



CNaPPES.16

Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas
no Ensino Superior

CNaPPES 2016

**Congresso Nacional
de Práticas Pedagógicas
no Ensino Superior**

Lisboa, Portugal, 14 e 15 de julho de 2016

CNaPPES 2016 – Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no
Ensino Superior

Universidade de Lisboa, Portugal, 14 e 15 de julho de 2016

Coordenador da publicação

Patrícia Rosado Pinto

Editores

Fernando Remião | Universidade do Porto

José Fernando Oliveira | Universidade do Porto

Luís Castro | Universidade de Lisboa

Maria Amélia Ferreira | Universidade do Porto

Patrícia Rosado Pinto | Universidade Nova de Lisboa

Rita Cadima | Instituto Politécnico de Leiria

ISBN
978-989-98576-5-0

Março de 2017

Avaliação da qualidade do ensino na perspectiva dos estudantes universitários

Cynthia Bisinoto †
Leandro S. Almeida ‡

† Universidade de Brasília
cynthia@unb.br

‡ Universidade do Minho
leandro@ie.uminho.pt

Resumo

Tem-se assistido nas últimas décadas a uma progressiva defesa de práticas pedagógicas mais centradas nos estudantes. Na mesma direção, as políticas educacionais para a Educação Superior reforçam um modelo de ensino-aprendizagem centrado no estudante em detrimento do modelo de ensino assente na transmissão de informações pelo professor. Neste quadro, os processos de garantia da qualidade têm instituído mecanismos de avaliação das práticas pedagógicas e de melhoria contínua do processo de ensino e de aprendizagem, sendo o feedback obtido por meio de questionários respondidos pelos estudantes o mecanismo mais comumente adotado. Entretanto, apesar da generalização de uso internacional de tais questionários, tem-se atores educacionais que confiam no sistema e nos resultados dos inquéritos instituídos, enquanto outros descredita e questionam o valor dessa avaliação. Com o objetivo de melhor compreender a natureza das inquietações e questionamentos levantados a esta avaliação, realizou-se um levantamento junto de uma amostra de estudantes ($n = 35$) do 3º ano. Para o efeito, indagava-se os aspectos positivos e negativos, assim como o grau de importância e sugestões para a melhoria do sistema vigente. De um modo geral, os estudantes consideram positivo poderem avaliar a qualidade de ensino dos seus professores. Em relação aos aspectos negativos, as percepções dividem-se entre a qualidade do instrumento e a utilidade desta avaliação. Os estudantes sugerem que o questionário poderia ser reduzido, e que alternativamente poderia ser adotada uma estratégia mais qualitativa, por meio de entrevista ou reunião entre os professores e os alunos. Defendem que deveria ocorrer uma maior divulgação dos resultados e compromisso da instituição em atender às avaliações dos estudantes.

Palavras-Chave: Educação Superior, sistema de qualidade, inquéritos pedagógicos.

1 Contexto

No contexto educativo formal, o uso de métodos expositivos essencialmente apoiados na ação do professor e no domínio que ele tem sobre um campo do conhecimento tem uma longa história. Apesar desse modelo tradicional de ensino ser ainda frequente na Educação Superior, a defesa por um novo modelo educativo centrado no estudante, orientado para a

promoção de aprendizagens significativas e profundas que decorram da ação e envolvimento ativo dos estudantes tem aumentado. Desse modo, se durante séculos as práticas pedagógicas implementadas, muito especialmente o ensino enquanto ação docente, estiveram centradas no professor e em torno da exposição e da transmissão de conhecimento, nas últimas décadas observa-se uma intensificação de questionamentos acerca da efetividade de tais práticas.

