



**UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT**  
**DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Juliana da Silva Dias**

**Avaliação Externa de Cursos de Graduação a Distância:  
Perspectivas e Desafios**

**Aracaju**

**2013**



**UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT**  
**DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Avaliação Externa de Cursos de Graduação a Distância:  
Perspectivas e Desafios**

Autora: Juliana da Silva Dias

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Simone de Lucena Ferreira

**ARACAJU, SE - BRASIL**

**ABRIL - 2013**

# **AVALIAÇÃO EXTERNA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS**

**JULIANA DA SILVA DIAS**

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE TIRADENTES COMO PARTE DOS REQUISITOS  
NECESSÁRIOS PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Aprovada por:

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Simone de Lucena Ferreira

---

Prof<sup>º</sup> Dr<sup>º</sup> Guilherme Marback Neto

---

Prof<sup>º</sup> Dr<sup>º</sup> Ronaldo Nunes Linhares

**ARACAJU, SE - BRASIL**

**ABRIL - 2013**

D541a Dias, Juliana da Silva

Avaliação externa de cursos de graduação a distância: perspectivas e desafios  
. / Juliana da Silva Dias; orientadora: Simone de Lucena Ferreira . – Aracaju,  
2013.

124 p. : il  
Inclui bibliografia.

Dissertação ( Mestrado em Educação). – Universidade Tiradentes, 2013

1. Educação a distância. 2. Avaliação externa . 3. Indicadores educacionais.  
I. Ferreira, Simone de Lucena . (orient.) II. Universidade Tiradentes. III. Título.

CDU: 37

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar o processo de avaliação externa de cursos de graduação ofertados a distância, por meio dos indicadores que estão presentes no instrumento, disponibilizado em maio de 2012, que rege os procedimentos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, a partir da descrição de conceitos e características que a referida modalidade apresenta. A escolha por cursos ofertados a distância se deu pelo fato de que se acredita que o debate em torno de temas a ela relacionados tornou-se basilar para quem está refletindo sobre os caminhos da educação em uma sociedade cada vez mais conectada através de tecnologias digitais. Discorrer sobre educação a distância é abordar conceituações, aspectos históricos e legislativos no Brasil. Além do mais tal modalidade de ensino está em crescente expansão, conforme mostram os dados revelados pelo Censo da Educação Superior (2011). Acreditando que toda esta expansão deve vir acompanhada de qualidade, a pesquisa aqui apresentada tem a seguinte questão norteadora: será que os modelos avaliativos definidos pelos órgãos reguladores da educação superior brasileira são de fato capazes de avaliar a qualidade dos cursos de graduação ofertados, por meio da educação a distância? Para se chegar a resposta desta pergunta a metodologia adotada privilegiou a análise de documentos e pode ser caracterizada quanto a natureza das variáveis como qualitativa. Para se efetivar tal análise foi utilizado o software *WebQDA (Web Qualitative Data Analysis)*, que possibilita o diagnóstico através de dados qualitativos num ambiente colaborativo. Após a análise dos resultados obtidos por meio desta pesquisa, e considerando a sua questão norteadora, pode-se afirmar que os indicadores considerados pelo modelo de avaliação externa de cursos de graduação em EAD vigente, não são capazes de avaliar e assim mensurar a qualidade desta modalidade educacional no Brasil. Os indicadores não informam de maneira simples e direta a circunstância que se avalia, não são claros, não favorecendo a qualquer indivíduo ser capaz de entender a mensagem que carregam em si. Afinal acredita-se que um indicador, não deve ser apenas compreendido por todos os envolvidos no processo, e sim, compreendido da mesma forma por todos, não havendo assim duplicidade de interpretação.

**Palavras Chave:** Educação a Distância, Avaliação Externa, Indicadores.

## **ABSTRACT**

This thesis aims to analyze the process of external evaluation of undergraduate courses offered at a distance by means of indicators that are present in the instrument, available in May 2012, which governs the procedures for authorization, recognition and renewal of recognition from Description of concepts and features that this embodiment has. The choice of courses offered distance is given by the fact that it is believed that the debate around themes related to it has become fundamental for anyone who is pondering the ways of education in a society increasingly connected through digital technologies. Discuss distance education is to address concepts, historical and legislative aspects in Brazil. Besides this type of education is becoming increasingly widespread, as shown by the figures released by the Higher Education Census (2011). Believing all this expansion must be accompanied by quality, the research presented here has the following question: will the evaluative models defined by regulators of Brazilian higher education are in fact able to assess the quality of undergraduate courses offered through distance education? To get the answer of this question the methodology favored the analysis of documents and can be characterized as the nature of the variables as qualitative. To accomplish such an analysis software was used WebQDA (Web Qualitative Data Analysis), which enables diagnosis by qualitative data in a collaborative environment. After analyzing the results obtained from this research, and considering your main question, it can be stated that the indicators considered by the model of external evaluation of undergraduate courses in distance education in force, are not able to assess and measure the quality of this well educational modality in Brazil. The indicators do not tell simply and directly that the condition is evaluated, are not clear, not favoring any individual to be able to understand the message they carry themselves. After all it is believed that an indicator should not only be understood by everyone involved in the process, and yes, understood the same way by everyone, so there is no ambiguity in interpretation.

**Keywords:** Distance Education, External Evaluation, Indicators.

## **LISTA DE SIGLAS**

ACE - Avaliação das Condições de Ensino  
ACG - Avaliação das Condições de Ensino  
ANDIFES - Associação das Instituições Federais do Ensino Superior  
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem  
BASIS - Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CC – Conceito de Curso  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior  
CPA - Comissão Própria de Avaliação  
CPC – Conceito Preliminar de Curso  
DAES - Diretoria de Avaliação da Educação Superior  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DOU - Diário Oficial da União  
EAD - Educação a Distância  
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes  
ENC - Exame Nacional de Cursos  
EIU - Economist Intelligence Unit  
GERES - Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior  
IES - Instituição de Ensino Superior  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB- Lei de Diretrizes e Bases  
MEC- Ministério da Educação  
NSA – Não se Aplica  
PAIUB - Programa de Avaliação Institucional  
PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária  
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
PI – Procurador Institucional  
PIB – Produto Interno Bruto

PNE - Plano Nacional de Educação

PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEED - Secretaria de Educação a Distância

SEDIAE - Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional

SESU - Secretaria de Educação Superior

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SMETEC - Secretaria de Educação Média e tecnológica

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução do número de matrículas na educação superior em cursos de graduação por dependência administrativa (presencial e a distância) no Brasil – 1980/2011.....	28
Gráfico 2: Evolução do número de matrículas por modalidade de ensino (presencial e a distância) no Brasil entre os anos de 2002 a 2011 em cursos de graduação.....	31
Gráfico 3: Distribuição da matrícula por modalidade de ensino, segundo o grau acadêmico – Brasil 2011.....	33
Gráfico 4: Distribuição dos docentes da educação superior por grau de formação, segundo a categoria administrativa – Brasil 2001 – 2011.....	65
Gráfico 5: Distribuição dos docentes em exercício na educação superior, por regime de trabalho e categoria administrativa – Brasil 2011.....	66

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do número de IES, Cursos e Matrículas no Ensino Superior Brasileiro, entre os anos de 1990 e 2011- considerando a modalidade presencial e a distância.....	27
Tabela 2: Percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam ou já concluíram o Ensino Superior de Graduação – 1997 – 2011.....	29
Tabela 3: Quantidade polos de apoio presencial, por região.....	33
Tabela 4: Número de alunos ingressantes em cursos de graduação no Brasil, entre os anos de 2002 e 2010.....	35
Tabela 5: Mecanismos de avaliação externa para processos de autorização de curso superior na modalidade a distância.....	53
Tabela 6: Peso por dimensão em função do ato autorizativo.....	72
Tabela 7: Descrição Quantitativa do Instrumento.....	85
Tabela 8: Análise de Frequência – principais atores envolvidos no desenvolvimento de um curso de graduação ofertado a distância.....	88

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparação entre as perspectivas teóricas apresentadas.....	39
Quadro 2: Indicadores considerados no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância.....	69
Quadro 3: Requisitos Legais.....	78
Quadro 4: Categoria de Análise I – Projeto Pedagógico de Curso – Dimensão 1.....	91
Quadro 5: Categoria de Análise II – Coordenador de Curso – Dimensão 2.....	94
Quadro 6: Categoria de Análise II – Coordenador de Curso – Dimensão 3.....	95
Quadro 7: Categoria de Análise III – Corpo Docente – Dimensão 2.....	96
Quadro 8: Categoria de Análise III – Corpo Docente – Dimensão 3.....	97
Quadro 9: Categoria de Análise IV – Corpo Tutorial – Dimensão 2.....	98
Quadro 10: Categoria de Análise V – Discentes – Dimensão 3.....	99
Quadro 11 - Categoria de Análise VIII - Material Didático - Dimensões 2 e 3.....	103
Quadro 12: Categorias de análise e seus indicadores.....	105

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Comparação entre o número de indicadores relacionados aos docentes e aos tutores.....	89
Figura 2: Aspectos que compõem a avaliação da bibliografia de um curso de graduação, segundo o instrumento de avaliação externa disponibilizado em maio/2012.....	100
Figura 3: Aspectos que compõem a avaliação dos laboratórios especializados didáticos de um curso de graduação, segundo o instrumento de avaliação externa disponibilizado em maio/2012.....	102

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela presença constante em minha vida, pelo auxílio em minhas escolhas e por permitir que esta pesquisa fosse efetivada.

A Rafaela, minha amada filha, melhor amiga e companheira constante em todos os momentos, muito obrigada, pelo amor incondicional e pela alegria que você é capaz de colocar no meu dia a dia.

Ao Cassius, que com sua inteligência e sensibilidade é capaz de transformar nosso cotidiano em momentos de pura felicidade. Obrigada pelo apoio, pela parceria e por estar a todo instante ao meu lado.

Aos meus pais, pelo carinho, pela torcida e por acreditarem tanto em mim. Sem vocês tudo seria mais difícil.

A minha orientadora Professora Simone de Lucena Ferreira, pelos importantes ensinamentos, pela amizade e apoio.

Enfim, agradeço a todos que de forma direta ou indireta, contribuíram para a execução desta pesquisa, seja pela ajuda constante ou por uma palavra de amizade.

## Sumário

1 INTRODUÇÃO .....	16
2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL - CONCEPÇÕES E CONCEITOS EM EAD.....	26
2.1 Educação Superior no Brasil .....	26
2.1.1 A Evolução da EAD no Ensino Superior Brasileiro.....	30
2.2 Educação a Distância .....	35
2.2.1 Bases Epistemológicas e Teorias na Educação a Distância .....	38
2.2.2 Educação a Distância no Brasil: aspectos históricos e legislativos .....	41
3 AVALIAÇÃO EXTERNA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO .....	54
3.1 Avaliação Externa de Cursos na Educação Superior Enquanto Processo .....	54
3.2 Processos de Avaliação da Educação Superior – Um Breve Histórico .....	57
3.3 A Concepção da Avaliação no Âmbito do SINAES .....	60
3.4 Avaliação Institucional – Fundamentos Legais .....	63
3.5 Instrumento de Avaliação Externa de Cursos de Graduação .....	68
3.5.1 Indicadores Considerados no Instrumento de Avaliação Externa de Cursos de Graduação .....	68
4 CAMINHOS METODOLOGICOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	80
4.1 Metodologia .....	80
4.2 Análise dos Resultados.....	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	110
6 REFERÊNCIAS.....	114
7 ANEXOS.....	117
Dados inseridos como fonte de pesquisa no WebQDA - O instrumento de avaliação considerando os indicadores utilizados na avaliação externa de cursos de graduação a distância e suas dimensões – fonte interna <i>WebQDA</i> .....	118
Anexo I - Indicadores presentes na Dimensão 1 e considerados na avaliação de cursos de graduação ofertados a distância – fonte interna <i>WebQDA</i> .....	118
Anexo II - Indicadores presentes na Dimensão 2 e considerados na avaliação de cursos de graduação ofertados a distância – fonte interna <i>WebQDA</i> .....	121

Anexo III - Indicadores presentes na Dimensão 3 e considerados na avaliação de cursos de graduação ofertados a distância – fonte interna <i>WebQDA</i> . .....	124
--	-----

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver esta pesquisa e assim efetivar esta dissertação nasceu da inquietação da pesquisadora enquanto profissional atuante na área de Avaliação Institucional desde 2005. Uma vez que ao participar e acompanhar processos avaliativos externos e internos na Educação Superior percebeu-se que os indicadores assim como as avaliações não conduziam necessariamente, a um processo de reflexão, não propiciando assim o autoconhecimento institucional e a tomada de decisão para uma efetiva melhoria na qualidade da educação avaliada.

Destas percepções surgiu a preocupação com a eficácia dos indicadores que compõem o instrumento considerado nos processos de avaliação externa de cursos de graduação, em especial aqueles ofertados a distância, fazendo entender que era necessário verificar se tais indicadores cumprem o seu papel, ou seja, se são capazes de avaliar a qualidade de tais cursos.

A inquietação com estes aspectos, traduzida em preocupação, vinha do fato de que uma avaliação que apresenta um caráter regulador, não necessariamente revela metas a serem atingidas para favorecer a qualidade. Revela sim, um mecanismo de pressão, pois o não atendimento aos indicadores considerados acarreta punição às Instituições de Ensino Superior (IES).

Vale salientar, que a formação, da autora, licenciada em Matemática, com especialização em Probabilidade e Estatística, tem favorecido a realização de análises tanto teóricas como metodológicas dos processos de Avaliação Institucional que a mesma tem acompanhado. Enquanto profissional da área de Matemática e Estatística se pode analisar como são mensurados os indicadores considerados, os modelos de cálculo que são utilizados bem como a aplicação destes. Enquanto profissional da educação torna-se possível realizar uma análise do quanto os processos de avaliação pode e deve contribuir para a melhoria da Educação Superior no Brasil.

Destaca-se que, a experiência profissional, desta pesquisadora, está baseada na atuação como presidente de Comissão Própria de Avaliação (CPA), como Matemática e Estatística responsável pela análise de dados coletados por meio de processos de Avaliação Institucional sejam internos ou externos, em cursos de graduação presencial e a distância, como docente e atualmente como Procuradora Institucional (PI). Profissional responsável pela



interlocução entre a IES e o Ministério da Educação (MEC). Sendo este profissional responsável pelas informações cadastradas no sistema e-MEC<sup>1</sup> e nos processos regulatórios correspondentes, bem como pelos elementos de avaliação, incluídas as informações necessárias à realização do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), conforme indicado na Portaria Normativa nº 40, republicada em 29 de dezembro de 2010, em seu Art. 61-E, que além de definir as responsabilidades determina que a IES deve indicar um PI.

Destaca-se que neste processo de interlocução entre a IES e o MEC, o PI, além de acompanhar os processos de Avaliação Institucional na IES, também assume as seguintes funções:

- Responder anualmente o Censo da Educação Superior.
- Manter atualizado dados institucionais dentre outros como: projetos pedagógicos de curso, plano de desenvolvimento institucional, regimento, estatuto, membros da CPA no e-MEC.
- Acompanhar processo de inscrição discente no ENADE.
- Inserir Relatório de Autoavaliação, abrir e acompanhar processos no sistema e-MEC.

Pode-se observar que as funções do PI estão diretamente relacionadas aos processos de Avaliação Institucional, assim como aos indicadores que a compõem, exigindo que o profissional tenha conhecimento sobre todo o fluxo dos processos avaliativos de sua IES. Logo se enfatiza a relevante contribuição deste profissional nos processos de avaliação, supervisão e regulação da educação superior. Sendo assim, o fato da pesquisadora e autora desta dissertação exercer atualmente esta função lhe conferiu ainda mais proximidade com a temática estudada.

Além do mais, a Avaliação Institucional é uma questão atual e relevante no contexto da Educação Superior brasileira, que tem ganhado importância, sobretudo como instrumento de prestação de contas à sociedade.

---

<sup>1</sup> Sistema eletrônico de fluxo e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior.

Contudo, argumenta-se que a Avaliação Institucional deve ir além desta função, tornando-se um instrumento capaz de provocar ações que propiciem a qualidade, o aperfeiçoamento contínuo do desempenho acadêmico e do planejamento da gestão educacional, constituindo-se assim em um recurso adequado capaz de contribuir com o processo decisório dos princípios educacionais. Sendo assim, acredita-se que os instrumentos de avaliação precisam constantemente ser questionados.

Para esta dissertação foram considerados os indicadores que são ponderados na avaliação externa de cursos ofertados por intermédio da Educação a Distância (EAD), que no Brasil tem se configurado como uma modalidade de ensino em crescente expansão, conforme mostram os dados revelados pelo Censo da Educação Superior<sup>2</sup> – ano 2011 e que são apresentados na sessão 2. Logo se questiona: será que os modelos avaliativos definidos pelos órgãos reguladores da Educação Superior brasileira são de fato capazes de avaliar a qualidade dos cursos de graduação ofertados, por meio da EAD?

O objeto de estudo desta pesquisa, se revela como, sendo os indicadores de qualidade que compõe o instrumento de avaliação que subsidia os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade a distância. Enfatiza-se que tais indicadores citados, compõem o instrumento considerado nos processos de avaliação externa de cursos de graduação, que foi disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep<sup>3</sup>) em maio de 2012 e é utilizado atualmente.

Segundo Paladini (2002) indicadores são elementos básicos da avaliação da qualidade que são considerados mecanismos de avaliação formulados em bases mensuráveis. Logo, é condição inicial para que exista um indicador que haja uma forma de quantificar o que se deseja avaliar. Além do mais, um indicador deve favorecer a percepção, dando visibilidade ao processo, demonstrando desempenhos, indicando potencialidades e fragilidades, contribuindo para a identificação de possíveis disfunções, e assim permitindo que estas sejam solucionadas. Desta forma, considera-se que indicadores bem definidos são

---

<sup>2</sup> Coleta de dados sobre a educação superior, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que possui como objetivo oferecer à comunidade acadêmica e à sociedade em geral informações detalhadas sobre a situação e as grandes tendências do setor.

<sup>3</sup> Com base na Portaria nº. 2255, de 25 de agosto de 2003, Art. 1, O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, criado pela Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937, foi transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, nos termos da Lei nº. 9448, de 14 de março de 1997, alterada pela Lei nº. 10.269, de 29 de agosto de 2001.

indispensáveis para o estabelecimento de metas ao longo de um processo que visa a melhoria contínua.

Porém, no processo de avaliação externa de cursos de graduação, adotado atualmente no Brasil, fica difícil perceber a preocupação com a melhoria contínua, uma vez que este não, necessariamente, favorece o estabelecimento de metas. Pelo contrário o processo de avaliação aqui considerado beneficia mecanismos punitivos, caso tais indicadores não sejam atendidos.

Dessa forma, o documento disponibilizado em maio de 2012, que se intitula *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância*, pode ser entendido como um modelo a ser seguido pelas IES para que seus cursos de graduação sejam autorizados, reconhecidos e, posteriormente, tenham renovado o seu reconhecimento. Modelo este que se traduz em um conjunto de indicadores, dividido em três dimensões. A primeira dimensão se compõe por aspectos relacionados à organização didático pedagógica. A segunda trata do quadro docente e tutorial, a terceira e última dimensão diz respeito à infraestrutura.

