudo é identificar, a partir da percepção dos discentes, os principais fatores que influenciam sua participação no processo de autoavaliação institucional na UFERSA.

1. Elaborar um questionário estruturado para avaliar a percepção dos discentes da UFERSA a respeito do processo de autoavaliação institucional;

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

UF: RN

Município: MOSSORO

CEP: 59.607-360

Telefone: (84)3315-2094

E-mail: cep@uern.br

**UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE**



Continuação do Parecer: 7.653.428

2. Aplicar o instrumento de pesquisa em uma amostra selecionada de discentes do Campus Central da universidade;
3. Identificar, por meio de técnicas de estatística descritiva, análise fatorial e regressão logística as principais variáveis que podem influenciar a participação do discente da UFRSA no processo;
4. Propor um produto técnico-tecnológico no formato de recomendações com o objetivo de aumentar o índice de participação discente do processo de autoavaliação institucional na UFRSA

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos a que os participantes serão submetidos residem no questionamento direto se ele possui interesse em contribuir com a pesquisa. Será dada garantia ética aos participantes da pesquisa de que nenhuma das informações do questionário irão identificá-lo, garantindo o sigilo e confidencialidade das respostas. Benefícios: O benefício da presente pesquisa é auxiliar no desenvolvimento de ações que façam os discentes serem mais participativos na atividade de autoavaliação e, com isso, a mesma possa refletir de forma mais fidedigna o ambiente interno da universidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados adequadamente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Esta pesquisa não possui óbices éticos. Todas as pendências foram sanadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2543867.pdf	28/05/2025 13:19:52		Aceito
Outros	Carta_resposta2_CEP.pdf	28/05/2025 13:18:46	LEONARDO MICKAEL DO VALE VASCONCELOS	Aceito

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3315-2094

E-mail: cep@uern.br

**UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE**



Continuação do Parecer: 7.653.428

Folha de Rosto	folhaDeRostoConferida.pdf	28/05/2025 13:14:45	LEONARDO MICKAEL DO VALE VASCONCELOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_De_Pesquisa_Completo_alterado.pdf	13/05/2025 20:58:50	LEONARDO MICKAEL DO VALE VASCONCELOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	22/04/2025 23:40:09	LEONARDO MICKAEL DO VALE VASCONCELOS	Aceito
Declaração de concordância	Carta_De_Anuencia.pdf	22/04/2025 23:38:30	LEONARDO MICKAEL DO VALE VASCONCELOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_De_Consetimento_Livre_Esclarecido_TCLE.pdf	22/04/2025 23:37:44	LEONARDO MICKAEL DO VALE VASCONCELOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MOSSORO, 19 de Junho de 2025

Assinado por:
JUCE ALLY LOPES DE MELO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3315-2094

E-mail: cep@uern.br