Em consonância a defesa de um novo paradigma de ensino, as políticas educacionais para a Educação Superior, tanto em Portugal como no Brasil, vem buscando imprimir uma mudança pedagógica no que diz respeito ao modelo de ensino-aprendizagem, com uma crescente valorização da aprendizagem centrada no estudante. No contexto europeu, ao induzir uma profunda reorganização da Educação Superior, o Processo de Bolonha foi responsável por intensificar a defesa de uma mudança de paradigma educacional que vai do ensinar para o aprender (Almeida & Vasconcelos, 2008; Leite & Ramos, 2014; Ramos et al, 2013; Sin, 2015). Orientações recentes relacionadas com o Processo de Bolonha, especificamente o Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG, 2015), anunciam claramente a necessidade de priorizar a aprendizagem centrada no estudante: "as instituições devem assegurar que os programas são desenvolvidos de uma maneira que encoraje os estudantes a ter um papel ativo na criação do processo de aprendizagem, e que a avaliação dos alunos reflita essa abordagem" (ESG, 2015, p. 9). O Processo de Bolonha tem sido, portanto, um importante indutor de mudanças nas práticas pedagógicas que a investigação vinha destacando.

No Brasil, por sua vez, as orientações gerais no âmbito das políticas educacionais para a Educação Superior não são, ainda, tão claras em relação à necessidade de um maior enfoque em práticas pedagógicas que revejam o lugar do professor e do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Ainda assim, a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) acabaram por induzir, de forma indireta, uma necessidade de mudança em relação ao modelo tradicional de ensino. As DCNs servem de referência para as Instituições de Educação Superior (IES) na organização de seus projetos de cursos (Brasil, 2002, 2003) e, entre outros aspectos, estabelecem que os cursos de graduação devem nortear-se pela abordagem por competência e não mais por um rol de conhecimentos. Ao conceber e organizar a formação dos estudantes a partir do desenvolvimento de competências, as diretrizes induziram uma necessidade de modificar o modelo tradicional de ensino que, na maioria das vezes, era bastante teórico e pouco prático, incentivando a adoção de práticas pedagógicas que coloquem os estudantes como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, pode-se dizer que, tanto em Portugal quanto no Brasil, as políticas públicas voltadas para a Educação Superior estão a provocar mudanças nas práticas pedagógicas.

Ao mesmo tempo em que se almeja que os estudantes sejam colocados no centro do processo de ensino-aprendizagem, tem-se também outros desafios decorrentes da expansão da Educação Superior e da ampliação do acesso, especialmente no tocante à modificação dos perfis dos públicos ingressantes. Nas últimas décadas, tanto em Portugal quanto no Brasil, a forte expansão e a democratização ocorrida levaram a Educação Superior a se abrir para públicos menos tradicionais neste nível de ensino, ainda que as assimetrias sociais permanecem acentuadas dentro das instituições (Almeida, Marinho-Araújo, Amaral, & Dias, 2012; Dias, Marinho-Araújo, Almeida, & Amaral, 2011). Ambos os países têm vivenciado modificações importantes em termos de expansão do sistema com ampliação das oportunidades de acesso e admissão de alunos com diferentes origens sociais e interesses de aprendizagem variados; formatação curricular e pedagógica dos cursos; financiamento para alunos; implantação de mecanismos de regulação; entre outros aspectos.

Ao referir à ampliação do acesso e à diversificação do público ingressante, uma questão levantada com frequência é se, de fato, a expansão da Educação Superior se fez

acompanhar de uma efetiva democratização em termos de permanência dos estudantes, de aprendizagens efetivas e da conclusão bem sucedida dos cursos. Nesse sentido, o grande desafio é o de harmonizar a democratização do acesso com um ensino de qualidade, conciliando expansão quantitativa com qualidade formativa (Dias Sobrinho, 2005, 2008). E é precisamente no contexto dessa expansão e massificação da Educação Superior, associada à necessidade de garantir a qualidade da formação, que ganhou ainda mais força o discurso de ruptura com o paradigma tradicional do ensino e, também, o discurso da garantia da qualidade do ensino. Ambos, portanto, assumidos como elementos centrais ao cumprimento da função social da Educação Superior para com a formação da cidadania e o desenvolvimento científico, técnico e social em termos gerais.