Devido à importância atribuída a tais indicadores é que se propõem este estudo, buscando verificar a eficácia destes nos processos de avaliação externa de cursos de graduação a distância, procurando perceber a correlação de cada indicador com a qualidade de cursos de graduação ofertados por meio da EAD e tendo como base as perspectivas teóricas que regem a já citada modalidade de ensino.

Para tanto, ressalta-se que segundo Paladini (2002), um indicador de qualidade deve apresentar dentre outras características: objetividade, clareza, precisão, viabilidade, representatividade e unicidade. Assim se pode perceber que para se realizar uma avaliação baseada em indicadores é necessário que estes tenham significado dentro do processo.

Além do mais, acredita-se que para se promover uma avaliação que de fato se proponha a contribuir com a melhoria contínua da qualidade em qualquer área é necessário que existam referenciais para comparação entre o resultado obtido e a meta. O padrão de um indicador é o referencial utilizado para averiguar se houve mudanças no processo. Tais aspectos representam desafios para o processo de avaliação externa de cursos de graduação, em vigência no Brasil, afinal, percebe-se que estes podem inviabilizar a eficácia dos indicadores de qualidade considerados na Educação Superior.

Outro ponto que representa um desafio para este processo é o fato de que atualmente a avaliação externa de cursos de graduação é considerada como um mecanismo de controle e punição, sendo utilizada para a identificação de cursos com ou sem qualidade e não para a definição de metas ou parâmetros comparativos que contribuam com a busca contínua da

qualidade tão desejada. A referida avaliação atribui conceitos a cada um dos indicadores, utilizando como métrica uma escala que varia entre um e cinco pontos. O conceito varia de acordo com os critérios de análise dos respectivos indicadores de cada dimensão, a saber:

- Conceito 1: Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito NÃO EXISTENTE.
- Conceito 2: Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito INSUFICIENTE.
- Conceito 3: Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito SUFICIENTE.
- Conceito 4: Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito MUITO BOM/MUITO BEM.
- Conceito 5: Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito EXCELENTE.

Desta forma, quando um determinado curso de graduação obtém um conceito cinco, em um determinado indicador, significa que este curso já atingiu o patamar da excelência, não havendo mais com o que se preocupar para ir além do parâmetro já determinado pela métrica considerada na avaliação.

Atualmente, a avaliação externa de cursos é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES<sup>4</sup>), instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004; é de responsabilidade da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), do INEP e do MEC. Esta avaliação está relacionada à melhoria da qualidade da Educação Superior; à orientação da expansão de sua oferta; ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES, por meio da valorização de sua missão, da promoção dos

---

<sup>4</sup> Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sinaes é o instrumento de avaliação superior do MEC/Inep. Ele é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

A Avaliação Institucional que vigora no Brasil divide-se em duas modalidades:

- Autoavaliação – Coordenada pela CPA de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).
- Avaliação externa – Realizada por comissões designadas pelo Inep, a avaliação externa tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das autoavaliações. O processo de avaliação externa independente de sua abordagem se orienta por uma visão multidimensional que busca integrar suas naturezas formativa e de regulação numa perspectiva de globalidade.

Ressalta-se mais uma vez que nesta dissertação será considerada a avaliação externa de cursos ofertados por meio da EAD, por considerar que a Educação Superior exerce um papel social importante, pois à medida que a sociedade se transforma, ganhando novas configurações e novas funções, a educação também se modifica, especialmente por meio do desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Desta forma, o tema educação se configura como uma preocupação dos governos, sobretudo, na busca para minimizar as diferenças sociais através do acesso a educação.

Nessa perspectiva e motivados por uma tendência econômica neoliberal, governantes e gestores, despertam o interesse pela implementação de políticas públicas e investimentos em educação. Não apenas em consideração ao direito de cada cidadão, mas como condição de sobrevivência do indivíduo e da própria nação, em face de um contexto internacional globalizado.

Logo, desvenda-se que não basta garantir a democratização do acesso à educação, é preciso garantir a todos a oferta com qualidade. A necessidade do acompanhamento, da mensuração e do controle dessa qualidade faz surgir o debate em torno de um objeto cíclico em educação que é a avaliação, neste caso, a Avaliação Institucional, considerando as suas diferentes concepções, formas e modelos.

Assim, nesta pesquisa foram levantados elementos capazes de contribuir para uma análise crítica e contextualizada, cujos resultados podem servir aos técnicos, e aos demais pesquisadores interessados no assunto. Elementos estes que oportunizam novas leituras e compreensão dos mecanismos e dos indicadores considerados nos processos de avaliação relacionados a EAD, dos seus limites e suas possibilidades. Portanto, esta pesquisa torna-se igualmente importante tanto do ponto de vista acadêmico, como do ponto de vista técnico, por constituir-se em uma ponderação da política de avaliação de cursos aplicada a EAD, fornecendo subsídios para tomada de decisão e definição de novos rumos.

O resultado desta investigação tem ainda sua relevância fundamentada na intenção de contribuir para superação do grande desafio de qualquer sistema de avaliação realizado em larga escala, que reside na forma de divulgação e utilização dos resultados, não só no aspecto da gestão, mas principalmente na instância pedagógica.

Por se considerar que as políticas de avaliação são arquitetadas de forma a atender traços de controle, de regulação, de prestação de contas, com vista a uma maior efetividade do sistema de ensino em detrimento de maiores investimentos em políticas públicas pelos governos. Entretanto, os resultados produzidos por um sistema de avaliação adequado, baseado em indicadores plausíveis, quando usados corretamente do ponto de vista ético, político, pedagógico, e não a serviço do mercado, podem favorecer uma análise crítica da realidade institucional, a partir de elementos legítimos que de fato favoreça um diagnóstico. Possibilitando assim a transformação, dentro de uma perspectiva de avaliação emancipatória, como defende Afonso (2000).

Ao que se verifica, é indiscutível a necessidade e a importância da avaliação como um mecanismo de aprimoramento e julgamento a respeito de toda atividade humana. Contudo, o ato de se consolidar uma prática avaliativa demanda a definição de critérios autênticos. Para tanto, é importante que o processo avaliativo seja sistemático, contínuo e que apresente bases precisas e metodologias capazes de provocar o aperfeiçoamento e a revisão dos objetivos e das prioridades educacionais.

Acredita-se que não se deve pensar em uma avaliação ranqueadora, pontual e fragmentada que sirva apenas como fonte de informações simples e quantitativas que apenas defina quem são os melhores ou os piores em determinado curso, área ou IES. Conforme assinalam Dias Sobrinho e Balzan (1995) a avaliação deve ir além das práticas pontuais e fragmentadas, a avaliação deve incidir em uma iniciativa sistematizada, privilegiando a

percepção sistêmica e global da universidade, que segundo os já citados autores se constitui em:

Uma instituição pluralista e multidimensional que se constrói nos movimentos das relações de forças, e para compreendê-la, é necessário buscar o entendimento das redes de significações múltiplas e o conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano. (DIAS SOBRINHO E BALZAN, 1995, p. 9)

Defende-se a ideia de que um processo de avaliação deve apresentar um sentido mais amplo, tendo como objetivo atingir o bem comum, abordando o sistema como um todo. Entender o referido processo de avaliação como um processo contínuo, permite compreender que a sua função é favorecer o diagnóstico de aspectos que de alguma maneira estejam dificultando o caminho para se atingir os objetivos institucionais.

Em função da relevância dos processos de avaliação, supervisão e regulação da Educação Superior brasileira, em especial nesta dissertação aquelas relacionadas a EAD, considera-se de fundamental importância que os indicadores que definem os instrumentos utilizados para avaliar sejam invariavelmente estudados, pesquisados, analisados e postos à reflexão, pois são estes que determinam os critérios que normatizam as políticas públicas e de avaliação e estas podem contribuir ou não para o desenvolvimento e a qualificação da educação. Neste sentido, cada portaria, decreto, referencial ou indicador tem um papel marcante no rumo e na expansão qualificada da EAD no País.

Admite-se aqui que a EAD surge como uma inovação ideológica e tecnológica, atendendo a populações distintas, que por vezes possuem dificuldades de acesso ao ensino, por diferentes razões. Por intermédio do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC), a EAD tem se difundido rapidamente e ganhado dimensões consideráveis, portanto não se pode deixar de preocupar com a questão da qualidade da educação ofertada. Contudo, para que se tenha uma métrica adequada, é preciso que os processos avaliativos estejam devidamente qualificados e atualizados de acordo com as regulamentações gerais e as vigentes, pautado em indicadores que de fato traduzam a essência do aspecto avaliado.

Diversos são os fatores capazes de estimular a análise de tais indicadores, porém nessa pesquisa em particular, foi elaborada a seguinte questão norteadora: Será que de fato os indicadores considerados pelo modelo de avaliação externa de cursos de graduação em EAD vigente, são capazes de avaliar e assim mensurar a qualidade desta modalidade educacional no Brasil?

Nesse sentido, vale destacar que no desenvolvimento da pesquisa aqui proposta, considerou-se a avaliação no âmbito dos cursos ofertado por meio da EAD e para auxiliar a procura de respostas para o problema proposto, foram formulados objetivos que são elencados a seguir:

#### Objetivo Geral:

- Analisar o processo de avaliação externa de cursos de graduação ofertados a distância, por meio dos indicadores que estão presentes no instrumento, disponibilizado em maio de 2012, que rege os procedimentos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, a partir da descrição de conceitos e características que a referida modalidade apresenta.

#### Objetivos Específicos:

- Conhecer características e conceitos que identificam a EAD, assim como os aspectos legais que regulam esta modalidade de ensino.
- Avaliar os indicadores que compõem o instrumento utilizado nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação ofertados a distância.
- Confrontar características e conceitos de EAD com os indicadores considerados nos processos de avaliação externa de cursos de graduação ofertados a distância.

Para se atingir os objetivos propostos, salienta que a metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa privilegiou a análise de documentos e pode ser caracterizada quanto a natureza das variáveis como qualitativa, em função da necessidade de se realizar um estudo exploratório e descritivo para melhor compreensão do processo e dos indicadores contemplados no instrumento de avaliação externa de cursos ofertados através da EAD. Tal metodologia é detalhada na sessão 3 desta dissertação.



Deste modo, espera-se contribuir para a melhoria da política de avaliação de cursos na modalidade a distância, sem, contudo, ter a falsa ilusão de que esta pesquisa por si só produzirá melhores resultados no sistema como um todo.

Para tanto, destaca-se que esta dissertação, está organizada em quatro sessões, a primeira trás a introdução e as demais podem ser descritas da seguinte forma:

- A segunda sessão apresenta os números da educação superior no Brasil, as características, conceitos, contextualizações, concepções e aspectos legais considerando em especial a EAD.
- A terceira sessão faz referência aos mecanismos de avaliação externa de cursos de graduação ofertados a distância, apresentando os indicadores que compõem o instrumento utilizado nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, disponibilizado em maio de 2012.
- A quarta sessão apresenta a metodologia adota assim como a análise dos dados, finalizando com um comparativo entre os resultados obtidos e a literatura pesquisada, construído através do confronto estabelecido entre características e conceitos de EAD estudados e os indicadores considerados nos processos de avaliação externa de cursos de graduação ofertados a distância.

Por fim, foram traçadas as considerações finais sobre os resultados obtidos por meio desta pesquisa, sugestões para trabalhos futuros, as referências utilizadas, e os anexos.

## **2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL - CONCEPÇÕES E CONCEITOS EM EAD**

O exercício de se analisar os indicadores que compõe o instrumento utilizado nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância no Brasil, disponibilizado em maio de 2012, implica diretamente em refletir sobre o modelo de EAD. Neste sentido, compreender características e conceitos, assim como a legislação e a evolução desta modalidade de ensino, torna-se essencial.

### **2.1 Educação Superior no Brasil**

A Constituição Federal de 1988<sup>5</sup> provocou transformações no Brasil, e estas também foram perceptíveis na educação, especificamente, no âmbito da Educação Superior. Porém, no que diz respeito a EAD, destaca-se como marco histórico de regulação da referida modalidade a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que dispôs sobre a EAD em oito dispositivos, sendo um artigo, quatro parágrafos e três incisos.

A partir da década de 1990, conforme se pode observar na Tabela 1, ocorreu um movimento de expansão da educação superior brasileira, evidenciado por meio da ampliação do número de matrículas, o que se estende até os dias atuais e define uma tendência para os próximos anos. Fato semelhante ocorreu em relação ao número de IES e de cursos, com um rápido aumento a cada ano. A Tabela 1 demonstra como se deu tal crescimento no período compreendido entre os anos de 1990 e 2011.

---

<sup>5</sup> BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

Tabela 1 - Evolução do número de IES, cursos e matrículas no ensino superior brasileiro, entre os anos de 1990 e 2011- considerando a modalidade presencial e a distância.

Ano	IES	% de crescimento	Cursos	% de crescimento	Matrículas	% de crescimento
1990	918		4712		1.540.080	
1995	894	-0,25	6252	32,6	1.759.703	1,14
2000	1180	31,9	10.585	52,1	2.694.245	53,1
2005	2165	86,0	20.407	92,7	4.453.156	65,2
2008	2252	4,01	24.709	21,0	5.080.056	14,0
2009	2314	2,8	28.671	16,0	5.954.021	17,0
2010	2378	2,7	29.507	2,9	6.379.299	7,0
2011	2365	-0,54	30.420	3,09	6.739.689	5,64

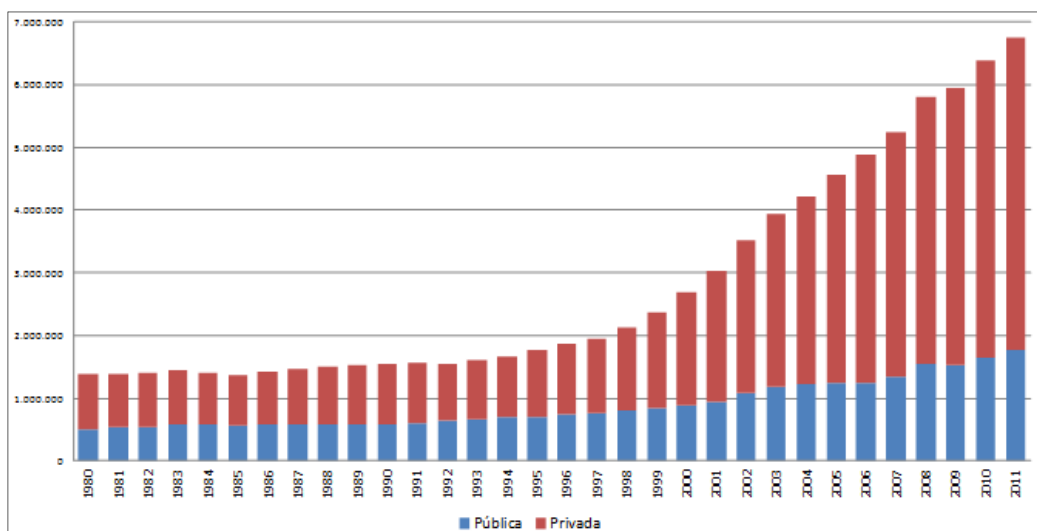
FONTE: MEC/Inep. Censo da Educação Superior – 2011. Consulta: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br) em 08/01/2013.

Conforme se observa na Tabela 1, a expansão da educação superior brasileira neste período foi marcada pelo aumento do número de instituições, de cursos e de matrículas. Até 1990 existiam 918 IES, em 2011 esse número já era de 2365 IES, o que representa um aumento da ordem de 257,62%. De acordo com esses dados, verifica-se que a expansão no número de IES ocorreu com maior intensidade, no ano de 2005. Segundo informações do Censo da Educação Superior esta expressiva expansão se deu, sobretudo através do setor privado.

Quanto ao número de cursos ofertados, em 1990 havia 4712 cursos em 2011 ampliou para 30.420 cursos, ou seja, um aumento de 645,58%. Quanto ao número de matrículas, em 1990, eram registradas 1.540.080 matrículas na Educação Superior brasileira e em 2011 esse número chegou a 6.739.689 matrículas um crescimento da ordem de 437,61%. Destarte, afirma-se que em duas décadas os números da Educação Superior no Brasil mudaram, consideravelmente.

Conforme dados do Censo da Educação Superior (MEC/Inep) 73,69% do total de matrículas observado no ano de 2011 está concentrado na esfera privada. Isto é, das 6.739.689 matrículas, 4.966.374 estão nas IES privadas, o que representa a manutenção da trajetória histórica do acesso à educação superior brasileira pela via privada, conforme se observa nos dados apresentados no Gráfico 1.

Gráfico 1: Evolução do número de matrículas na educação superior em cursos de graduação por dependência administrativa (pública e privada) no Brasil – 1980/2011.



FONTE: MEC/Inep. Censo da Educação Superior - 2011. Consulta: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br) em 08/01/2013.

Porém, mesmo com toda essa expansão, o Brasil ainda precisa avançar no crescimento do número de matrículas na educação superior, considerando as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE<sup>6</sup>) – aprovado pela Lei nº 10.172 em 9 de janeiro de 2001 que prevê a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta. Conforme revelam os dados apresentados na Tabela 2, o percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam ou já concluíram o ensino superior de graduação, apesar de ter aumentado ao longo deste período ainda é baixo. Além disso, observa-se uma grande desigualdade regional no acesso a Educação Superior.

<sup>6</sup> BRASIL. Lei nº. 10172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2001.

Tabela 2: Percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam ou já concluíram o Ensino Superior de Graduação – 1997 - 2011.

Universo	Ano		
	1997	2004	2011
<b>Brasil</b>	<b>7,1</b>	<b>12,1</b>	<b>17,6</b>
Norte	3,6	6,3	11,9
Nordeste	3,4	6,4	11,9
Sudeste	9,3	15,4	20,1
Sul	9,1	17,3	22,1
Centro Oeste	7,3	14,0	23,9

Fonte: PNAD/IBGE

OBS: Excluída a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP em 1997.

Ainda com relação à taxa de matrícula na Educação Superior, ao se observar os dados apresentados na Tabela 2 verifica-se a diferença existente entre a realidade brasileira e a de outros países da América Latina. Por exemplo, a Argentina, onde se verifica que este índice, na população de 18 a 24 anos é de 45%, na Venezuela que é de 60% e no Chile é de 47%. Ao se considerar países situados em outros continentes as diferenças são ainda mais evidentes, no Japão este percentual é de 90%, na Bélgica, 80%, na França, 79%, em Portugal, 66%, na República Checa, 63%, na Hungria, 62%, na Suécia, 61%, na Coreia do Sul, 60%, na Grécia 56% e na Nova Zelândia 50%.