Fica claro que a qualidade do ensino está sendo equacionada por meio da aprendizagem ativa e da crescente adoção de abordagens de ensino centradas no estudante, bem como pelo papel do ensino e dos próprios professores na promoção de aprendizagens mais profundas, significativas e capazes de oportunizar o desenvolvimento de profissionais com visão crítica e que possam, além de serem bons profissionais, serem agentes de transformação. É, portanto, a partir dessa lente que se entende pertinente e relevante olhar para o ensino, para a docência, para as práticas pedagógicas e para a avaliação do ensino. Avaliar a qualidade do ensino, conforme entendemos, significa obter elementos que permitam identificar potencialidades e fragilidades, evidenciar práticas pedagógicas bem sucedidas, indicar vulnerabilidades a serem contornadas, apontar caminhos a serem trilhados em busca da melhoria da qualidade da formação dos estudantes.

2 Descrição da prática pedagógica

A avaliação do ensino pelos estudantes é uma importante fonte de feedback em relação à qualidade das práticas pedagógicas instituídas e, por isso, é uma atividade frequente em inúmeras instituições e nos mais diferentes países do mundo (Marsh, 2007; Penny, 2003; Zabaleta, 2007). Ainda que existam várias formas de avaliar a efetividade do ensino, como questionários, observação das aulas, revisão por pares, portfólios, análises do índice de abandono e de diplomação, entre outros, o *feedback* dos estudantes obtido por meio de respostas a questionários é um dos mecanismos mais comuns, de modo que existe uma gama de instrumentos que se propõe a avaliar a eficiência do ensino no contexto da Educação Superior (Feldman, 2007; Marsh, 2007; Penny, 2003; Richardson, 2005; Spooren, Brockx, & Mortelmans, 2013). O formato quantitativo desses instrumentos, sua padronização, a relativa facilidade na sua administração (especialmente pela aplicação virtual), a conveniente economia de recursos e de tempo na análise dos dados, têm favorecido a sua larga difusão.

Entretanto, apesar da ampla adoção dos questionários de avaliação e do feedback dos estudantes quanto à qualidade do ensino, existem atitudes positivas e negativas, favoráveis e de oposição, em relação ao uso, utilidade e validade das avaliações do ensino pelos estudantes (Penny, 2003; Romainville, 1999; Spooren, Brockx, & Mortelmans, 2013; Wachtel, 1998). Alguns argumentam que as respostas dos estudantes na ocasião da avaliação são enviesadas e podem ser influenciadas de diferentes maneiras, além de apontarem que os estudantes são incapazes de avaliar o ensino (Ahmadi, Helms, & Raiszadeh, 2001; Wachtel, 1998). Outros discordam da estratégia de avaliação do ensino por entenderem que não há um consenso acerca do que seja um ensino eficaz ou de qualidade (Bruton & Crull, 1982; Wachtel, 1998). A discordância se amplia quando existe pouca cultura de avaliação por parte do corpo docente, quando os professores não participam da construção dos instrumentos ou quando vêm a avaliação mais como um dispositivo de controle que afeta a sua autonomia profissional do que como uma fonte de informação para a introdução de melhorias (Lemos et al., 2011; Morais, Almeida, & Montenegro, 2006; Penny, 2003).

Os estudantes, por sua vez, mostram-se duvidosos quanto ao fato das suas avaliações serem consideradas pelos professores ao ponto de causarem mudanças (Al-Abbadi et al., 2009; Asassfeh et al., 2014; Campbell & Bozeman, 2008; Kite, Subedi, & Bryant-Lees, 2015; Iqbal et al., 2016). Além disso, os estudantes sentem-se desmotivados a participar por acharem que os questionários são longos e repetitivos, além de terem que respondê-los para cada disciplina cursada no semestre (Iqbal et al., 2016). Ao mesmo tempo, demonstram insatisfação por não tomarem conhecimento dos resultados das avaliações que fazem, nem tampouco das mudanças que geraram (Ahmadi, Helms, & Raiszadeh, 2001; Asassfeh et al., 2014; Campbell & Bozeman, 2008; Iqbal et al., 2016). Por exemplo, raramente conseguem perceber as mudanças que esperam nas disciplinas e nos professores, desencorajando-os a participar de processos avaliativos futuros. Assim, se por um lado a avaliação da qualidade do ensino pelos estudantes, especialmente por meio de questionários, tem uma longa tradição e está bastante difundida na Educação Superior, por outro, ainda está repleta de interrogações, dúvidas e incertezas que questionam o seu uso e utilidade.