É interessante verificar que apesar de o crescimento de 0,4% do Produto Interno Bruto (PIB) no segundo trimestre de 2012 ter colocado o Brasil mais próximo de assumir o posto de sétima maior economia do mundo, enquanto que países europeus sofrem com grave crise econômica, os números referentes a educação deixam a desejar. Pois, conforme divulgado em novembro de 2012 o Brasil ficou em penúltimo lugar em um ranking global de educação que comparou quarenta países, levando em conta notas de testes e qualidade de professores, dentre outros fatores. A pesquisa foi encomendada à consultoria britânica *Economist Intelligence Unit* (EIU), pela Pearson, empresa que fabrica sistemas de aprendizado e vende seus produtos a vários países. O referido índice de qualidade coloca o Brasil na penúltima posição da lista, atrás de nações como Colômbia, Tailândia e México. Apenas os estudantes da Indonésia perdem para os brasileiros.

Logo, percebe-se a necessidade de se avaliar a qualidade com que ocorre a expansão na Educação Superior. E nessa dinâmica de expansão, não se pode desconsiderar a tendência

de crescimento dos cursos na modalidade de EAD, que de acordo com o Censo da Educação Superior - ano 2011 – atingem 14,7% do total do número de matrículas.

### 2.1.1 A Evolução da EAD no Ensino Superior Brasileiro

Com o surgimento das TIC, as IES perceberam a possibilidade de transpor as fronteiras da educação presencial assumindo o desafio de promover o ensino a distância.

Este panorama é retratado por Castells (1999) como uma nova era denominada de **Sociedade em Rede**. Sua característica acentuada é a mobilidade, o acesso rápido à informação, indicando oportunidades de cooperação e de edificação coletiva do conhecimento através das mídias.

Lévy (1999), ainda afirma que surge nesta era da informação, o ciberespaço, que se compõe em um espaço de comunicação. Especificando não apenas a infraestrutura material de conexões para a comunicação digital, mas também o grande universo de informações que ele abriga. E como sendo um fenômeno do ciberespaço, surge a cibercultura, e então nasce a educação *online*, e segundo Marco Silva (2010, p. 29):

A cibercultura vem promovendo novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço e, no caso específico da educação, pelos ambientes virtuais de aprendizagem. A cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais.

O desenvolvimento tecnológico no campo da comunicação e da informação promoveu modificações na EAD, como por exemplo, a utilização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), importante ferramenta de comunicação e interação, em tempos, onde interatividade está em evidência, provocando mudança de comportamento da sociedade em função das novas formas de relacionamento com as mídias. De acordo com Marco Silva (2010, p. 29): “O potencial comunicacional e pedagógico do AVA é tratado a partir de algumas potencialidades das tecnologias digitais e suas interfaces na promoção de conteúdos e situações de aprendizagem baseadas nos conceitos de interatividade.”

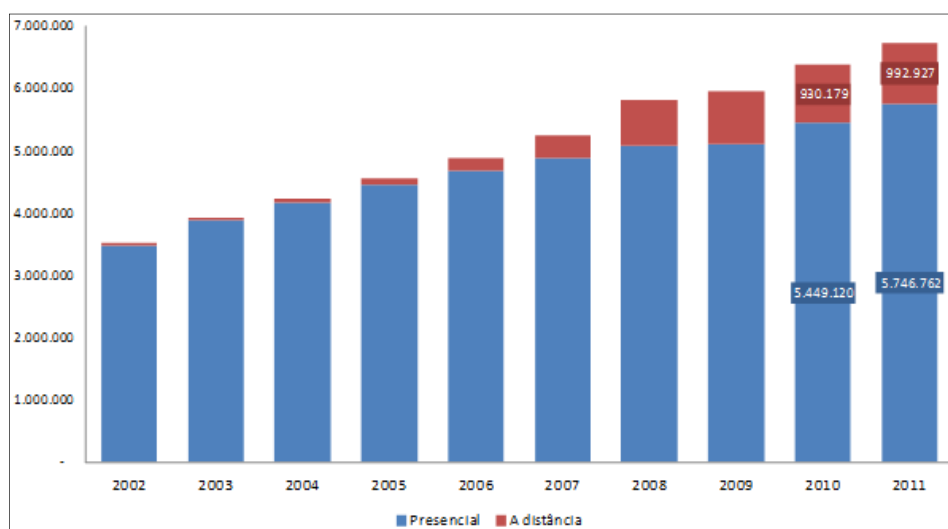
Diante do exposto, a avaliação externa de cursos de graduação a distância, deveria considerar entre os seus indicadores de qualidade o AVA, a utilização de mídias capazes de favorecer a aprendizagem, ou seja, considerar esta infraestrutura que vai além do físico,

atingindo o que é virtual. Com a inserção das TIC na educação as noções de tempo e de espaço se modificaram, tornando-os relativos, favorecendo a democratização do ensino.

A EAD no Brasil demonstra por meio dos dados apresentados pelo Censo da Educação Superior/2011 uma tendência de acelerado desenvolvimento. Cada vez mais, esta opção de educação é entendida como um meio capaz de democratizar o acesso ao conhecimento e assim criar oportunidades de trabalho e de aprendizagem.

A expansão do número de matrículas em cursos de graduação presencial ou a distância nos últimos dez anos pode ser comprovada através dos dados apresentados no Censo da Educação Superior – ano 2011. Os dados revelam que ao longo da última década nunca se observou um número tão expressivo de matrículas no ensino superior brasileiro, conforme mostra o Gráfico 2, apresentado a seguir.

Gráfico 2: Evolução do número de matrículas por modalidade de ensino (presencial e a distância) no Brasil entre os anos de 2002 a 2011 em cursos de graduação.



FONTE: MEC/Inep. Censo da Educação Superior - 2011. Consulta: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br) em 08/01/2013.

Como se verifica, os números indicam que das 6.739.689 matrículas em cursos de graduação, 5.746.762 são em cursos presenciais e 992.927 a distância, estando estes totais de matrículas distribuídos entre cursos de licenciatura, bacharelado e tecnológico. Vale considerar que, o Censo da Educação Superior iniciou a coleta de informações sobre os cursos a distância no ano 2000, a partir de então, essa modalidade de ensino apresentou considerável crescimento, revelando uma significativa participação na Educação Superior brasileira. Segundo o referido Censo, a EAD já é responsável por 14,7% das matrículas no ensino

superior brasileiro, fato este que pode ser verificado nas informações apresentadas no Gráfico 2 que apresenta a evolução do número de matrículas por modalidade de ensino no Brasil no decorrer dos anos compreendidos entre 2002 e 2011

A EAD no Brasil tem se configurado como uma modalidade de ensino em crescente expansão, puxada, sobretudo, pelas grandes instituições particulares, que investem cada vez mais nessa modalidade, conforme revela os dados do Censo da Educação Superior ano 2011 (MEC/Inep).

No entendimento de Aretio (1994), a EAD é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que substitui o contato pessoal professor aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistêmica e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria, que possibilitem a aprendizagem independentemente e flexível dos alunos.

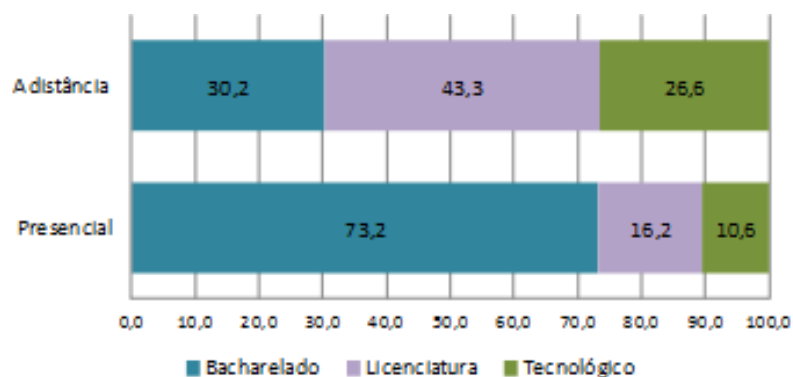
Considerando as modificações que a EAD pode provocar nos paradigmas educacionais, Veiga et al. (1998, p. 2), adverte para a necessidade de se desenvolver uma “sólida imagem e reputação”, destacando uma marca em EAD, o autor ainda afirma que: “a sobrevivência das universidades, enquanto instituições de ensino demandam o desenvolvimento da maior competência no uso da tecnologia da informação e nas novas tecnologias de EAD”. (VEIGA ET AL. 1998, p. 2).

Neste cenário, a avaliação externa de cursos de graduação exerce um papel basilar no sentido de induzir ações capazes de garantir, não somente a expansão, mas também a qualidade da Educação Superior no país, considerando a garantia de padrões de qualidade.

Ainda analisando os números que fazem referência ao total de matriculados no ensino superior brasileiro em função do grau acadêmico e também da modalidade de ensino, pode-se afirmar que os cursos presenciais atingem os seguintes totais: 4.206.630 matrículas em bacharelados, 930.975 em licenciaturas e 609.157 matrículas de grau tecnológico. A EAD, por sua vez, soma 429.937 matrículas em licenciaturas, 299.864 em bacharelados e 263.126 matrículas em cursos tecnológicos. O Gráfico 3, trás estes números em percentuais, mostrando que a maioria das matrículas da EAD está nos cursos de licenciatura.



Gráfico 3: Distribuição da matrícula por modalidade de ensino, segundo o grau acadêmico – Brasil 2011.



FONTE: MEC/Inep. Censo da Educação Superior - 2011. Consulta: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br) em 08/01/2013.

Logo, se constata que diferentemente da educação presencial a EAD tem seu maior percentual de matrículas em cursos de licenciatura 43,3% das matrículas. Isto é, atualmente a formação de parte significativa dos futuros professores no Brasil está sob a responsabilidade de cursos ofertados a distância. O que configura um relevante aspecto e justifica a importância e a necessidade de se ter um sistema de avaliação que de fato consiga mensurar a qualidade de tais cursos. É também em consideração a aspectos como este que, se propõe por intermédio desta pesquisa a análise dos indicadores que compõem o instrumento de avaliação de cursos de graduação na modalidade a distância.

Ainda considerando a expansão da EAD no Brasil, vale salientar que de acordo com os dados disponibilizados pelo Censo da Educação Superior – ano 2011, atualmente existem 7511 polos de apoio presencial, distribuídos conforme dados apresentados da Tabela 3.

Tabela 3: Quantidade polos de apoio presencial, por região.

Região	Número de Polos		Total de Polos	%
	Pública	Privada		
<b>Centro Oeste</b>	160	609	769	10,24
<b>Nordeste</b>	472	1264	1736	23,11
<b>Norte</b>	164	462	626	8,33
<b>Sudeste</b>	542	2129	2671	35,56
<b>Sul</b>	363	1346	1709	22,75
<b>Total</b>	1701	5810	7511	100

FONTE: MEC/Inep. Censo da Educação Superior - 2011. Consulta: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br) em 08/01/2013.

A Tabela 3 mais uma vez confirma a manutenção da trajetória histórica do acesso a Educação Superior no Brasil pela via privada uma vez que o número total de polos de apoio presencial (5810) disponibilizados por IES particulares credenciadas para ofertar a EAD é maior que o número de polos disponibilizados pelas IES públicas (1701), ou seja, 77,35% dos polos de apoio presencial existentes no Brasil pertencem a instituições privadas.

Apesar de números expressivos, é preciso observar que a oferta de cursos de graduação a distância é um processo relativamente novo no Brasil, e que o respaldo legal para tal oferta é ditado pela LDB, conforme já mencionado. Até o ano 2000, a oferta de cursos de graduação a distância era quase insignificante, segundo dados do Censo da Educação Superior, havia apenas 1682 alunos matriculados até então e não há registro de nenhum aluno formado pela EAD neste ano. Apenas sete instituições públicas ofereciam ao todo dez cursos de graduação a distância.

Neste contexto, cabe lembrar que no ano de 2005, o MEC criou o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com a Associação das Instituições Federais do Ensino Superior (ANDIFES) e empresas estatais. O Sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais:

1. Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
2. Aperfeiçoamento dos processos de gestão das IES, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
3. Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
4. Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
5. Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

O crescimento do número de alunos ingressantes na EAD a partir da criação do sistema UAB foi se acelerando ano a ano, conforme mostram os dados apresentados na Tabela 4.

Tabela 04: Número de alunos ingressantes em cursos de graduação no Brasil, entre os anos de 2002 e 2010.

Ano	Presenciais	Evolução no ano	EAD	Evolução no ano	Total	Evolução no ano
2002	1.411.208		20.685		1.431.893	
2003	1.540.431	9,1%	14.233	-31%	1.554.664	8,5%
2004	1.621.408	5,2%	25.006	75%	1.646.414	6,0%
2005	1.678.088	3,4%	127.014	407%	1.805.102	9,6%
2006	1.753.068	4,4%	212.246	67%	1.965.314	8,8%
2007	1.808.970	3,1%	302.525	42,5%	2.111.495	7,4%
2008	1.873.806	3,5%	463.093	53%	2.336.899	10,6%
2009	1.732.613	-7,5%	332.469	-28%	2.065.082	-11,6%
2010	1.590.212	-8,2%	380.328	14,4%	1.970.540	-4,5%

Fonte: Censo da Educação Superior.

Mesmo após queda no quantitativo de alunos ingressantes no ano de 2009, conforme mostram os dados apresentados na Tabela 4, a EAD retomou o crescimento em 2010, passando de 332.469 alunos ingressantes em 2009 para 380.328 em 2012.

## 2.2 Educação a Distância

Hoje em dia, o debate sobre temas relacionados a EAD tornou-se basilar para quem está refletindo sobre os caminhos da educação em uma sociedade cada vez mais conectada através de tecnologias digitais. A EAD tem se mostrado, não somente como uma opção para a formação, mas também como uma modalidade capaz de suscitar ponderações sobre a educação ofertada presencialmente, sobre as probabilidades de influência recíproca colocada entre a educação presencial e a distância. As alterações geradas pela disseminação da EAD criam possibilidades de se repensar e se reordenar conceitos básicos para educação. Discorrer sobre EAD é abordar conceituações, aspectos históricos e legislativos no Brasil.

Educação, seja ela presencial ou a distância, remete a uma ação, uma analogia particular e afetiva entre educador e educando, ambos se influenciando e se transformando. Segundo Preti, (1998, p. 20): “Quando estamos falando de educação, estamos nos referindo a

todos os aspectos da vida que ela enfeixa nas relações pessoais, sociais, políticas, com a natureza e com o entorno. Está embaralhada e diluída em tudo. É parte do todo, é o todo”.

Nessa perspectiva, Maroto (1995) ainda comenta que a educação é o fundamento de todo processo de constituição histórica do sujeito, através do qual este se torna capaz de elaborar seu próprio projeto de vida e de sociedade, seja em um sentido individual ou coletivo. Referindo-se, portanto a uma estratégia básica na formação humana. Sendo assim, nesta dissertação ao se considerar a EAD, o foco não será a distância, mas sim os processos formativos presentes na educação.

Ao se analisar a conceituação da EAD, dentre as várias definições existentes na literatura, destaca-se Bordenave (1986) que a define como uma proposta organizada do processo ensino aprendizagem, na qual estudantes estudam em grupos ou individualmente, em casa, nos locais de trabalho ou em qualquer outro ambiente, usando materiais auto instrutivos produzidos por centros especializados e distribuídos por meio de diversos meios de comunicação.

Contribuindo com a definição apresentada por Bordenave, Aretio (1994) afirma que a EAD se caracteriza como um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que substitui o contato pessoal professor aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistêmica e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria, possibilitando a aprendizagem independentemente e flexível dos alunos.

Buscando caracterizar a EAD, Keegan (1991, p. 38) relaciona os elementos que considera centrais na caracterização de tal modalidade, a saber:

- Separação física entre professor e aluno, que a distingue do ensino presencial;
- Influência da organização educacional (planejamento, sistematização, plano, projeto, organização dirigida, etc), que a diferencia da educação individual;
- Utilização de meios técnicos de comunicação, para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos;
- Previsão de uma comunicação de mão dupla, onde o estudante se beneficia de um diálogo, e da possibilidade de iniciativas de dupla via;
- Possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização.

De acordo com Moore (1996), o diferencial da EAD está em possibilitar ao aluno a escolha do local e do horário de estudo, favorecendo assim ajustes e adaptações em função

das necessidades dos estudantes, o que possibilita ganhos em termos de tempo e adequação no atendimento as demandas específicas, que muitas vezes não podem ser contempladas em mecanismos educacionais tradicionais. Moore (1996), ainda aponta que EAD é aprendizagem planejada que geralmente ocorre num lugar diferente do ensino e, por causa disso, requer técnicas especiais de desenho de cursos, técnicas especiais de instrução, métodos especiais de comunicação através da eletrônica e de outras tecnologias, bem como arranjos essenciais organizacionais e administrativos.

Segundo Neder (2000), a EAD é entendida como “meio”, como “forma” de permitir o ensino, possibilitando a evolução do sistema educativo, seja porque permite ampliação de acesso à escola e atendimento a adultos, seja porque facilita o uso de tecnologias de informação e comunicação.

Nessa perspectiva, o Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Art. 80 da LDB, aponta:

Art. 1º - Caracteriza-se a EAD como modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A EAD organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I – avaliações de estudantes;

II – estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III – defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV – atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Como se observa a legislação brasileira caracteriza a EAD como uma modalidade educacional, na qual professor e estudante não precisam estar no mesmo lugar e ao mesmo tempo para que a aprendizagem ocorra, se mostrando coerente com os autores citados. Ao se verificar as definições e caracterizações da EAD aqui consideradas, percebe-se que a questão da utilização de tecnologias de informação e comunicação também está presente. As discussões sobre os avanços e as possibilidades de constituição de novos métodos educacionais a partir do uso das tecnologias procuram, entre outros objetivos, entender as formas e os artifícios de interação entre os sujeitos, a partir dos diversos ambientes de ensino e aprendizagem.

### 2.2.1 Bases Epistemológicas e Teorias na Educação a Distância

A Educação Superior brasileira tem vivenciado mudanças, em especial na última década, pois as IES estão passando por um processo de transformação significativo, no que se refere a oferta da EAD. Modelos educacionais presentes já não estão mais dando conta das relações, das necessidades e dos desafios que a sociedade atual vivencia, em função das mudanças de comportamento em função das novas formas de relacionamento com as mídias.

Neste contexto a EAD se apresenta em franca expansão, rompendo com a ideia de uma sociedade com foco no trabalho para uma sociedade centrada na informação, denominada em muitos contextos conforme citado anteriormente como sendo a **Sociedade em Rede**. Portanto, se faz necessário investigar qual(is) a(s) teoria(s) estão contribuindo com a transformação de uma sociedade industrial, que privilegia a cultura do ensino, em uma **Sociedade em Rede**, que enfatiza a cultura da aprendizagem.

Ao se considerar teorias em EAD, admite-se que estas servem de apoio às propostas de cursos a distância, permitindo que se trabalhe as dimensões psicopedagógicas e cognitivas da aprendizagem. Considera-se que a construção de uma teoria é resultado de um processo de reflexão, estabelecido a partir da prática e da teoria, mediante investigação, a partir de questionamentos, construindo e desconstruindo verdades ou mitos. Neste sentido, destaca-se que a produção científica em EAD tem se intensificando, através de educadores e pesquisadores atuantes nessa modalidade, contribuindo para a edificação de teorias que podem colaborar com o aumento da credibilidade desta modalidade de educação junto a sociedade.