2.1 Objetivos e público-alvo

Visando melhor compreender a natureza dos questionamentos levantados acerca do sistema de avaliação da qualidade do ensino, temos explorado a questão junto a estudantes, professores e gestores pedagógicos de IES portuguesas. Neste trabalho, referimos especificamente ao levantamento feito junto de um grupo de estudantes com objetivo de identificar as suas percepções acerca da avaliação do ensino realizada ao final de cada semestre na universidade em que estudam.

2.2 Metodologia

Participantes. Participaram 35 estudantes de cursos nas áreas de ciências sociais e humanas e de ciências e tecnologias, todos do 3º ano de uma universidade pública do norte de Portugal, dos quais 25 do gênero feminino. A amostra de estudantes do 3º ano justifica-se por já terem participado do processo de avaliação instituído na Universidade. Tratou-se de uma amostragem por conveniência em função da disponibilidade dos professores para cederem um tempo ao final da aula.

Instrumento. A percepção dos estudantes foi obtida a partir de entrevistas semi-estruturadas que exploravam o grau de importância que atribuíam ao sistema de avaliação da qualidade do ensino, os aspectos positivos e negativos do sistema, além de sugestões para a sua melhoria. Pediu-se aos participantes que respondessem tomando a sua própria experiência pessoal e acadêmica.

Procedimentos. Os participantes foram informados, em sala de aula, acerca dos objetivos do estudo e da confidencialidade da informação recolhida. As respostas foram registradas por escrito pelos pesquisadores. Os dados foram analisados de forma qualitativa, por meio de análise temática (Braun & Clarke, 2006), formando-se categorias de respostas em função das próprias questões colocadas.

2.3 Avaliação

Resultados e Discussão

A análise das respostas dos estudantes indica que consideram positivo avaliar a qualidade de ensino, o que é também reportado em outros estudos internacionais (Ahmadi, Helms, & Raiszadeh, 2001; Al-Abbadi et al., 2009; Asassfeh et al., 2014; Campbell & Bozeman, 2008; Kite, Subedi, & Bryant-Lees, 2015).

Em relação aos aspectos **positivos**, as opiniões dos estudantes contemplam a qualidade do instrumento, o procedimento de aplicação do questionário e a utilidade da avaliação, sendo este último o aspecto mais referido pelos estudantes. Quanto à qualidade do instrumento, o consideram bem elaborado e completo por avaliar o professor, as estratégias de ensino e a unidade curricular. Sobre o procedimento de aplicação do questionário valorizam o fato de ser anônimo, o que os deixa mais a vontade, a facilidade de acesso por estar disponível em plataforma virtual, e o fato de receberem notificações lembrando-os que o questionário está acessível para respostas. Apesar do crescente uso de avaliações on-line e apesar dessa opção ser considerada positiva pelos estudantes, a principal desvantagem diz respeito às baixas taxas de participação, o que ameaça a representatividade (Benton & Cashin, 2012). Pesquisas com professores indicam que apesar dos docentes valorizarem o sistema de avaliação do ensino pelos alunos, referem que as poucas respostas dos alunos não são representativas a ponto de serem por eles consideradas (Blair & Noel, 2014; Iqbal et al., 2016). Quanto à utilidade da avaliação do ensino, os estudantes a compreendem como um espaço de escuta formal acerca da sua opinião; uma oportunidade dos professores conhecerem a satisfação dos seus alunos, visando ajudá-los a aprimorar a qualidade do ensino; e uma maneira da Universidade monitorar o trabalho dos seus professores e as unidades curriculares. A compreensão de que a avaliação tem relação com a modificação e a melhoria da prática docente também tem sido registrada em outras pesquisas com estudantes (Al-Abbadi et al., 2009; Asassfeh et al., 2014; Campbell & Bozeman, 2008; Kite, Subedi, & Bryant-Lees, 2015; Iqbal et al., 2016). Por outro lado, nesses mesmos estudos, a maioria dos estudantes se mostram ambivalentes quanto ao fato das suas avaliações serem realmente consideradas pelos professores.