Nas últimas décadas várias teorias foram propostas, na tentativa de se compreender as atividades da EAD. Logo, segundo Amundsen (1993), a de se destacar as notáveis contribuições de: Otto Peters - ano 1983: Teoria da Industrialização; Michael Graham Moore - ano 1973: Teoria da Distância Transacional; Börje Holmberg ano 1983: Teoria da Conversação Didática Guiada; Desmond Keegan - ano 1986: Teoria da Reintegração dos Atos de Ensino e Aprendizagem; Randy Garrison - ano 1985; 1987: Teoria da Comunicação e Controle do Aprendiz. Tais teorias ainda podem ser assim percebidas, conforme apresentadas no Quadro 1, verificando a comparação entre as teorias apresentadas, em função dos conceitos centrais, dos principais impactos e dos fatores aparentes que as influenciaram.

Quadro 1: Comparação entre as perspectivas teóricas apresentadas.

<b>Autores</b>	<b>Teorias</b>	<b>Conceitos Centrais</b>	<b>Impacto Principal</b>	<b>Influências</b>
Peters	Teoria da Industrialização.	Sociedade Industrial, Sociedade Pós-Industrial.	Princípios e Valores Sociais.	Sociologia Cultural.
Moore	Teoria da Distância Transacional e Autonomia do Aprendiz.	Distância Transacional.	Necessidades do Aprendiz.	Estudo Independente.
Holmberg	Teoria da Conversação Didática Guiada.	Autonomia do Aprendiz, Comunicação Distante, Comunicação Didática Guiada.	Promoção da Aprendizagem, através de Métodos Pessoais e Convencionais.	Corrente Humanística da Educação.
Keegan	Teoria da Reintegração dos Atos de Ensino e Aprendizagem.	Reintegração dos Atos de Ensino e Aprendizagem.	Recriação de Componentes Interpessoais presentes no Ensino Presencial.	Pedagogia Tradicional.
Garrison	Teoria da Comunicação e Controle do Aprendiz.	Transação Educativa Controle do Aprendiz Comunicação.	Facilitação da Transação Educativa.	Teoria da Comunicação Princípios da Educação de Adultos.

Fonte: <http://www.prof2000.pt/users/gbagao/teoriasead.htm> - acesso em 29/09/2012.

A Teoria da Industrialização, desenvolvida por Otto Peters, compara o sistema de EAD com a produção industrial, atribuindo-lhes muitas semelhanças, tais como a necessidade de uma divisão de tarefas, a mecanização das atividades, a orientação para a produção em massa, a necessidade de concentração e centralização. A consideração de que a EAD possui natureza quase industrial, vem de aspectos relacionados a produção e a distribuição de materiais de aprendizagem, assim como em função da administração e da coordenação de atividades a elevado número de alunos, dispersos geograficamente, com seus respectivos tutores.

Já a Teoria da Distância Transacional, por Michael Moore, se utiliza do conceito transacional para representar a dinâmica entre a estrutura dos programas em EAD, o diálogo entre professor, tutor e aluno, as mídias e a autonomia do aluno no processo de ensino aprendizagem a distância. O conceito de transação tem ascendência em Dewey (DEWEY; BENTLEY, 1949). Segundo declarado por Boyd e Apps (1980, p. 5), este conceito "denota a interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento numa dada situação". A transação que se relaciona a EAD ocorre entre docentes e discentes em um ambiente que possui como atributo a separação entre estes.

A Teoria da Conversação Didática Guiada desenvolvida por Borje Holmberg se baseia no conceito de conversação didática guiada, considerando que a motivação para a aprendizagem é abalizada na declaração de uma relação pessoal com o aluno. A teoria de Holmberg centraliza a sua análise na interpersonalização do método de EAD, por intermédio dos meios de comunicação, em que há uma conversação didática guiada, se propõem como meta a total autonomia do aluno na promoção da sua aprendizagem. Ainda de acordo com a teoria, os distintos artifícios de comunicação, os materiais pedagógicos impressos permitem a obtenção de maior êxito na aprendizagem, visto que respeita os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e este é um processo individual interno do aprendiz.

Quanto a Teoria da Reintegração dos Atos de Ensino e Aprendizagem, por Demond Keegan, considera que a base teórica para o EAD está nas teorias gerais da educação, excluídos os aspectos relacionados com a comunicação. Para Keegan o ensino e a aprendizagem estão separados no tempo e no espaço, por isso é importante a relação dos materiais de aprendizagem com a própria aprendizagem. O autor considera que a EAD não é uma comunicação interpessoal, mas uma comunicação que ocorre por meio da separação no tempo e no espaço, no que dizer respeito às relações professor e aluno. De acordo com a teoria em questão, a comunicação interpessoal é vista como fundamental, assim como a utilização de textos escritos, além do mais a subjetividade presente na relação entre o discente e o docente precisa ser recriada, para que ocorra a aprendizagem. Keegan pensa que no caso do estudante que frequenta programas de EAD, é necessário recriar um vínculo entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem através da comunicação interpessoal.

O tema da comunicação interpessoal é similar ao pensamento de Holmberg, embora este o aplicasse diretamente ao processo de ensino, enquanto que Keegan o aplica no processo de aprendizagem. Do mesmo modo que Holmberg, Keegan também considera que os materiais didáticos impressos devem estar imbuídos de muitas das características da comunicação interpessoal, a qual não deve ser limitada à tutoria por telefone e teleconferência ou formas similares. Este processo é fundamental para que os programas de EAD tenham sucesso junto dos estudantes, originando índices mais baixos de evasão e melhor qualidade de aprendizagem.

Segundo a Teoria da Comunicação e Controle do Aprendiz, desenvolvida por Randy Garrison, a EAD tem evoluído baseada na crescente evolução tecnológica. O autor ainda aponta a importância do controle da aprendizagem por parte do aluno e, sendo, assim conceitos como independência e autonomia são cruciais. O ponto de partida para esta teoria é



transação educativa entre o professor e o aluno, através do diálogo e do debate, necessitando do estabelecimento de uma comunicação bidirecional entre eles. Contrariamente a Moore e Holmberg, que caracterizaram a aprendizagem como um processo individual interno ao aluno, Garrison, considera que o processo de aprendizagem requer interação, pois se o mestre e o aprendiz estão separados é necessário proporcionar-lhes meios de comunicação bidirecionais, utilizando as tecnologias para apoiar o processo educativo. Garrison argumenta que o EAD é inseparável da tecnologia, constituindo esta uma base sustentável à sua evolução e desenvolvimento. Outra noção implícita em Garrison é o conceito de controle do aprendiz, o qual tenta substituir os conceitos de independência e autonomia usados por Moore e Holmberg. Garrison propõe que o controle deve ser baseado na inter-relação existente entre a independência (autoaprendizagem), a proficiência (capacidade para enfrentar a autoaprendizagem) e o apoio (recursos disponíveis para orientar e facilitar o processo educativo) corporizados na relação existente entre o mestre, o aprendiz e os conteúdos.

Analisando as teorias aqui apresentadas, ressalta-se que apesar das diferentes orientações todos os autores concordam que a principal característica da EAD é a separação entre o professor e o aluno. Na análise dos indicadores presentes no instrumento de avaliação externa realizada por esta pesquisa, foram consideradas todas as perspectivas teóricas aqui citadas, por entender que o instrumento é único e visa atender a um universo diversificado de cursos que, naturalmente, apresentam concepções e bases teóricas diferentes. Além do mais ao considerar todas as teorias aqui retratadas serão na análise de dados desta dissertação, tem-se o intuito de verificar a existência ou não de indícios que possam revelar que o instrumento de avaliação externa de cursos de graduação a distância tende ou não para uma ou mais teorias estudadas.

### **2.2.2 Educação a Distância no Brasil: aspectos históricos e legislativos**

Apesar de no Brasil, já se implantar programas e cursos de formação recorrendo a modalidade a distância, não significa, necessariamente que isso seja o resultado de uma política educacional para a EAD. Conforme números já apresentados nesta dissertação, apesar de resultados quantitativos aparentemente positivos, que demonstrem uma expansão nesses

últimos anos junto a EAD no Brasil, não significa que o país dispõe de políticas educacionais efetivas para tal modalidade, ou que esta já tenha demonstrado atingir padrões de qualidade.

Na prática, apesar de números tão expressivos, o que se percebe ao se analisar a realidade da EAD no Brasil são fragilidades como a precariedade do material didático, a falta de atendimento sistemático aos alunos, o não desenvolvimento de sistemas de avaliação da formação oferecida a não consideração das diferenças regionais, uma vez que os critérios de regulação são impostos de cima para baixo, para todo território nacional. Além do mais ainda se percebe a falta de credibilidade quanto ao produto da EAD, quanto a sua seriedade e a sua eficiência. Nota-se certo preconceito em relação a EAD, resistências e a não compreensão clara e exata do que seja a EAD e tais aspectos são observados dentro das próprias IES que ofertam cursos de graduação a distância.

Assim, acredita-se que a legislação e os mecanismos de avaliação adotados, deveriam ser capazes de mudar essa realidade. Se de fato existisse uma legislação que definisse claramente os critérios de avaliação em EAD que realmente avaliassem e fossem capazes de apontar potencialidades e fragilidades. Apesar do Governo Federal se utilizar da EAD, sugerindo a democratização do acesso à educação, pode-se dizer que este não chegou a definir uma política educacional por intermédio da qual a EAD tivesse função clara e definida. De acordo com Pomar e outros. (2003, p. 1), a concretização da EAD no ensino superior vem sendo tratada com “imaturidade” no âmbito político, o que reflete a inconstância da normatização e a dificuldade de acesso a bibliografia especializadas nesta esfera.

Ao resgatar os caminhos que revelam a história dos fundamentos e das políticas para EAD no Brasil, considerara-se como marco inicial o ano de 1986, momento em que surge a iniciativa de se criar uma comissão de especialistas do MEC e do Conselho Federal de Educação, com o intuito de viabilizar propostas em torno da UAB. Essa comissão estava sob a coordenação do conselheiro Arnaldo Niskier e acabou por produzir um documento intitulado *Ensino a Distância uma opção – proposta do Conselho Federal de Educação*. O referido documento já apontava a EAD como, sendo uma alternativa viável para a democratização da educação no País, entendendo democratização como acesso, permanência e qualidade de ensino. Após vinte sete anos, nota-se que o acesso a educação, de fato, se tornou mais fácil, os dados do Censo da Educação Superior, demonstram tal fato, porém a permanência e a qualidade ainda continuam representando grandes desafios para a Educação Superior brasileira.

Já no ano de 1992 criou-se no MEC a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância, que por sua vez em 1994 apresentou o documento *Propostas de Diretrizes de Política para a Educação a Distância*. De acordo com o exposto neste documento, (p. 14) “a EAD é assumida como sendo um compromisso nacional, dentro do Plano Decenal de Educação para Todos, envolvendo não apenas o setor Educação, mas toda a infraestrutura do Estado e a coordenação dos setores organizados da sociedade”. A incoerência entre o texto destacado e a realidade que se observa atualmente, vem do fato de que se em 1994 a EAD já era entendida como sendo um compromisso nacional, porque então que ainda hoje não temos uma marca consolidada em EAD. Afinal é sabido que tal modalidade enfrenta preconceitos mesmo dentro das IES. Se tal modalidade dispusesse de uma avaliação que de fato definisse metas a serem alcançadas assim como parâmetros de qualidade para tal modalidade, já se poderia perceber uma EAD mais consolidada e conseqüentemente mais respeitada.

No decorrer desta história, salienta-se também a criação, da Secretaria de Educação a Distância (SEED). Esta secretaria foi oficialmente criada pelo Decreto nº 1917, de 27 de maio de 1996. Decreto este que ao alterar a estrutura do MEC, extinguiu a Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional (SEDIAE) e criou a SEED, que se tornou, então, responsável pelo Programa TV Escola lançado em caráter experimental em 4 de setembro de 1995, pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, nas escolas públicas estaduais Joca Vieira e João Amaro, em Teresina, Piauí. Em 4 de março de 1996, foi ao ar para todo o País, em caráter definitivo.

Além de assumir a condução do Programa TV Escola, pode ser citado como ações da SEED a apresentação do documento base do programa “*Informática na Educação*”, na III Reunião Extraordinária do Conselho Nacional de Educação. E após uma série de encontros realizados pelo Brasil para discutir suas diretrizes iniciais, foi lançado oficialmente, em 1997, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), cujo objetivo foi a instalação de laboratórios de computadores para as escolas públicas urbanas e rurais de ensino básico de todo o Brasil. Dessa maneira, o MEC, por meio da SEED, atuava como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das TIC e das técnicas de EAD aos métodos didático pedagógicos.

Porém, esta secretaria foi extinta em janeiro de 2011, seus programa e ações foram vinculados a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em

direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio ambiental, apontando a efetivação de políticas públicas transversais e inter setoriais.

O que se nota é que com o fim da SEED, aumentou o risco de que a modalidade relacionada a EAD ficasse em segundo plano. É até racional, contemplar os mesmos instrumentos para as modalidades a distância e presencial, porém dependendo de como este processo seja feito, a EAD corre o risco de não ser prioridade tendo em vista as outras demandas do MEC. Segundo o MEC, a ideia é que, com o crescimento da modalidade, ela passe a ser gerida pelas secretarias convencionais, com as mesmas medidas adotadas para a modalidade presencial.

Porém, o sistema de avaliação da Educação Superior brasileira está próximo a um esgotamento. O Inep/MEC realiza aproximadamente cinco mil visitas de avaliação *in loco* por ano. E considerando que se trata de um sistema com aproximadamente 30 mil cursos e três mil IES, o número de visitas é insuficiente, mesmo sem considerar os novos processos de autorização de curso e de credenciamento de instituições. A dificuldade para se atender a tal demanda, tem favorecido o crescente acúmulo de processos sejam relacionados a educação presencial ou a distância.

Parte desta dificuldade vem do fato de o Banco de Avaliadores (BASis) não ser constituído por um quantitativo de profissionais compatível com o tamanho da demanda. O BASis, regulamentado pela Portaria nº 1027, de 15 de maio de 2006, constitui-se em cadastro nacional e único de avaliadores selecionados pelo Inep para constituição de Comissão de Avaliação *in loco*. O banco de avaliadores é mantido pelo Inep, que assegura a publicidade de todos os avaliadores selecionados e de todos os procedimentos. A seleção de avaliadores ocorre de acordo com a demanda de avaliações do Inep, sendo realizada uma pré-seleção e, conseqüente, convite para a capacitação.

Ainda cabe ressaltar que, a capacitação destes avaliadores também é de responsabilidade do Inep e se configura como uma fragilidade dentro do processo de avaliação externa, uma vez que na prática pode-se verificar avaliadores mal preparados e que desconhecem do processo.

Logo se percebe as dificuldades de se gerir as demandas decorrentes dos processos de avaliação externa. E quando se trata especificamente da EAD, além das fragilidades já

apontadas, nota-se que as particularidades de tal modalidade não têm sido consideradas com a ênfase que se deveria a exemplo são os aspectos relacionados a inovações tecnológicas, estes não são analisados como, sendo indicadores relevantes na avaliação externa de cursos de graduação ofertados a distância.

Dando continuidade aos aspectos históricos, chega-se ao ano de 1996, momento que por meio da promulgação da LDB, Lei nº 9694, de 20 de dezembro de 1996, incentivou-se a criação de sistemas cuja base era o ensino individualizado, como a EAD, indo ao encontro do que se propõem a Teoria da Conversação Didática Guiada desenvolvida por Borje Holmberg. De acordo com a teoria aqui considerada, os mecanismos de comunicação, os materiais pedagógicos impressos permitem a obtenção de maior êxito na aprendizagem, visto que respeita os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e este é um processo individual interno do aprendiz. Destaca-se que na primeira versão da LDB, havia um capítulo destinado a EAD. Na redação final, este capítulo foi reduzido a um artigo, (Art. 80):

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especialmente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativo a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas de produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Por intermédio do já citado artigo, a modalidade a distância passou a existir oficialmente. Cabe observar que desde então a legislação vigente já apresentava aspectos relacionados à regulação, estes atualmente estão articulados com os processos de avaliação externa. Conforme demonstra a história a partir daí, a atuação do MEC se destinou a edição de diversos dispositivos legais para definir de que maneira a EAD deveria ser autorizada e ofertada.

Dentre estes dispositivos, inicialmente se destaca a Portaria MEC nº 640, de 13 de maio de 1997 que dispõem sobre o credenciamento de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores, não faz referência específica à modalidade, mas deve ser atendida no caso da EAD. Tal portaria já apresentava aspectos relacionados ao

projeto de cada curso proposto por uma IES que atualmente estão presentes na lista de indicadores que compõem o instrumento de avaliação externa de cursos de graduação presencial e a distância, neste contexto merecem destaque: os objetivos do curso, o currículo proposto, a bibliografia, os dados referentes a coordenação do curso com a respectiva qualificação profissional, o perfil dos profissionais que se pretende formar, o perfil do corpo docente contendo referências ao quantitativo, à qualificação, área de conhecimento, experiência profissional requerida, regime de trabalho, além da descrição da biblioteca, dos laboratórios e da estrutura física. Ao se comparar tais aspectos com o instrumento de avaliação externa considerado nesta dissertação percebe-se que se tem na Portaria nº 640, fortes indícios do que seria o atual instrumento de avaliação externa de cursos de graduação, já no ano de 1997.

Seguindo o caminho desta história em 10 de fevereiro de 1998, surge o Decreto nº 2494, este regulamenta o Art. 80 da LDB, cujos artigos 11 e 12 foram alterados pelo Decreto nº 2561, de 27 de abril de 1998. Dois pontos merecem destaque nessa regulamentação, o primeiro diz respeito a definição da EAD em função da diferença que esta apresenta em relação à educação presencial, ou seja, todos os programas e cursos que não sejam estrita e integralmente presenciais são a distância; e o segundo ponto faz referência a delegação, para a esfera dos conselhos estaduais de educação, do credenciamento de instituições e da autorização de cursos de EAD para a educação de jovens e adultos, para o ensino médio e para a educação profissional de nível técnico.

O Decreto nº 2494 em seu Art. 1º, aponta que:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Apesar de já em 1998, a legislação vigente apresentar em seu texto a relação existente entre aspectos como a autoaprendizagem, a utilização de diferentes suportes de informação e a EAD, os indicadores de qualidade, atualmente considerados, não necessariamente medem tais aspectos.

Ainda considerando o Decreto nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998, em seu art. 2º destaca-se os seguintes parágrafos:

§ 2º O Credenciamento de Instituição do sistema federal de ensino, a autorização e o reconhecimento de programas a distância de educação profissional e de graduação

de qualquer sistema de ensino, deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica e a regulamentação a serem fixadas pelo Ministro de Educação e do Desporto.

§ 3º A autorização, o reconhecimento de cursos e o credenciamento de Instituições do sistema federal de ensino que ofereçam cursos de educação profissional a distância deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica.

§ 4º O credenciamento das Instituições e a autorização dos cursos serão limitados a cinco anos, podendo ser renovados após a avaliação.

§ 5º A avaliação de que trata o parágrafo anterior, obedecerá a procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 6º A falta de atendimento aos padrões de qualidade e a ocorrência de irregularidade de qualquer ordem serão objeto de diligências, sindicância, e, se for o caso, de processo administrativo que vise a apurá-los, sustentando-se, de imediato, a tramitação de pleitos de interesse da instituição, podendo ainda acarretar-lhe o descredenciamento.

Assim, nota-se que desde 1998, já estava previsto em lei a avaliação para credenciamento de IES e autorização de cursos assim como as punições caso os padrões de qualidade não fossem atendidos. Critérios para credenciamento de IES, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos é claro devem existir, o que se critica aqui é o fato de se definir tais critérios através de avaliações que apresentam um caráter simplista. Avaliações são recursos que devem compor o processo, sendo um dos mecanismos a serem considerados e não representando um fim em si mesmo. Seguindo esta linha de raciocínio, argumenta-se que a avaliação deve mostrar pontos a serem melhorados, ajudando a definir metas a serem atingidas e não ser um meio utilizado para se atribuir um simples conceito a determinado curso.

Ao se considerar a história construída através de marcos legal pela EAD no Brasil não se pode deixar de citar o PNE - ano 2001, que faz referência a função estratégica da EAD, uma vez que esta trás novas concepções de tempo e espaço, contribui para o surgimento de mudanças significativas na instituição escolar, influenciando nas decisões a serem tomadas pelos dirigentes políticos e pela sociedade civil na definição das prioridades educacionais.

Em 2001, através do PNE já se apresentava um diagnóstico referente a EAD, que relatava:

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral.

Porém, onze anos se passaram e os déficits educativos e as desigualdades regionais ainda persistem no cotidiano brasileiro. A EAD apesar de atualmente apresentar números expressivos, que comprovam a sua expansão ainda não demonstra possuir a “indiscutível eficácia” conforme apontava em 2011 o diagnóstico apresentado no PNE, talvez por falta de uma avaliação capaz de cumprir o seu real papel.

Ainda considerando o PNE, ano 2001, vale ressaltar que o este também estabeleceu diretrizes para nortear a política pública na área da EAD, dentre elas se destaca:

1. É preciso ampliar o conceito de EAD para poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar a todos os níveis e modalidades de educação, seja por meio de correspondência – transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, internet –, seja por meio dos mais recentes processos de utilização conjugada de meios, como a telemática e a multimídia. O material escrito, parte integrante e essencial para a eficácia dessa modalidade de educação, deverá apresentar a mesma qualidade do material audiovisual.

Correlacionando as teorias de EAD consideradas nesta pesquisa e a diretriz citada anteriormente, percebe-se a importância das tecnologias de comunicação para uma educação baseada em concepções diferenciadas de tempo e espaço, deixando evidenciado que se deve inovar através de todas as possibilidades que tais recursos disponibilizam. Porém, a Educação Superior brasileira seja ela ofertada através da modalidade presencial ou a distância tem em seu cotidiano um processo de avaliação externa que não deixa espaço para inovações, é preciso estar atento ao cumprimento dos indicadores contemplados no instrumento para se obter o grau de excelência em um curso de graduação e não a processos inovadores.

2. Os programas educativos e culturais devem ser incentivados dentro do espírito geral da liberdade de imprensa, consagrada pela Constituição Federal, embora sujeitos a padrões de qualidade que precisam ser objeto de preocupação não só dos órgãos governamentais, mas também dos próprios produtores, por meio de um sistema de autorregulamentação. Quando se trata, entretanto, de cursos regulares, que deem direito a certificados ou diplomas, a regulamentação e o controle de qualidade por parte do Poder Público são indispensáveis e devem ser rigorosos.



A diretriz aqui considerada, trata de um ponto fundamental “um sistema de autorregulamentação”, afinal se o objetivo é a qualidade, esta não deveria interessar apenas aos órgãos governamentais, mas a todos os envolvidos. Tal fato trás a discussão a importância dos processos de autoavaliação. Estes processos estão previstos pelo SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que fundamenta a necessidade de promover a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais.

A autoavaliação ou avaliação interna representa um processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social. Para tanto, sistematiza informações, analisa coletivamente os significados de suas realizações, desvenda formas de organização, administração e ação, identifica pontos fracos, bem como pontos fortes e estabelece estratégias de superação de problemas. A autoavaliação é, portanto, um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a IES e sendo assim deveria ser considerado de maneira mais relevante nos processos de avaliação externa.

No primeiro semestre de 2002, o MEC designou através da Portaria Ministerial nº 335, uma “Comissão Assessora para Educação Superior a Distância” com a finalidade de apoiar a Secretaria de Educação Superior (SESu) na elaboração da proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta da EAD no nível superior e procedimentos de supervisão e avaliação do ensino superior a distância. Cabe enfatizar que a SESu é a unidade do MEC responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. A manutenção, supervisão e desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior e a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a LDB, também são de responsabilidade da SESu.

Participavam da “Comissão Assessora para Educação Superior a Distância”, representantes da SEED, da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SMETEC, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Inep e docentes de instituições com experiências em EAD.

Em agosto de 2002, esta comissão entregou um relatório<sup>7</sup> ao MEC, neste a comissão, fez críticas a legislação brasileira no que tange a EAD, mostrando que apesar do cenário educacional contemporâneo mostrar uma forte tendência a inserção de métodos, técnicas e tecnologias de EAD, o arcabouço legal brasileiro, ainda refletia uma visão segmentada, percebendo a EAD como uma alternativa para situações emergenciais. Deixando claro que essa visão reducionista não correspondia ao enorme potencial da educação a distância para democratizar o acesso e melhorar a qualidade da educação superior. Apesar de o texto ser de 2002, ele pode ser considerado atual uma vez que questões como as citadas anteriormente ainda estão presentes no cotidiano da EAD.

Novo marco na EAD foi a promulgação do Decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005, publicado no Diário Oficial da União (DOU) de 20 de dezembro de 2005 que revogou o Decreto nº 2494 de 10 de fevereiro de 1998 e o Decreto nº 2561 de 27 de abril de 1998. Ao considerar o exposto no Decreto 5622, Art. 1º, percebe-se a obrigatoriedade de momentos presenciais na EAD para realização de avaliações de estudantes; estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

A obrigação de momentos presenciais, previstos pela legislação, coloca em dúvida se de fato a modalidade educacional considerada pode ser vista como a distância ou se como semipresencial. Este é um aspecto relevante, pois terá implicação direta nos indicadores considerados em uma avaliação, sendo assim deve-se ficar evidenciado que o instrumento que esta pesquisa considera se aplica a cursos considerados como sendo a distância, mas que obrigatoriamente possuem momentos presenciais.

Em 9 de maio de 2006, foi editado o Decreto nº 5773 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Este decreto ainda em vigor deixa claro em seu art. 1º que:

Art. 1º Este Decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

§ 1º A regulação será realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e sequenciais.

---

<sup>7</sup> Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf> . Acesso em: 10 jan. 2013.

§ 2º A supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável.

§ 3º A avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade.

Além do mais o Decreto nº 5773, em seu Art. 29º, apresenta as fases de um processo de autorização, sendo elas: protocolo do pedido junto à Secretaria competente, análise documental pela Secretaria competente; avaliação *in loco* pelo INEP; e decisão da Secretaria competente.

O referido decreto também descreve os processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e em ambos cita a avaliação *in loco*, citando inclusive a necessidade de pagamento de taxa referente a esta avaliação pela IES, uma vez que o comprovante do pagamento desta taxa faz parte dos documentos a serem considerados no ato do pedido de início do processo de reconhecimento ou de renovação de reconhecimento de curso. Logo, se pode perceber a relevância dos indicadores contidos no instrumento que subsidia a referida avaliação *in loco*.

Em 2007, o MEC desencadeou intensa ação regulatória no campo da EAD e publicou Portarias e documentos diversos. Como por exemplo, a Portaria nº 2 de 10 de janeiro de 2007 que dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da Educação Superior na modalidade a distância. Esta portaria define que o ato autorizativo de credenciamento considerará como abrangência para atuação da IES na modalidade de EAD, a sede da instituição acrescida dos endereços dos polos de apoio presencial. E ainda estabelece que a oferta de cursos superiores de EAD esta sujeita a pedido de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, dispensada a autorização para instituições que gozem de autonomia.

Outro relevante fato histórico para o contexto desta pesquisa foi a publicação dos Referenciais de Qualidade na EAD, no início do segundo semestre de 2007 pela SEED/MEC. Vale salientar, que o documento não possuía força de lei, mas se apresentava como sendo um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referisse aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada. É interessante observar que o referido documento trás em seu texto inicial, a seguinte afirmação: “Não há um modelo único de educação à distância!” Pode até não haver um modelo único de EAD, mas pelo princípio que rege os processos de avaliação externa de cursos de graduação no Brasil, deveriam existir afinal todos os cursos devem atender a um mesmo conjunto de indicadores, seguindo um mesmo modelo.

Ao se comparar o exposto nos Referenciais de Qualidade na EAD e o instrumento de avaliação externa atual, percebe-se algo em comum entre os documentos, são as dimensões propostas, pois ambos levam ao entendimento de que o projeto de um curso ofertado através da modalidade a distância deve compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura, aspectos que correspondem as dimensões consideradas no instrumento de avaliação.

A divergência entre os documentos surgem quando se verifica os indicadores que devem ser considerados para se avaliar os aspectos citados anteriormente. De acordo como os Referenciais de Qualidade na EAD, para dar conta destas dimensões, um curso na modalidade a distância deve atender a um conjunto de aspectos, que fazem o papel dos indicadores considerados atualmente, porém não são contemplados necessariamente os mesmos indicadores que o instrumento de avaliação contempla. Além do mais, de acordo com os Referenciais de Qualidade, indicadores considerados em uma avaliação não são entidades isoladas, eles se interpenetram e se desdobram em outros subtópicos, fatos que a avaliação externa de curso não considera.

Ainda comparando indicadores de avaliação externa com aspectos legais que regem o processo de avaliação, vale citar a Portaria nº 1051 de 7 de novembro de 2007 que aprova os instrumentos de avaliação do Inep para autorização de curso superior na modalidade a distância. Este documento trás aspectos que se deve comparar com os indicadores que atualmente são considerados. Ele apresenta as categorias da avaliação para autorização de cursos superior na modalidade de EAD que atualmente são chamadas de dimensões, que praticamente não sofreram alteração em suas nomenclaturas, mas sofreram alterações em seus pesos e no quantitativo de indicadores, como se pode verificar na Tabela 5.

Tabela 5: Mecanismos de avaliação externa para processos de autorização de curso superior na modalidade a distância.

Em 2007			Em 2012		
Categorias de avaliação em 2007	Número de Indicadores	Peso	Dimensões	Número de Indicadores	Peso
<b>Organização Didático Pedagógica</b>	23	40	<b>Organização Didático Pedagógica</b>	19	30
<b>Corpo Social (Docente e Tutores)</b>	16	45	<b>Corpo Docente e Tutorial</b>	17	30
<b>Instalações Físicas</b>	06	15	<b>Infraestrutura</b>	12	40
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

Fonte: Instrumentos de Avaliação MEC/INEP.

Ao analisar os dados da Tabela 5 verifica-se que em termos de quantidade de indicadores a alteração foi pequena, porém em relação aos pesos as alterações são significativas, observa-se que atualmente organização didático pedagógica e corpo docente e tutorial têm pesos menores do que os observados anteriormente. Em relação a estrutura física pode-se notar que atualmente este aspecto tem um peso maior. Pode-se afirmar que em 2007 o peso maior era atribuído ao corpo docente e tutorial, atualmente o maior peso esta relacionado a infraestrutura, dimensão que em 2007 tinha o menor peso dentro do contexto da avaliação externa para autorização de cursos de graduação ofertados a distância.

Apesar de o Brasil ter vencido importantes obstáculos no ensino fundamental e médio nos últimos anos, não conseguiu acompanhar o crescimento populacional e o aumento do número de alunos egressos do ensino médio com a ampliação de vagas no ensino superior. Dados já apresentado nesta dissertação mostram que o Brasil ainda é lamentavelmente, o país da América Latina com um dos índices mais baixos de atendimento a jovens na faixa etária de 18 a 24 anos no ensino superior.

Atualmente, existe um consenso, entre as IES e o MEC de que a EAD pode responder ao atendimento do contingente expressivo da população que ainda não tem acesso ao ensino superior, sendo assim um mecanismo capaz promover a democratização da educação. Como democratização compreende-se o acréscimo do número de vagas na educação superior; a ampliação do quantitativo de cursos e a implementação de financiamentos para custear o estudo de alunos carentes em instituições públicas e privadas.

### **3 AVALIAÇÃO EXTERNA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO**

Conduzido pelo Inep, o sistema de avaliação externa de cursos superiores no Brasil, se baseia em indicadores e subsidia processos de regulamentação na Educação Superior brasileira. No âmbito do SINAES e da regulação dos cursos de graduação, fica previsto que os cursos sejam avaliados periodicamente. Assim, os cursos de graduação passam por três tipos de avaliação: para autorização, para reconhecimento e para renovação de reconhecimento.

#### **3.1 Avaliação Externa de Cursos na Educação Superior Enquanto Processo**

Historicamente a avaliação externa de cursos na Educação Superior no Brasil, pode ser dividida em duas perspectivas, uma que pode ser caracterizada por uma avaliação de caráter controlador, cujo objetivo é classificar, ranquear; e para tanto se utilizam apenas de métodos quantitativos, ressaltando um caráter puramente descritivo. E outra que pode ser caracterizada por um caráter emancipatório, esta se baseia em análises, se utilizando de métodos qualitativos e quantitativos, valorizando tanto o caráter descritivo como o inferencial.

Considerando tais aspectos, ao se analisar a história referente à avaliação aqui considerada, pode-se afirmar que esta é marcada por avanços e retrocessos. Afinal, no Brasil, esta avaliação tem exemplos de mecanismos que atendem ao caráter controlador e também exemplos que atendem ao caráter emancipatório. Um exemplo de avaliação emancipatória, que vigorou no Brasil entre os anos de 1993 a 1995 foi o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB); e um exemplo de avaliação controladora, foi o Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido como Provão, utilizado entre os anos de 1995 e 2003.

Independente do seu perfil, a Avaliação Institucional tem assumido posição de destaque, se apresentando como uma atividade complexa, e que tem sofrido constantes modificações. Conforme elucida Vianna (1989, p. 17), nos últimos tempos a avaliação “modificou a sua orientação e passou do estudo de indivíduos para o de grupos, e destes para o de programas e materiais instrucionais; na etapa atual, preocupa-se com a avaliação do próprio sistema educacional”. Desta forma, a avaliação vem assumindo uma dimensão cada

vez mais ampla, envolvendo não somente os sistemas, mas também as instituições educacionais, os profissionais que nelas atuam e os alunos matriculados.

Neste panorama, o conceito de avaliação sofre ressignificações, sendo idealizado como uma tática para se induzir a qualidade, assim como, o termo qualidade para a educação que também passa pela mensuração de indicadores que variam de acordo com os interesses do mercado. Segundo Afonso (2000), o fato de existir diferentes formas de avaliação traduz frequentemente em distintas funções da avaliação. Afonso (2000, p. 19) ainda esclarece que:

[...] as funções da avaliação têm que ser, por isso, compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas. Aliás, a avaliação é ela própria uma atividade política como se constata, por exemplo, quando se estuda e pratica a investigação avaliativa, nomeadamente pela análise sociológica de programas educacionais e de políticas públicas.

Desta forma, a Avaliação Institucional adquire novos contornos para inclusive acatar as cobranças de instituições internacionais de financiamento, enquanto mecanismo de controle, permitindo à sociedade o acompanhamento dos resultados das políticas públicas no setor educacional.

Em função de tais aspectos, sistemas educacionais de distintos países, especialmente aqueles em desenvolvimento, como por exemplo, os países da América Latina, como o Brasil, começaram a desenvolver, sejam por iniciativa própria, ou por imposição das agências internacionais (instituições de financiamento), políticas de Avaliação Institucional dos seus sistemas de ensino. Tais sistemas enfocam, prioritariamente, a mensuração da qualidade da educação, através de indicadores constantemente questionados.

O que se pode aprender sobre a realidade acadêmica, em função da Avaliação Institucional viabiliza mudanças de rumo, modificações organizacionais, pedagógicas e administrativas, uma vez que a análise dos dados coletados propicia um melhor conhecimento acerca da IES e de seus problemas.

A implementação de ações, após a avaliação, ou seja, com base nos resultados obtidos, é o que torna significativo o processo indicando assim a conveniência da mesma, lhe conferindo credibilidade junto à comunidade acadêmica. Nesta perspectiva a avaliação passa a ser vista como um processo de coleta de dados, que permite identificar elementos que irão possibilitar a aquisição de conhecimentos e a tomada de decisões por meio de um planejamento articulado com a gestão, favorecendo assim o melhor desempenho do sistema educacional.

Neste sentido, a avaliação é percebida como um projeto institucional coletivo e continuado de construção da identidade institucional, capaz de promover a tomada de decisões de forma consciente e não como um processo imposto. Assim, Dias Sobrinho (2011, p. 11) aponta que:

Essa avaliação tem, portanto, uma forte orientação proativa e construtiva. Atribuindo grande ênfase à avaliação do ensino de graduação, a proposta inclui as demais dimensões da instituição e analisa criticamente o desempenho técnico científico das atividades de extensão, da administração, dos colegiados acadêmicos e dos órgãos de apoio, no que diz respeito às condições de seu desenvolvimento, aos processos desenvolvidos e aos resultados obtidos.

A Avaliação Institucional é compreendida como um mecanismo capaz de favorecer o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de toda a IES, fazendo parte do cotidiano acadêmico, acontecendo naturalmente, como algo que está integrado a rotina institucional. Não há como negar que os processos de Avaliação Institucional estão no dia a dia das IES no Brasil é uma realidade, e a sua permanência é algo concreto, logo é necessário que de forma crítica e comprometida os envolvidos se apropriem desta realidade. Para Juliano (1987), as causas que justificam esta rápida dispersão do exercício da avaliação e sua implantação nos últimos anos, dizem respeito ao aumento da demanda, aos custos e as pressões crescentes sobre os orçamentos, o que faz com que aumente a necessidade de novos elementos para o planejamento e de dados comparativos entre as instituições.

Nota-se, assim, que a tomada de decisão coerente e acertada deve se pautar em diagnósticos efetuados por meio da análise e da interpretação de informações, através da coleta de dados favorecendo a elaboração de juízos. Desta forma, Dias Sobrinho (2003, p. 22-23), admite que “as decisões a serem tomadas constituem, pois, o centro da avaliação”.

Assim, acredita-se que o processo relacionado à Avaliação Institucional deve promover reflexão, pois só assim será possível identificar precocemente aspectos que venham a dificultar a gestão da IES, e então a gestão educacional deixa de ser reativa e passa a ser proativa. E, desta forma, a avaliação institucional passa a ser fundamental, no sentido de promover mudanças e inovações, contribuindo para o aperfeiçoamento constante da instituição.