Em relação aos aspectos **negativos**, as percepções dos estudantes referem-se à qualidade do instrumento e à utilidade da avaliação, ambas igualmente referidas pelos estudantes. Quanto à qualidade, queixam-se da extensão do questionário, considerando maçador ter que respondê-lo para cada unidade curricular, o que também foi identificado por Iqbal et al. (2016); queixam de ser igual para todas as disciplinas, não contemplando as especificidades de cada uma delas (se é teórica ou prática, por exemplo); e referem ainda que os questionários são pouco claros e objetivos. Em relação à utilidade da avaliação relatam que não tomam conhecimento dos resultados da avaliação, não sabem como os resultados são institucionalmente utilizados (em termos de desdobramentos) e que não percebem mudanças efetivas nos professores. Para eles, os resultados deveriam ser públicos e poderiam ser disponibilizados de forma virtual, conforme reiteram outros estudos (Ahmadi, Helms, & Raiszadeh, 2001; Asassfeh et al., 2014; Campbell & Bozeman, 2008). Os estudantes também indicaram como aspecto negativo o fato de não saberem como os resultados são utilizados pela universidade e de não reconhecerem mudanças concretas na prática dos professores e no desenvolvimento das aulas. Outras pesquisas têm igualmente apontado que os alunos se mostram duvidosos se as suas avaliações anteriores contribuíram para melhorar os métodos de ensino dos professores (Ahmadi, Helms, & Raiszadeh, 2001; Al-Abbadi et al., 2009; Asassfeh et al., 2014; Campbell & Bozeman, 2008; Kite, Subedi, & Bryant-Lees, 2015; Iqbal et al., 2016).

A partir das reflexões e críticas relativas ao sistema de avaliação da qualidade do ensino instituído na Universidade, os estudantes indicaram algumas **sugestões** de melhoria. No tocante à qualidade do instrumento sugerem que o questionário poderia ser reduzido e que as questões poderiam ser mais claras, objetivas e relacionadas ao perfil das disciplinas (teóricas ou práticas, por exemplo). Indicam também que o instrumento poderia ter questões abertas ou mais espaço para opinarem sobre o que o professor deve melhorar. A esse respeito, Ahmadi, Helms & Raiszadeh (2001) constataram que para mais de 80% dos estudantes a parte mais importante do instrumento era a dos comentários, na qual podem emitir opiniões mais detalhadas. Além disso, os estudantes desse estudo referem que poderia ser adotada uma estratégia mais qualitativa de recolha da percepção dos estudantes por meio de entrevista ou reunião entre os professores e os alunos. A adoção de estratégia mais qualitativa de coleta de dados junto aos estudantes está entre as

recomendações da *National Conference on Student Evaluation* (Griffin & Cook, 2009). Em relação à aplicação, sugerem propostas para aumentar a participação dos estudantes: ser obrigatório para que todos respondam, ser respondido em sala de aula, contar com esclarecimentos dos diretores de ano sobre para que serve a avaliação da qualidade do ensino. Por fim, as sugestões relacionadas à utilidade da avaliação mencionam o aumento do impacto nos professores e na forma como dão as aulas, apontando que os professores deveriam ser questionados pelos gestores das escolas/faculdades a respeito dos resultados da avaliação. Sugerem, ainda, que deveria ocorrer uma maior divulgação dos resultados e haver compromisso da instituição em atender às avaliações dos estudantes.

3 Transferibilidade

A prática de avaliação da qualidade do ensino é aplicável a todas as Instituições de Educação Superior e também de Educação Básica. Contudo, em virtude do fato de que o ensino é um fenômeno multideterminado, bastante complexo e sensível aos contextos, tal prática deve ser adotada de forma criteriosa e assente em objetivos institucionais claros.

4 Conclusões

Diante dos desafios colocados pela necessidade de romper com o paradigma do ensino tradicional, associado à democratização do acesso à Educação Superior com consequente mudança de perfil dos estudantes, instituiu-se com maior frequência o discurso da qualidade e da eficiência do ensino. Como desdobramento, os sistemas de avaliação e de garantia da qualidade das Instituições de Educação Superior têm se direcionados para as práticas pedagógicas dado o seu papel central na redução das taxas de reprovação, retenção e abandono, sendo igualmente indispensáveis à garantia da qualidade da formação que os estudantes recebem.