### 3.2 Processos de Avaliação da Educação Superior – Um Breve Histórico

No Brasil a avaliação da educação superior teve início na década de 1970 com a Capes por meio da avaliação dos cursos de Mestrados e Doutorados. As primeiras iniciativas de avaliação dos cursos de graduação surgiram apenas na década de 1980, com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), apresentado pelo MEC em função das greves nas Universidades Públicas e da preocupação com a qualidade do Ensino Superior oferecido. O PARU utilizava como metodologia a aplicação de questionários aos docentes, aos dirigentes universitários e aos estudantes, visando coletar informações inerentes à organização didática e administrativa das IES, à expansão de ingressos e à avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. O PARU representou a primeira proposta de avaliação da Educação Superior no Brasil. Porém, foi desativado após um ano e substituído por medidas governamentais como a criação do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES)<sup>8</sup>.

Segundo Cunha, (1997, p. 23), o PARU “foi desativado um ano depois de iniciado, devido a disputas internas no próprio MEC, em torno de quem competia fazer a avaliação da Reforma Universitária.” Ainda com relação à desativação do PARU, Pilatti (1990, p. 7) comenta que: “[...] mesmo não tendo atingido plenamente os objetivos previstos, o PARU influenciou direta ou indiretamente as questões de avaliação, por força das amplas discussões que provocara e da diversidade de instituições envolvidas”.

Vale salientar, que com a falência do modelo militar, na década de 1980, o Brasil caminhava para a democratização do País. Portanto, a avaliação da educação superior ganhava destaque, passando então a ser entendida como instrumento para a implantação de políticas públicas.

No final da década de 1980, surgiram as primeiras iniciativas de autoavaliação, criando um espaço de comunicação entre o MEC e as Instituições Federais, mediadas pela ANDIFES, essa etapa foi essencial para a criação do PAIUB. O PAIUB era dividido em quatro etapas: diagnóstico, avaliação interna, avaliação externa e reavaliação interna e possuía como objetivo promover a melhoria permanente da qualidade da educação superior. Observe que o PAIUB favorecia a autoavaliação, ou seja, a avaliação interna.

---

<sup>8</sup> GERES. Reforma universitária. Estudos e Debates 13. Brasília: CRUB, 1987.

Este programa estabeleceu uma nova forma de relacionamento com o conhecimento e com a formação e fixou um diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade. Embora sua experiência tenha sido curta, conseguiu dar legitimidade à cultura da avaliação e promover mudanças visíveis na dinâmica universitária. Esse processo resgatou a legitimidade da avaliação, uma vez que o amplo debate então estabelecido com a comunidade universitária estimulou a adesão voluntária das instituições ao processo avaliativo.

Em 1996, foi instituído nacionalmente o ENC, conhecido por Provão, a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e a Avaliação para Credenciamento de IES, em busca do nivelamento da qualidade de oferta da educação superior. O ENC foi criado pela Lei nº 9131/1995, aplicado no período de 1996 a 2003, apenas aos estudantes concluintes e com o objetivo de avaliar os respectivos cursos de graduação da educação superior.

Atualmente, o ENADE cumpre este papel. Tendo como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, integrando o SINAES, juntamente com a Avaliação Institucional e a avaliação dos cursos de graduação.

Ao se fazer referência ao ano de 1996, não se pode desconsiderar a LDB – Lei nº 9394, que enfatizou os processos de avaliação tendo em vista à melhoria da qualidade do ensino e, também como recurso para a regulação do setor, a acreditação de instituições e cursos. Porém, apesar de a LDB ter trazido a tona o papel regulador do Estado no que tange ao Ensino Superior, a Lei nº 9394 não definiu as formas de avaliação das instituições, apenas ressaltada a necessidade de sua realização. Mas mesmo assim, a Lei nº 9394/96, concretizou como coluna essencial da educação superior, a obrigação dos processos de avaliação, seja no que diz respeito à orientação das diretrizes políticas objetivando a melhoria do ensino (avaliar para verificar a qualidade), seja quanto à significação de atuações relacionadas a acreditação do sistema de ensino superior por parte de órgãos competentes, é a avaliação relacionada a supervisão e ao controle. Com relação a avaliação e acreditação, na LDB, em seu art. 9º, que trata das incumbências da União, destacam-se os seguintes incisos.

Inciso V cabe à União “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação”.

Inciso VI determinou a tarefa de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

Inciso VII definiu a obrigação de “baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós graduação”.

Inciso VIII a União cabe “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino”.

Como se percebe, a LDB delegou à União a regulação na educação superior. De acordo com o art. 9º, é função do Governo Federal, “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”.

Importante significação foi feita no art. 46 da LDB: “autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”. De acordo com o parágrafo 1º deste artigo, os resultados dos processos de avaliação podem gerar sanções e punições. Neste sentido, se forem averiguadas deficiências, deve ser aberto um processo para saneamento de deficiências, o que acarreta uma reavaliação, a qual pode “resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento”.

Em 2003, com o intuito de avançar nesse processo de avaliação, e com base nas novas diretrizes políticas da educação, foi elaborada a proposta do SINAES. Com a aprovação da Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, consolida-se definitivamente o SINAES com a institucionalização do processo de avaliação, uma nova dinâmica de avaliação da educação superior é implementada, com sucessivos ciclos avaliativos, integrando as avaliações de instituições, cursos e estudantes. A apresentação do conjunto dos resultados de instituições, cursos e estudantes e a criação de referenciais para a avaliação, marcam um momento de avanços na avaliação da educação superior rumo à construção da cultura de avaliação na graduação.

A partir do Decreto 5773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação no Sistema Federal de Ensino, estas três funções se tornaram interligadas. Por meio da regulação são emitidos os atos autorizativos que são balizados pelos resultados das avaliações. A supervisão tem com o objetivo zelar pela oferta dos cursos e IES, e aplicar medidas sempre que estes, por algum motivo, não estiverem de acordo com os padrões de qualidade.

A avaliação se constitui como referência de qualidade tanto para regulação como supervisão. Assim estes processos, são independentes, entretanto, necessitam estar permanentemente interligados a fim de se complementarem para garantir o pleno

funcionamento, de acordo com as expectativas da sociedade em cumprimento a Lei do SINAES. Porém na prática nem sempre o que estabelece o SINAES é cumprido, uma vez que os mecanismos de avaliação presentes não necessariamente se configuram como processos formativos.

### **3.3 A Concepção da Avaliação no Âmbito do SINAES**

No Brasil, as funções e as finalidades da Avaliação Institucional assim como as suas respectivas tendências se confirmaram mais efetivamente a partir da institucionalização do SINAES. Decorridos mais de oito anos de implantação o SINAES, se configura como um sistema próprio de avaliação da educação superior brasileira, que ao que tudo indica gradativamente se consolidou, ganhou maturidade enquanto sistema de avaliação e também como política educacional.

Para o entendimento do sistema avaliativo instituído pelo SINAES é indispensável a compreensão do conceito de avaliação considerando seus objetivos e finalidades.

As finalidades da avaliação são segundo a Lei nº. 10.861:

Art. 1º §1 [...] a melhoria da qualidade da educação superior; a orientação da expansão da oferta; o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES.

Ainda com base no que expressa a Lei, as finalidades devem ser alcançadas por meio de princípios fundamentais como: a responsabilidade social com a qualidade da educação superior; o reconhecimento da diversidade do sistema; o respeito à autonomia, à identidade, à missão e à história das instituições; a compreensão de que a avaliação deve ser feita a partir de um conjunto integrado de indicadores de qualidade; o caráter público dos procedimentos e dos resultados; a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das IES e da sociedade civil, por meio de suas representações; e a continuidade do processo avaliativo.

Para cada uma destas finalidades a ainda Lei apresenta algumas disposições, que são apresentadas a seguir:

- a) A responsabilidade social com a qualidade da educação superior: a avaliação pretende, por meio de seus processos, fomentar a qualificação da oferta da educação superior no país e garantir que as instituições cumpram com o compromisso de promover o avanço da arte, da ciência e da justiça e colocá-los a serviço da melhoria da qualidade de vida dos cidadãos do país e formar cidadãos altamente qualificados. Seja qual for a natureza da IES ela deve entender-se como signatária de um compromisso público com a qualidade da educação;
- b) O reconhecimento da diversidade do sistema: a expansão das instituições e cursos em todo o território nacional gerou, no sistema educacional, grande diversidade, tanto do ponto de vista do perfil institucional, como da perspectiva e do dimensionamento do empreendimento. A diversidade das IES deve ser reconhecida como possível e necessária para atender à complexidade e às diferenças dos contextos em que estão inseridas. No entanto, a despeito dessas diferenças, a qualidade deve ser garantida, independentemente da natureza de cada curso ou IES;
- c) O respeito à autonomia, à identidade, à missão e à história das instituições: a autonomia e a liberdade acadêmica são inerentes às IES e, portanto, um pressuposto. A identidade, a missão e a história de cada IES são próprias e singulares e dessa forma devem ser entendidas. A avaliação busca a compreensão da coerência entre a missão expressa e a sua concretude nas ações institucionais e, novamente, a qualidade de suas ações na perspectiva da responsabilidade social com a educação superior;
- d) A compreensão de que a avaliação deve ser feita a partir de um conjunto integrado de indicadores de qualidade: a integração dos diversos sistemas e modalidades de avaliação é uma das prerrogativas da avaliação no contexto do SINAES e permite um olhar sobre o conjunto das informações. A existência de multiplicidade de indicadores de avaliação e seus respectivos critérios, nos instrumentos de avaliação têm a finalidade de proporcionar uma percepção abrangente e também precisa da instituição ou do curso;
- e) O caráter público dos procedimentos e dos resultados: a transparência acerca dos procedimentos adotados e a publicização dos resultados dá consistência aos processos

avaliativos, pois exige que cada etapa seja profundamente debatida e revisitada permanentemente. Ao mesmo tempo em que a transparência gera certo constrangimento em dado momento é, principalmente ela, que fomenta a busca pela qualificação e melhoria dos resultados, pelas IES;

- f) A participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das IES e da sociedade civil, por meio de suas representações: o delineamento e o aperfeiçoamento permanente dos processos avaliativos devem ser provenientes de debates acadêmicos e sociais. Assim, mesmo diante da complexidade e dimensão do sistema educacional, o diálogo constante entre as IES e as entidades representativas dos diversos segmentos envolvidos, deve ocorrer. No âmbito das IES e cursos também é esperada a participação de todos os segmentos nos processos avaliativos, tanto externos como internos;
- g) A continuidade do processo avaliativo: a avaliação não pode ocorrer apenas em momentos isolados e fragmentados. Ela precisa ser contínua para que se possa observar a evolução da qualidade. Também não poderia ser política de governo e, portanto, constitui-se de política de estado, a fim de cumprir os princípios constitucionais de qualidade da educação superior.

Ao longo do processo de implantação do SINAES tem sido destacado o caráter formativo da avaliação, na perspectiva de que ela seja indutora de melhorias das instituições de educação superior e dos cursos de graduação. Não há dúvidas de que a avaliação orientada para a melhoria da qualidade permite contínuo aperfeiçoamento e gera conhecimento que fundamenta a tomada de decisões no contexto institucional, o desafio atual é colocar estes aspectos em prática, consolidando assim o que preconiza a Lei do SINAES.

Em seu conjunto, os processos avaliativos pretendem articular e permitir a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades. Para cumprir os objetivos da avaliação da educação superior, três avaliações, constituem o SINAES: Avaliação Institucional, Avaliação de Curso e o ENADE.

A avaliação Institucional tanto é realizada internamente pela IES e conduzida pela sua CPA, assim como é realizada, externamente, por comissões designadas pela DAES/INEP,

seguindo as diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Em ambas as modalidades, o processo deveria se orientar por uma visão multidimensional que buscando integrar sua natureza formativa e regulatória, em uma perspectiva de globalidade, isso na perspectiva do SINAES. A avaliação externa deveria tomar como referência os relatórios de autoavaliação, o plano de desenvolvimento institucional e os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação.

A Avaliação de Curso é o procedimento pelo qual se avalia o ensino ofertado, aferindo, para tanto, a organização didático-pedagógica, o corpo docente e verificando as instalações físicas. Igualmente à avaliação externa, é realizada por comissões designadas pelo Inep, seguindo as diretrizes da CONAES. O ENADE é aplicado com regularidade de três anos dando início ao chamado ciclo avaliativo do SINAES.

Hoje os processos de avaliação não avalizam os alicerces e a concepção de avaliação presente no SINAES. Entende-se, que para os fundamentos do SINAES possam permear os processos de avaliação é necessário a revisão dos indicadores, possibilitando uma maior correlação destes com a avaliação interna, com os resultados obtidos no ENADE, assim como com os insumos que compõem o Conceito Preliminar do Curso – CPC. Além do desenvolvimento contínuo por parte do Inep, com a permanente colaboração da Secretaria de Regulação do MEC, de programas de capacitações dos avaliadores.

### **3.4 Avaliação Institucional – Fundamentos Legais**

Toda a operacionalização da avaliação está pautada na legislação. Na sequência serão apresentados os principais marcos legais que fundamentam o processo de avaliação da educação superior brasileira e a legislação referente a aspectos específicos dos processos avaliativos.

Dentro desta perspectiva, inicialmente cita-se a Constituição Federal de 1988 que definiu o princípio da garantia do padrão de qualidade da educação e indicou que o ensino é livre à iniciativa privada. Conforme previsto no art. 206º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII - garantia de padrão de qualidade. (Art. 206, inciso VII).

Neste contexto, Lei nº 9394/96 - LDB que fundamenta a avaliação das políticas de ensino de IES e cursos de graduação, prevê em seu art. 46:

Art. 46 - A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1 - Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

Pode-se notar que esta previsto na LDB a realização de avaliações periódicas, bem como as penalidades que estarão sujeitas os cursos ou as IES que não forem bem avaliadas. Nota-se pelo exposto no art. 46 da LDB que de fato a avaliação não define metas, mas sim deficiências a serem sanadas, ainda vale lembrar que estas foram identificadas a luz de um instrumento de avaliação composto por indicadores avaliados de forma isolada.

Ainda citando a LDB, destaca-se aqui o seu art. 52, que aponta:

Art. 52 - As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Este artigo faz referência a quatro indicadores que estão presentes na Dimensão 2 (corpo docente e tutorial) do instrumento de avaliação externa, considerado nesta pesquisa, são eles: produção docente (indicador 2.15), titulação (indicadores 2.7 e 2.8) e regime de trabalho (indicador 2.9). Porém, ao se comparar o que a Lei prevê com o que os indicadores exigem, percebe-se algumas distorções que são aqui comentadas.

Com relação à produção docente a LDB aponta que esta deverá estar institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; já o indicador 2.15, que mede esta variável, verifica apenas a quantidade produzida pelos docentes, será considerado um curso de excelência neste indicador todo curso onde pelo menos 50% do corpo docente tiverem mais de nove produções nos últimos três. Observe que a qualidade e a relevância da produção não são consideradas, ressalta-se apenas a quantidade.

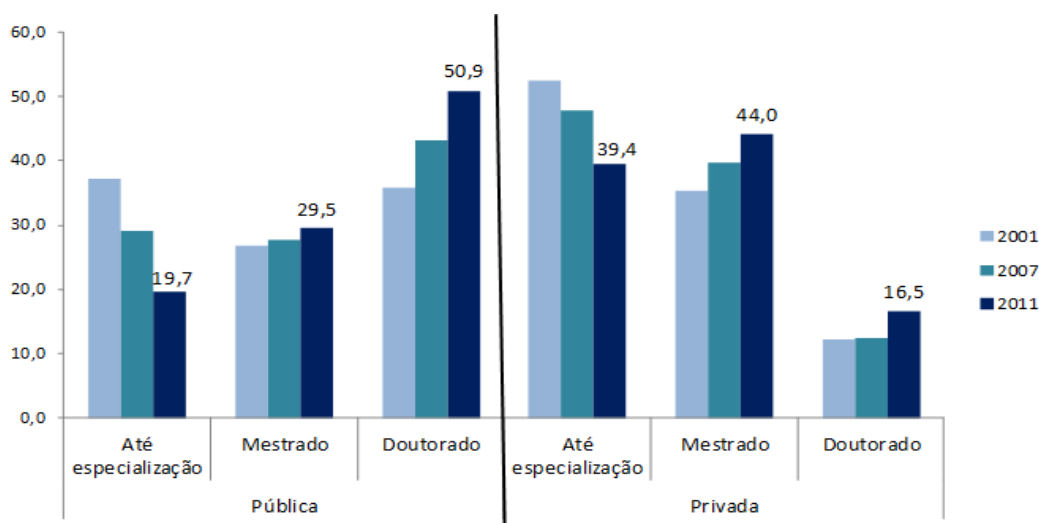
Com relação a titulação docente, nota-se outra distorção entre o que está previsto em Lei e o exigido pelo instrumento de avaliação externa de cursos de graduação. Conforme já citado a LDB prevê que um terço do corpo docente, pelo menos, tenha titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, já o indicador 2.7, que mede a titulação docente considera outra



métrica, neste indicador o curso será considerado como de excelência se o percentual de docentes com titulação obtida em programas de pós graduação *stricto sensu* for maior ou igual a 75%. Caso o quadro docente cumpra a lei e tenha um terço do corpo docente com formação *stricto sensu*, receberá um conceito igual três, ou seja, estará atendendo ao mínimo necessário.

Sendo que ainda com relação a titulação, o instrumento trás o indicador 2.8, que mede o percentual de doutores no curso. Note que o art. 52 da LDB, não exige necessariamente a presença de doutores no curso, exige sim a presença de professores com titulação acadêmica em nível de mestrado ou doutorado. Mas pela métrica considerada no o indicador 2.8, o curso deverá ter pelo menos 30% de doutores no curso, isso para obter um conceito três. Para ser considerado um curso de excelência, deverá apresenta pelo menos 75% de doutores em seu quadro, índice que dificilmente os cursos das IES privadas irão atingir, para se chegar a esta conclusão basta verificar os dados apresentados por intermédio do Censo da educação Superior – ano 2011. Tais dados revelam que a maioria dos professores doutores está nas IES públicas, conforme mostra o Gráfico 4.

Gráfico 4: Distribuição dos docentes da educação superior por grau de formação, segundo a categoria administrativa – Brasil 2001 – 2011.



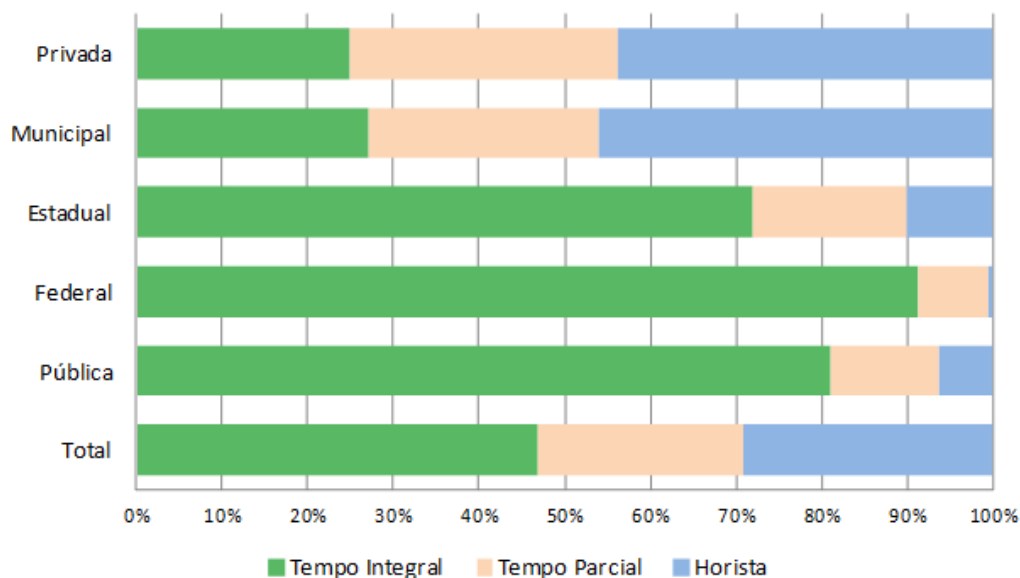
FONTE: MEC/Inep. Censo da Educação Superior - 2011. Consulta: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br) em 08/01/2013.

E com relação ao regime de trabalho, a LDB também é clara, define que o curso deverá apresentar um terço do seu corpo docente em regime de tempo integral. Porém, o indicador 2.9, trás outra métrica e define que neste indicador um curso será considerado de excelência se o seu corpo docente for composto por pelo menos 80% de professores em

regime parcial ou integral de trabalho. Novamente ao se comparar o indicador com os dados apresentados pelo Censo da Educação Superior – ano 2011, percebe-se que para as IES privadas este indicador dificilmente será atendido, o Gráfico 5, mostra que no quadro docente IES privadas se destaca o quantitativo de professores horistas e estes não contribui em nada neste indicador.

Ainda analisando os dados aqui considerados nota-se que no indicador 2.9 (regime de trabalho docente) as IES públicas também saem na frente, uma vez que a maioria dos docentes que compõem o quadro de professores destas instituições trabalha em regime integral. É necessário comentar que neste caso o instrumento de certa forma até contribui com as IES privadas, quando considerada no cálculo do indicador 2.9 os professores em regime parcial de trabalho, aspecto que a LDB não contempla, caso contrário as IES privadas não atenderiam de forma alguma os percentuais indicados, conforme se verifica no Gráfico 5.

Gráfico 5: Distribuição dos docentes em exercício na educação superior, por regime de trabalho e categoria administrativa – Brasil 2011.



FONTE: MEC/Inep. Censo da Educação Superior - 2011. Consulta: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br) em 08/01/2013.

Observando os aspectos citados anteriormente, o que se coloca em discussão aqui não é a importância ou o valor da titulação ou do regime de trabalho docente e sim a objetividade do indicador. Afinal, os dados do próprio Censo da Educação Superior já comprova que no caso dos indicadores relacionados à titulação e ao regime de trabalho as IES privadas muitas vezes não atendem, até mesmo por não encontrarem esse profissional no mercado de trabalho, a maioria dos professores doutores, assim como dos professores com

regime de trabalho em tempo integral estão nas IES públicas. Neste caso, está se avaliando algo que já se sabe a resposta.

Conforme já citado, outro marco legal, referente a avaliação foi a Lei do SINAES<sup>9</sup>, que normatiza o processo de Avaliação Institucional na educação superior, neste sentido destaca-se aqui o seguinte artigo:

Art. 4 - A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1 - A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2 - A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Um processo que tem como objetivo identificar as condições de ensino, não deveria ser chamado de avaliação e sim de fiscalização, além do mais este não se utiliza de instrumentos diversificados e não respeita as diferenças regionais, políticas e culturais de cada Estado brasileiro.

Dando continuidade ao levantamento da legislação, que rege os processos de avaliação, cita-se também a Portaria Normativa nº 40/2007<sup>10</sup> que institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, BASis e o ENADE e outras disposições.

Destaca-se que esta portaria foi republicada em 2010 por ter saído, no DOU nº 239, de 13 de dezembro de 2007, Seção 1, p. 39-43, com incorreção no original. Portanto, foi publicada novamente no DOU nº 249, seção 1, quarta-feira, 29 de dezembro de 2010, páginas 23-31. Sendo assim, depois de três anos em vigor, a referida portaria foi republicada, institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no Sistema Federal De Educação, e o cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, o BASIS, o ENADE e dá outras disposições.

---

<sup>9</sup> BRASIL. Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

<sup>10</sup>Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, teve nova redação, foi consolidada e publicada no D.O.U em 29 de dezembro de 2.010.

### **3.5 Instrumento de Avaliação Externa de Cursos de Graduação**

Considera-se nesta dissertação como objeto de análise o instrumento disponibilizado em maio de 2012 para avaliação de cursos de graduação presencial e a distância. A partir dos indicadores que estão postos no referido instrumento, se fez as considerações a respeito do modelo de curso a distância, impostos pela avaliação.

#### **3.5.1 Indicadores Considerados no Instrumento de Avaliação Externa de Cursos de Graduação**

Este Instrumento subsidia os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância. De acordo com o art. 1º da Portaria Normativa 40/2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, a aplicação dos indicadores desse instrumento dar-se-á exclusivamente em meio eletrônico, no sistema e-MEC. A comissão de avaliadores atribui conceitos de um a cinco, em ordem crescente de excelência, a cada um dos indicadores de cada uma das três dimensões.

O referido instrumento é composto na íntegra por sessenta e três indicadores e destes quarenta e oito são considerados na avaliação de cursos de graduação a distância. Conforme são apresentados no Quadro 2. O citado Instrumento subsidia os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância. De acordo com o art. 1º da Portaria Normativa 40/2007, consolidada em 29 de dezembro de 2010, a aplicação dos indicadores desse instrumento dar-se-á exclusivamente em meio eletrônico, no sistema e-MEC.

Quadro 2: Indicadores considerados no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância.

Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância		
Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	Dimensão 2: CORPO DOCENTE E TUTORIAL	Dimensão 3: INFRAESTRUTURA
1.1. Contexto educacional.	2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE.	3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI (Para fins de autorização, considerar os gabinetes de trabalho para os docentes em tempo integral do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).
1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso.	2.2. Atuação do (a) coordenador (a).	3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos.
1.3. Objetivos do curso.	2.3. Experiência do (a) coordenador (a) do curso em cursos a distância (Indicador específico para cursos a distância).	3.3. Sala de professores (Para fins de autorização, considerar a sala de professores implantada para os docentes do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para IES que possui gabinetes de trabalho para 100% dos docentes do curso.
1.4. Perfil profissional do egresso.	2.4. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a).	3.4. Salas de aula. (Para fins de autorização, considerar as salas de aula implantadas para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).
1.5. Estrutura curricular. (Considerar como critério de análise também a pesquisa e a extensão, caso estejam contempladas no PPC).	2.5. Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso. <b>NSA para cursos a distância, obrigatório para cursos presenciais.</b>	3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática. (Para fins de autorização, considerar os laboratórios de informática implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).
1.6. Conteúdos curriculares.	2.6. Carga horária de coordenação de curso NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.	3.6. Bibliografia básica. (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia básica disponível para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).
1.7. Metodologia.	2.7. Titulação do corpo docente do curso. (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	3.7. Bibliografia complementar. (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia complementar disponível para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).
1.8. Estágio curricular	2.8. Titulação do corpo docente	3.8. Periódicos especializados.

supervisionado. NSA para cursos que não contemplam estágio no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de estágio supervisionado.	do curso – percentual de doutores. (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	
1.9. Atividades complementares. NSA para cursos que não contemplam atividades complementares no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de atividades complementares.	2.9. Regime de trabalho do corpo docente do curso. (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados.
1.10. Trabalho de conclusão de curso (TCC). NSA para cursos que não contemplam TCC no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de TCC.	2.10. Experiência profissional do corpo docente. (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). NSA para egressos de cursos de licenciatura.	3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade. NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados.
1.11. Apoio ao discente.	2.11. Experiência no exercício da docência na educação básica (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para os dois primeiros anos do curso). Obrigatório para cursos de licenciatura, NSA para os demais.	3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços. NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados.
1.12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso.	2.12. Experiência de magistério superior do corpo docente. (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística). NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.
1.13. Atividades de tutoria. NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004.	2.13. Relação entre o número de docentes e o número de estudantes. NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância (relação entre o número de docentes e o número de estudantes <i>equivalente 40h em dedicação à EAD</i> ).	3.13. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas. <b>Obrigatórias para cursos de direito (presencial e a distância), NSA para os demais cursos.</b>
1.14. Tecnologias de informação e comunicação -TICs- no processo ensino-aprendizagem.	2.14. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente.	3.14. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação. <b>Obrigatório para cursos de direito (presencial e a distância), NSA para os demais cursos.</b>
1.15. Material didático institucional. NSA para cursos presenciais que não contemplam	2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica (para fins de autorização,	3.15. Unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial. <b>Obrigatório para o curso de</b>

material didático institucional no PPC, obrigatório para cursos a distância. (Para fins de autorização, considerar o material didático disponibilizado para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	<b>Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial no PPC.</b>
1.16. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes. NSA para cursos presenciais que não contemplam mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes no PPC, obrigatório para cursos a distância.	2.16. Titulação e formação do corpo de tutores do curso. (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004.	3.16. Sistema de referência e contrarreferência. <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos.</b>
1.17. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.	2.17. Experiência do corpo de tutores em educação a distância (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004.	3.17. Biotérios. <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam biotério no PPC.</b>
1.18. Número de vagas.	2.18. Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante. NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004.	3.18. Laboratórios de ensino. <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam laboratórios de ensino no PPC.</b>
1.19. Integração com as redes públicas de ensino Obrigatório para as Licenciaturas, NSA para os demais que não contemplam integração com as redes públicas de ensino no PPC.	2.19. Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica. <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos.</b>	3.19. Laboratórios de habilidades. <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam laboratórios de habilidades no PPC.</b>
1.20. Integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS. Obrigatório para o curso de Medicina. <b>NSA para os demais cursos que não contemplam integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS no PPC.</b>	2.20. Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente. <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos.</b>	3.20. Protocolos de experimentos. <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam protocolos de experimentos no PPC.</b>
1.21. Ensino na área de saúde.		3.21. Comitê de ética em

<b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos.</b>		pesquisa. <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam comitê de ética em pesquisa no PPC.</b>
1.22. Atividades práticas de ensino. <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos.</b>		

Fonte: Instrumento subsidia os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância, disponibilizado em maio/2012.

Vale salientar que essa pesquisa considera a avaliação externa de cursos de graduação ofertados na modalidade a distância, logo é importante ressaltar que na Dimensão 1 os indicadores 1.20, 1.21 e 1.22 se aplicam apenas ao curso de Medicina, não sendo estes considerados na avaliação de cursos a distância. Na Dimensão 2 os indicadores 2.5, 2.19 e 2.20 também não se aplicam aos cursos ofertados através da EAD. Na Dimensão 3 os indicadores 3.13, 3.14, 3.15, 3.16, 3.17, 3.18, 3.19, 3.20 e 3.21 não se aplicam aos cursos ofertados por meio da EAD. Informa-se que os indicadores aqui relacionados não serão considerados na análise proposta nesta dissertação.

Ao considerar o instrumento de avaliação que subsidia os atos autorizativos de cursos, deve-se ressaltar que o Conceito do Curso (CC) é calculado, pelo sistema e-MEC, com base na média aritmética ponderada dos conceitos das três dimensões. Os pesos que são considerados nessa ponderação são apresentados na Tabela 6 e variam em função da razão da avaliação, que pode ser para autorização de curso ou então reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso. Por sua vez, os conceitos das dimensões são obtidos por meio dos resultados da média aritmética simples dos indicadores das respectivas dimensões.

Tabela 6: Peso por dimensão em função do ato autorizativo.

<b>DIMENSÃO</b>	<b>Autorização de Curso (peso)</b>	<b>Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Curso (peso)</b>
Organização didático-pedagógica	30	40
Corpo docente e tutorial	30	30
Infraestrutura	40	30

Fonte: Instrumento subsidia os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância, disponibilizado em maio/2012.

Este instrumento possui indicadores com recurso de Não se Aplica (NSA). Quando o indicador não se aplicar à avaliação, a comissão de avaliadores deverá optar por NSA. Assim,



este indicador não será considerado no cálculo da dimensão. O termo NSA, constante nos indicadores específicos, deverá ser analisado de acordo com as diretrizes curriculares do curso e será justificado pelo avaliador após análise do Projeto Pedagógico do Curso, do Plano de Desenvolvimento Institucional e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Cada indicador apresenta, predominantemente, um objeto de análise. Para os indicadores que contemplam o termo “Análise Sistêmica e Global”, a comissão de avaliadores deverá seguir somente os aspectos estabelecidos no respectivo indicador, baseados nas informações contidas no projeto pedagógico do curso, no plano de desenvolvimento institucional e nas DCN.

De acordo com o atual instrumento de avaliação de cursos de graduação, subsidiando os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado, um curso ofertado através da EAD será considerado como sendo de excelência, ou seja, o curso receberá conceito cinco quando:

- Na Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA, que tem como fontes de Consulta o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), DCN, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

- 1.1. O PPC contemplar, de maneira excelente, as demandas efetivas de natureza econômica e social;
- 1.2. As políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estiverem previstas/implantadas, de maneira excelente, no âmbito do curso;
- 1.3. Os objetivos do curso, apresentar excelente coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional;
- 1.4. O perfil profissional expressar, de maneira excelente, as competências do egresso;
- 1.5. A estrutura curricular prevista/implantada contemplar, de maneira excelente, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com essa modalidade;
- 1.6. Os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitarem, de maneira excelente, o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise

sistêmica e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas) e adequação da bibliografia;

- 1.7. As atividades pedagógicas apresentarem excelente coerência com a metodologia prevista/implantada;
- 1.8. O estágio curricular supervisionado previsto/implantado estiver regulamentado/institucionalizado, de maneira excelente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, formas de apresentação, orientação, supervisão e coordenação;
- 1.9. As atividades complementares previstas/implantadas estiverem regulamentadas/institucionalizadas, de maneira excelente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento;
- 1.10. O trabalho de conclusão de curso previsto/implantado estiver regulamentado/institucionalizado, de maneira excelente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação;
- 1.11. O apoio ao discente previsto/implantado contemplar, de maneira excelente, os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios;
- 1.12. As ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estiverem previstas/implantadas de maneira excelente;
- 1.13. As atividades de tutoria previstas/implantadas, atenderem, de maneira excelente, às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular;
- 1.14. As tecnologias de informação e comunicação (TIC) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem, permitirem executar, de maneira excelente, o projeto pedagógico do curso;
- 1.15. O material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, permitir executar, de maneira excelente, a formação definida no PPC considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência, bibliografia adequada às exigências da formação, aprofundamento e coerência teórica;
- 1.16. Os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes previstos/implantados atenderem, de maneira excelente, às propostas do curso;

- 1.17. Os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem, atenderem de maneira excelente, à concepção do curso definida no seu PPC;
  - 1.18. O número de vagas previstas/implantadas, corresponder de maneira excelente, à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES;
  - 1.19. As ações ou convênios que promoverem integração com as escolas da educação básica das redes públicas de ensino estão previstos/implantados com abrangência e consolidação excelente. Este indicador se aplica somente aos cursos de Licenciatura.
    - Na dimensão 2 - CORPO DOCENTE E TUTORIAL, que tem como fontes de Consulta o PPC, o Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e a documentação comprobatória.
- 2.1. A atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) previsto/implantado for excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC;
  - 2.2. A atuação do(a) coordenador(a) for excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores;
  - 2.3. O (a) coordenador(a) possuir experiência em cursos a distância e esta for maior ou igual a 4 anos;
  - 2.4. O(a) coordenador(a) possuir experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, maior ou igual a 10 anos sendo, no mínimo, 1 ano de magistério superior;
  - 2.5. A carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) do curso for maior ou igual a 25 horas semanais dedicadas totalmente à coordenação;
  - 2.6. O percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu* for maior ou igual a 75%;
  - 2.7. O percentual de doutores do curso for maior que 35%;
  - 2.8. O percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral for maior ou igual que 80%;
  - 2.9. Um contingente maior ou igual a 80% do corpo docente previsto/efetivo possuir experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos,

dois anos para bacharelados/licenciaturas ou três anos para cursos superiores de tecnologia;

- 2.10. Um contingente maior ou igual a 50% do corpo docente previsto/efetivo tiver, pelo menos, três anos de experiência no exercício da docência na educação básica. Este indicador se aplica apenas aos cursos de Licenciatura;
- 2.11. Um contingente maior ou igual a 80% do corpo docente previsto/efetivo possuir experiência de magistério superior de, pelo menos, três anos para bacharelados/licenciaturas ou dois anos para cursos superiores de tecnologia;
- 2.12. A média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas for de um docente para 130;
- 2.13. O funcionamento do colegiado previsto/implantado estiver regulamentado/institucionalizado, de maneira excelente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões;
- 2.14. Pelo menos 50% dos docentes possuem mais de nove produções nos últimos três anos;
- 2.15. Todos os tutores previstos/efetivos são graduados na área, sendo que, no mínimo, 30% têm titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*;
- 2.16. O percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de três anos em cursos a distância for maior ou igual a 70%;
- 2.17. A relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados for menor ou igual a 30.

- Na dimensão 3 - INFRAESTRUTURA, que tem como fonte de consulta: o PPC, as DCN's, quando houver, o Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e a documentação comprobatória.

- 3.1. Os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral forem excelentes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade;
- 3.2. O espaço destinado às atividades de coordenação for excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete

individual para coordenador, número de funcionários e atendimento aos alunos e aos professores;

- 3.3. A sala de professores implantada para os docentes do curso for excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade;
- 3.4. As salas de aula implantadas para o curso forem excelentes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidades e número de alunos por turma, disponibilidade de equipamentos, dimensões em função das vagas previstas/autorizadas, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade;
- 3.5. Os laboratórios ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso atenderem, de maneira excelente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários, acessibilidade, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares e adequação do espaço físico;
- 3.6. O acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, estiver disponível na proporção média de um exemplar para menos de 5 vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES;
- 3.7. O acervo da bibliografia complementar, possuir, pelo menos, cinco títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual;
- 3.8. Há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, maior ou igual a 20 títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com acervo atualizado em relação aos últimos três anos;
- 3.9. Os laboratórios didáticos especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira excelente, em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e alunos vagas pretendidas/autorizadas;
- 3.10. Os laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira excelente, em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos;

3.11. Os serviços dos laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira excelente, em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos e atendimento à comunidade;

3.12. O sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado for excelente para atender à demanda real.

O curso em avaliação deverá também atender aos seguintes requisitos legais, relacionados no Quadro 3.

Quadro 3: Requisitos Legais.