A despeito da importância atribuída à avaliação do ensino, muitas são as dúvidas e os questionamentos dirigidos a esse sistema, seja por parte dos discentes, dos docentes ou dos gestores pedagógicos. Exploramos as percepções de um grupo de estudantes universitários de uma IES de Portugal acerca da prática de avaliação do ensino realizada no final de cada semestre na universidade em que estudam. Em linhas gerais, os aspectos positivos e favoráveis ao sistema de avaliação evidenciam o entendimento de que é uma forma de *feedback* dos alunos em relação ao que pensam sobre o ensino e de que o mesmo tem algum tipo de impacto sobre os docentes e as práticas de ensino.

As queixas, por sua vez, recaem sobre o fato dos estudantes não terem informação de como os resultados foram ou são usados pela instituição, pelos cursos e pelos professores, e também por não perceberem alterações associadas aos resultados das avaliações da qualidade do ensino. Esses parecem ser os aspectos mais frágeis segundo a percepção dos estudantes. A ausência de resposta à avaliação discente é, provavelmente, geradora de frustrações entre os estudantes, além de desencorajá-los a fornecer *feedback* real e sério sobre suas aulas e, até, a participar dos processos avaliativos futuros (Otani, Kim, & Cho, 2012). À luz dos resultados e do já reportado na literatura, identifica-se que se se pretende equacionar os questionamentos relacionados à avaliação da qualidade do ensino na Educação Superior, é necessário dedicar maior atenção à questão do *feedback*. A consolidação de uma cultura de avaliação, caracterizada por transformações reais, parece passar pelo retorno ou devolução dos resultados aos diferentes participantes no processo.

Certo é que um sistema de avaliação, na sua amplitude e diferentes vertentes, não é perfeito e sobre ele sempre recairá vários questionamentos. Desse modo, a avaliação do ensino pelos estudantes não é uma medida perfeita e, por essa razão, não pode ser usada como a única fonte de informação sobre a qualidade do ensino (Penny, 2003). Há, portanto, que encontrar formas complementares e/ou mais eficientes de avaliação do ensino, particularmente

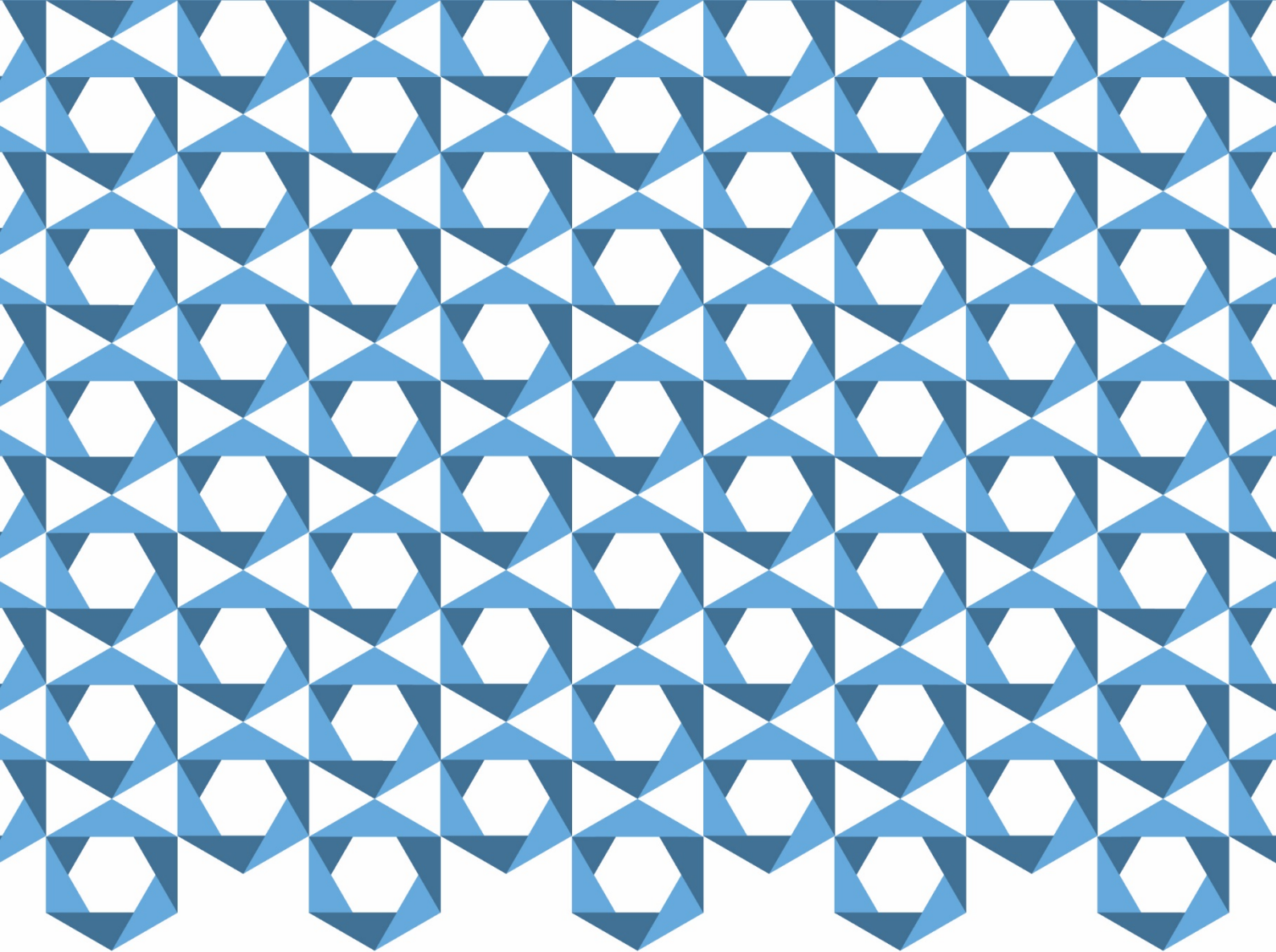
reportando-nos à avaliação feita pelos estudantes. Ademais, tendo em vista que o ensino é um fenômeno complexo, dinâmico, composto por múltiplos aspectos interligados, e sensível aos fatores contextuais e históricos, é coerente considerar que a avaliação do ensino requer a adoção conjunta de diferentes estratégias, implantadas em momentos distintos do processo de ensino-aprendizagem.

A perspectiva de avaliação do ensino aqui contemplada está longe de defender as políticas de controlo da qualidade cada vez mais determinadas por objetivos econômicos e que acabam por gerar um empobrecimento das dimensões sociais e culturais da Educação Superior. Defende-se a necessidade de que a discussão da qualidade do ensino integre as dimensões formativa e de apoio à tomada de decisões, assumindo compromisso com mudanças que transformem e potencializem o processo de ensino-aprendizagem.

5 Referências

- Ahmadi, M., Helms, M. M. & Raiszadeh, F. (2001) Business students' perceptions of faculty evaluations. *International Journal of Educational Management*, Vol. 15, No. 1, pp. 12-22.
- Al-Abbadi, I., Alkhateeb, F., Khanfar, N., Mujtaba, N., & Latif, D. (2009) Pharmacy Students' Perceptions of the Teaching Evaluation Process in Jordan. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, Vol. 2, No. 3, pp. 181-190.
- Almeida, L. & Vasconcelos, R. (2008) Ensino Superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. *Innovación Educativa*, Vol. 18, pp. 23-34.
- Almeida, L. S., Marinho-Araújo, C., Amaral, A., & Dias, D. (2012) Democratização do acesso e do sucesso no Ensino Superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, Vol. 17, No. 3, pp. 899-920.
- Asassfeh, S., Al-Ebous, H., Khwaileh, F., & Al-Zoubi, Z. (2014) Student faculty evaluation (SFE) at Jordanian universities: A student perspective. *Educational Studies*, Vol. 40, No. 2, pp. 121-143.
- Benton, S. L., & Cashin, W. E. (2012) Student Ratings of Teaching: A summary of research and literature. IDEA paper n° 50. Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.
- Blair, E. & Noel, K. V. (2014) Improving higher education practice through student evaluation systems: is the student voice being heard?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 39, No. 7, pp. 879-894.
- Brasil. (2002) Resolução n° 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília: MEC.
- Brasil. (2003) Parecer n° 67, de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília: CNE/CES.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3, No. 2, pp. 77-101.
- Bruton, B. T. & Crull, S. R. (1982) Causes and consequences of student evaluation of instruction. *Research in Higher Education*, Vol. 17, pp. 195-206.
- Campbell, J. P., & Bozeman, W. C. (2008) The value of student ratings: Perceptions of students, teachers, and administrators. *Community College Journal of Research & Practice*, Vol. 32, No. 1, pp. 13-24.
- Dias Sobrinho, J. (2005) Educação Superior, globalização e democratização. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 28, pp. 164-173.
- Dias Sobrinho, J. (2008) Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*, Vol. 13, pp. 193-207.

- Dias, D., Marinho-Araújo, C., Almeida, L. S., & Amaral, A. (2011) The democratization of access and success in higher education: The case of Portugal and Brazil. *Higher Education Management and Policy*, Vol. 23, No. 1, pp. 1-22.
- ESG. (2015) Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG). Yerevan/Armenia, Ministerial Conference.
- Feldman, K. A. (2007) Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The Scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 93-129). New York: Springer.
- Griffin, A., & Cook, V. (2009) Acting on evaluation: Twelve tips from a national conference on student evaluations. *Medical Teacher*, Vol. 31, pp. 101-104.
- Iqbal, I., Lee, J. D., Pearson, M. L., & Albon, S. P. (2016) Student and faculty perceptions of student evaluations of teaching in a Canadian pharmacy school. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, Vol. 8, pp. 191-199.
- Kite, M. E., Subedi, P. C., & Bryant-Lees, K. B. (2015) Students' Perceptions of the Teaching Evaluation Process. *Teaching of Psychology*, Vol. 42, No. 4, pp. 307-314.
- Leite, C. & Ramos, K. (2014). Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. *Revista Lusófona de Educação*, Vol. 28, pp. 73-89.
- Lemos, M. S., Queirós, C., Teixeira, P. M., & Menezes, I. (2011) Development and validation of a theoretically based, multidimensional questionnaire of students' evaluation of university teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 36, No. 7, pp. 843-864.
- Marsh, H. W. (2007) Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (pp 319-383). Springer.
- Morais, N., Almeida, L. S., & Montenegro, M. I. (2006) Percepções do ensino pelos alunos: Uma proposta de instrumento para o Ensino Superior. *Análise Psicológica*, Vol. 24, No. 1, pp. 73-86.
- Otani, K., Kim, B. J., & Cho, J. (2012) Student Evaluation of Teaching (SET) in Higher Education: How to use SET more effectively and efficiently in public affairs education. *Journal of Public Affairs Education*, Vol. 18, No. 3, pp. 531-544.
- Penny, A. R. (2003) Changing the agenda for research into students' views about university teaching: Four shortcomings of SRT research. *Teaching in Higher Education*, Vol. 8, pp. 399-411.
- Ramos, A., Delgado, F., Afonso, P., Cruchinho, A., Pereira, P., Sapeta, P., & Ramos, G. (2013) Implementação de novas práticas pedagógicas no Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 26, No. 1, pp. 115-141.
- Richardson, J. T. E. (2005) Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 30, No. 4, pp. 387-415.
- Romainville, M. (1999) Quality evaluation of teaching in higher education. *Higher Education in Europe*, Vol. 24, No. 3, pp. 415-424.
- Sin, C. (2015) Teaching and learning: a journey from the margins to the core in European higher education policy. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & Peter Scott (Eds.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (pp.333-350). Springer.
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, M. (2013) On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The state of the art. *Review of Educational Research*, Vol. 83, No. 4, pp. 598-642.
- Wachtel, H. K. (1998) Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 23, No. 2, pp. 191-211.
- Zabaleta, F. (2007) The use and misuse of student evaluation of teaching. *Teaching in Higher Education*, Vol. 12, pp. 55-76.



CNaPPES.16

Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas
no Ensino Superior