Dispositivos Legais		Explicitação do Dispositivo	SIM	NÃO	NSA
1	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso.	O PPC está coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais? NSA para cursos que não têm Diretrizes Curriculares Nacionais.			
2	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (Lei nº 11.645 de 10/03/2008; Resolução CNE/CP Nº 01 de 17 de junho de 2004)	A temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena está incluída nas disciplinas e atividades curriculares do curso?			
3	Titulação do corpo docente (Art. 66 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996)	Todo corpo docente tem formação em pós-graduação?			
4	Núcleo Docente Estruturante (NDE) (Resolução CONAES Nº 1, de 17/06/2010)	O NDE atende à normativa pertinente?			
5	Denominação dos Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria Normativa Nº 12/2006)	A denominação do curso está adequada ao Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia?			
6	Carga horária mínima, em horas – para Cursos Superiores de Tecnologia. (Portaria Nº 10, 28/07/2006; Portaria Nº 1024, 11/05/2006; Resolução CNE/CP Nº 3,18/12/2002)	Desconsiderando a carga horária do estágio profissional supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, caso estes estejam previstos, o curso possui carga horária igual ou superior ao estabelecido no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia?			
7	Carga horária mínima, em horas – para Bacharelados e Licenciaturas. Resolução CNE/CES Nº 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES Nº 04/2009 (Área de Saúde,	O curso atende à carga horária mínima em horas estabelecidas nas resoluções?			

	Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP 2 /2002 (Licenciaturas) Resolução CNE/CP Nº 1 /2006 (Pedagogia)			
8	Tempo de integralização. Resolução CNE/CES Nº 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES Nº 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP 2 /2002 (Licenciaturas)	O curso atende ao Tempo de Integralização proposto nas resoluções?		
9	Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida. (Dec. Nº 5.296/2004, com prazo de implantação das condições até dezembro de 2008)	A IES apresenta condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida?		
10	Disciplina de Libras. (Dec. Nº 5.626/2005)	O PPC contempla a disciplina de Libras na estrutura curricular do curso?		
11	Prevalência de avaliação presencial para EAD. (Dec. Nº 5.622/2005 art. 4 inciso II, § 2)	Os resultados dos exames presenciais prevalecem sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância?		
12	Informações acadêmicas. (Portaria Normativa Nº 40 de 12/12/2007, alterada pela Portaria Normativa MEC Nº 23 de 01/12/2010, publicada em 29/12/2010)	As informações acadêmicas exigidas estão disponibilizadas na forma impressa e virtual?		
13	Políticas de educação ambiental. (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto Nº 4.281 de 25 de junho de 2002)	Há integração da educação ambiental às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente?		

Fonte: Instrumento subsidia os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância, disponibilizado em maio/2012.

Esses itens, classificados como requisitos legais e apresentados no Quadro 3 são essencialmente regulatórios, por isso não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. Os avaliadores apenas farão o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal e normativo por parte da instituição para que o MEC, de posse dessa informação, possa tomar as decisões cabíveis.

## 4 CAMINHOS METODOLOGICOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A metodologia de uma pesquisa são os procedimentos pelos quais a investigação do problema sugerido é viabilizada, com a finalidade de que os objetivos propostos sejam atingidos.

### 4.1 Metodologia

A pesquisa que aqui se apresenta pode ser classificada quanto a natureza das variáveis como qualitativa. Ressalta-se que esta pesquisa tem cunho qualitativo em função da necessidade de se realizar um estudo exploratório e descritivo para melhor compreensão do processo e dos indicadores contemplados no instrumento de avaliação externa de cursos ofertados através da EAD. De acordo com Richardson (1999, p. 80):

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades.

Para tanto, documentos foram analisados, Appolinário (2009: p. 67), define documentos como sendo: “Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova”. Os documentos aqui considerados são representados pela legislação pertinente, pelos dados relacionados a educação superior disponíveis, destacando a lei dos SINAES e o Censo da Educação Superior e também pelo instrumento de avaliação externa de cursos de graduação utilizado atualmente. Tais documentos contribuíram para com a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa, ou seja: os indicadores que compõe o instrumento de avaliação de cursos de graduação na Educação Superior brasileira, considerando a modalidade a distância, portanto, estes foram examinados e, assim, foi possível extrair informações que foram categorizadas, analisadas e por fim sintetizadas.



Logo, trata-se de uma pesquisa documental, uma vez que a referida pesquisa se baseará na análise de documentos. Salienta-se o valor do uso de documentos em pesquisas, em função da riqueza de informações que deles se pode extrair, justificando assim o uso de tal pesquisa nas várias áreas das Ciências Humanas e Sociais por possibilitar a ampliação e o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização. Segundo Carvalho e Simões (2008, p. 148):

Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize.

Ressalta-se que a etapa de análise dos documentos favoreceu a produção e a (re) elaboração de conhecimentos, criando novas formas de se perceber e compreender os indicadores em estudo, os quais foram analisados, interpretados, sintetizados, a fim de se determinar tendências e na medida do possível fazer inferências. May (2004) afirma que os documentos não existem isoladamente, precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido. Portanto, esta pesquisa considerou caracterizações, definições, aspectos legais e teorias em EAD como base teórica para a análise dos indicadores considerados.

Uma vez realizada a seleção, análise preliminar dos documentos e a análise dos dados, as partes foram reunidas, isto é, os elementos da problemática e do quadro teórico e enfim se pode chegar a uma interpretação coerente, levando em consideração os objetivos e a questão norteadora desta pesquisa. Vale salientar, que a análise foi desenvolvida por intermédio do confronto estabelecido entre as bases teóricas consideradas e os dados analisados.

Segundo Oliveira (2007, p. 70) a pesquisa documental é semelhante a pesquisa bibliográfica, o que as difere é a natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema. Atenta para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Logo nota-se que a pesquisa documental, exige do pesquisador uma análise criteriosa, em geral baseada em conteúdo, visto que os documentos ainda não passaram por nenhum tratamento científico. De acordo com Apolinário (2009, p. 27), pode-se entender como sendo análise de conteúdo:

Conjunto de técnicas de investigação científicas utilizadas em ciências humanas, caracterizadas pela análise de dados linguísticos. [...]. Normalmente, nesse tipo de

análise, os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categorizados. Posteriormente as categorias encontradas são analisadas face a uma teoria específica.

Desta forma, ressalta-se que a análise de conteúdo, foi o mecanismo utilizado para interpretar os indicadores contidos no instrumento de avaliação externa de curso, considerado nesta pesquisa. Para tanto, foram adotadas normas sistemáticas para se extrair significados, por meio dos elementos dos textos decompostos. As normas consideradas consistiram em relacionar a frequência da citação de alguns indicadores, com o intuito de mensurar o “peso” atribuído a uma determinada variável. Neste contexto, Chizzotti, (2006), comenta que um texto contém sentidos e significados, que podem ser apreendidos pelo leitor que interpreta a mensagem nele contida por meio de técnicas metódicas. Assim, a mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas no texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem.

Destarte, foi utilizado o *WebQDA*<sup>11</sup> (*Web Qualitative Data Analysis*) desenvolvido pela Universidade de Aveiro em parceria com a empresa Esfera Crítica é um *software* de análise de dados qualitativos num ambiente colaborativo e direcionado a pesquisadores, em diversos contextos, que necessitem analisar dados qualitativos. Apesar de existirem alguns aplicativos que tratam os dados não numéricos e não estruturados (textos, multimídia), nenhum deles pode ser usado por vários pesquisadores num ambiente colaborativo.

Para auxiliar na análise proposta, foram apresentados também os resultados obtidos em função do diagnóstico dos indicadores, obtido através do software *WebQDA*, conforme indicado na metodologia.

Justificando a utilização do *WebQDA*, ressalta-se que questionar é tarefa basilar para fazer ciências e que o pesquisador precisa desenvolver o pensamento crítico por intermédio de questionamentos nas várias fases da pesquisa. Sendo assim, argumenta-se que estes questionamentos são mais eficientes quando sustentados por ferramentas tecnológicas, como as existem no *WebQDA*. Tais ferramentas foram essenciais para as análises efetuadas nesta pesquisa através dos bancos de dados considerados e que podem ser verificados por meio dos anexos I, II e III.

Neste sentido, enfatiza-se que o *WebQDA* é um software capaz de auxiliar pesquisadores desde a fase da coleta de dados, até à fase de redação das considerações finais. Por meio da sua utilização o pesquisador pode editar, visualizar, interligar e organizar

---

<sup>11</sup> [www.webqda.com](http://www.webqda.com)

documentos e informações. Pode criar categorias, codificar, controlar, filtrar, efetuar pesquisas e questionar os dados com o objetivo de responder às suas questões de pesquisa.

Com o intuito de melhor descrever o software que foi considerado nesta pesquisa, informa-se que o *WebQDA* está organizado em três áreas fundamentais:

- Fontes – ambiente onde o pesquisador coloca os dados que possui, seja texto, imagem, vídeo ou áudio. Esta área pode ser preparada de acordo com a necessidade do pesquisador em tipos de documentos ou sua função.
- Codificações – o pesquisador pode indicar as dimensões ou as categorias, sejam elas interpretativas ou descritivas.
- Questionamentos – é composta por ferramentas que auxiliam na busca de respostas relativas às perguntas que o pesquisador irá formular ao conjunto de dados codificados.

Questionar os dados tanto durante como depois da categorização qualitativa se faz necessário uma vez que se deseja entender os dados tanto descritivamente como inferencialmente. Por compreender que em uma pesquisa qualitativa, a codificação ou a categorização dos dados não é um fim em si mesmo, porque agrupar os dados em suas devidas categorias permite a descrição, mas não permite necessariamente a compreensão destes, buscou-se também a identificação ou não de padrões, inferências e conclusões sobre o conjunto de dados analisados.

Tal fato se justifica em função da necessidade de um melhor entendimento dos dados, que se deu por intermédio de indagações capazes de relacionar e integrar os dados e as categorias com as questões da investigação. É bem verdade que muitas destas perguntas são formuladas implicitamente pelo pesquisador, mas o que se realizou foi uma sistematização de questionamentos, de modo que as perguntas foram pensadas de forma explícita. Também é sabido que muitas destas perguntas poderiam ser respondidas sem o auxílio de um sistema de gestão como é caso do *WebQDA*, porém, é fácil perceber que é muito mais cansativo e limitado fazer estes cruzamentos e interseções de dados codificados sem um sistema de apoio.

Nesta perspectiva, a tarefa do analista/pesquisador torna-se, segundo May (2004), uma leitura de texto com base em seus símbolos. Desta maneira, a análise de conteúdo caracteriza-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens.

O processo de análise de conteúdo de documentos inicia-se quando se toma a decisão sobre a unidade de análise. Ludke e André (1986) ponderam que existem dois tipos de unidade de análise: a unidade de registro e a unidade de contexto. Na unidade de análise o investigador pode selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema ou uma expressão. No entanto, dependendo dos objetivos e das questões norteadoras, pode ser mais importante explorar o contexto ao invés da frequência. Assim, o método de codificação escolhido vai depender da natureza do problema, do arcabouço teórico e das questões específicas de pesquisa.

Ressalta-se que esta pesquisa considerou as duas formas de análise, ou seja, considerou tanto o registro como o contexto no qual estão inseridos os indicadores estudados. Portanto, após a codificação da unidade de análise, caracterizou-se a forma de registro, por meio de esquemas, favorecendo assim a síntese. Uma vez organizados os dados, num processo de numerosas leituras e releituras, mais uma vez os dados foram estudados com o intuito de se detectar temas e temáticas mais frequentes, esse processo, essencialmente indutivo, culminou na construção de categorias ou tipologias, conforme afirma Ludke e André (1986).

Porém, ressalta-se que construir categorias de análise não é tarefa fácil. Elas aparecem, num primeiro momento, mas podem se modificar ao longo do estudo, constituindo um processo dinâmico de conferência constante entre o empírico e o teórico. Sobre a edificação de categorias analíticas vale lembrar que de acordo com Ludke e André (1986, p. 43):

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. [...] Em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo a parte para serem posteriormente examinados.

Com as categorias de análise, definidas como sendo: pedagógico do curso, coordenador de curso, docentes, tutores, discentes, bibliografias, laboratório e material didático foi necessário fazer uma avaliação desse conjunto. Guba e Lincoln (1981) argumentam que as categorias devem antes de tudo refletir os objetivos da pesquisa. Os citados autores apontam alguns critérios que auxiliam o pesquisador a avaliar com mais

segurança as categorias que foram originadas do material documental e que foram consideradas nesta pesquisa, são elas: a homogeneidade interna, a heterogeneidade externa, a inclusividade, a coerência e a plausibilidade.

Assim, respeitadas as especificidades da pesquisa documental e finalizada a análise, pode-se então produzir conhecimento. A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas ou não são quase sempre a base do trabalho de investigação nesta área.

## 4.2 Análise dos Resultados

A análise que aqui se apresenta, tem como objetivo confrontar as características e os conceitos de EAD estudados, com os indicadores considerados nos processos de avaliação externa de cursos de graduação ofertados a distância. Em uma primeira análise identificou-se a quantidade de indicadores que compõem cada uma das três dimensões presentes no instrumento de avaliação externa de cursos de graduação a distância (Anexo I, II e III), como se pode observar na Tabela 7.

Tabela 7: Descrição Quantitativa do Instrumento.

Dimensão	Quantitativo de Indicadores por dimensão	Representatividade da Dimensão no instrumento (%)	"Pesos" por dimensão em função do ato autorizativo	
			Autorização	Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento
<b>D1</b> - Organização Didático Pedagógica	19	39,58	30	40
<b>D2</b> - Corpo Docente e Tutorial	17	35,42	30	30
<b>D3</b> - Infraestrutura	12	25,00	40	30
Total	48	100	100	100

Fonte: Elaborada pela autora – pesquisa realizada em Janeiro de 2013.

Inicialmente se esclarece a diferença entre as modalidades de atos autorizativos considerados nesta dissertação: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.

Quanto aos processos de autorização de cursos se enfatiza que para iniciar a oferta de um curso de graduação, a IES depende de autorização do MEC. A exceção são as

universidades e centros universitários que, por terem autonomia, independem de autorização para funcionamento de curso superior. No entanto, essas instituições devem informar à secretaria competente os cursos abertos para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento. (Art. 28 do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006). Nos processos de autorização dos cursos de graduação de Direito, Medicina, Odontologia e Psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, a secretaria de Educação Superior considera a manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e do Conselho Nacional de Saúde. (art. 28, § 2º do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006).

Já os processos de reconhecimento devem ser solicitados pela IES quando o curso de graduação tiver completado 50% de sua carga horária. O reconhecimento de curso é condição necessária para a validade nacional dos respectivos diplomas. Assim como nos processos de autorização, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e o Conselho Nacional de Saúde têm prerrogativas para manifestar-se junto ao MEC no ato de reconhecimento dos cursos de graduação de Direito, Medicina, Odontologia e Psicologia. A renovação do reconhecimento deve ser solicitada pela IES ao final de cada ciclo avaliativo do Sinaes junto à Secretaria competente.

Considerando o exposto anteriormente e, observando a Tabela 7, em uma primeira análise verifica-se que a dimensão mais representativa no instrumento de avaliação é a Dimensão 1 – Organização Didático Pedagógica, que com seus dezenove indicadores concebe 38,78% do referido instrumento, seguida de perto pela Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial, que é composta por dezessete indicadores o que representa 35,42% dos indicadores considerados na avaliação externa de cursos na EAD. Sendo assim, nota-se que em função da quantidade de indicadores a Dimensão 3 – Infraestrutura é a menos representativa.

Porém, quando se considera nesta análise o “peso” que cada uma das dimensões tem em função do ato autorizativo, verifica-se que a Dimensão 1, ganha mais importância quando a avaliação externa se destina a reconhecer ou a renovar o reconhecimento de um curso, evidenciando que indicadores relacionados a organização didático pedagógica são mais significativos quando o curso já se iniciou, e até mesmo já possui alunos formados.

O contrário acontece com a Dimensão 3, pois conforme pode-se observar na Tabela 7, esta é mais significativa quando a avaliação se destina a autorizar um curso de graduação. Neste caso os indicadores que estão relacionados a infraestrutura disponibilizada ao curso ganham “peso”.

Como universidades e centros universitários gozam de autonomia, não precisam de autorização prévia para abrirem seus cursos, exceto cursos de Direito, Medicina, Odontologia e Psicologia, precisando apenas informar a secretaria competente os cursos que serão abertos, conforme determina o Art. 28 do Decreto 5773 de 29 de maio de 2006. Contudo, o ato de informar a Secretaria competente a abertura de determinado curso não implica em visita *in loco*. Sendo assim, cursos ofertados em universidade ou centros universitários, com exceção de Direito, Medicina, Odontologia e Psicologia, receberão visita *in loco* para reconhecimento ou renovação de reconhecimento quando for o caso, diferentemente das faculdades que precisam solicitar autorização para abertura de cursos, logo recebem visita *in loco* e passam pela avaliação externa. Já a Dimensão 2: Corpo Docente e Tutorial, não tem seu “peso” alterado em função do ato autorizativo.

Logo nota-se que pelo olhar do instrumento de avaliação externa, o corpo docente assim como o corpo tutorial tem sua importância mantida, tanto nos processos de autorização como de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos de graduação. O que é mais coerente, afinal entre organização didático pedagógica, corpo docente e tutorial, infraestrutura não existe uma mais importante do que a outra. Acredita-se que as três dimensões são igualmente importantes para o funcionamento de um curso de graduação, independente do ato autorizativo.

Os aspectos considerados anteriormente levam a um entendimento de que pela perspectiva que se desenha em função das dimensões, suas representatividades e seus graus de importância dentro da avaliação, em um processo de autorização de curso avaliam-se o seu Projeto Pedagógico, assim como o seu corpo docente e tutorial, que por sua vez possuem o mesmo “peso” e a infraestrutura neste contexto ganha importância. Certamente, em função de um raciocínio que leva em consideração que a infraestrutura representa o suporte para a realização das atividades previstas no Projeto Pedagógico de Curso e que serão desenvolvidas pelo corpo docente e tutorial.

Este raciocínio se altera quando o processo deixa de ser de autorização e passa a ser de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso, momento em que pela perspectiva proposta na avaliação externa, a infraestrutura perde importância e a organização didático pedagógica ganha.

Comenta-se que de nada adiantará uma bela estrutura física, se o curso não dispuser de um projeto pedagógico adequado e de professores e tutores qualificados e envolvido com o curso. E o contrário também é verdade de nada adiantará o curso estar fundamentado em um

projeto pedagógico que atenda aos indicadores propostos pela avaliação, se não possuir professores, tutores e infraestrutura para desenvolver o que esta previsto em seu projeto, reforçando mais uma vez que independente do ato autorizativo as dimensões que compõem o instrumento de avaliação externa de cursos de graduação são igualmente importantes, devendo, portanto ter o mesmo “peso” para o cálculo do conceito do curso independente do ato autorizativo.

Contudo, o objeto de análise desta dissertação são os indicadores que compõem o instrumento de avaliação externa e não necessariamente o “peso” que cada uma das dimensões possui em função do ato autorizativo, apesar de se entender que tal análise contribui para o estudo como um todo.

Partindo, especificamente para a análise dos indicadores (anexo I, II e III), explana-se que estes já estão divididos pelo instrumento em três dimensões distintas. E que conforme já descrito anteriormente, a análise de conteúdo, foi um dos mecanismos utilizados para interpretar os indicadores contidos no instrumento de avaliação externa de curso, considerado nesta pesquisa. Com o intuito de se extrair significados e também estabelecer correlações entre as dimensões e seus indicadores, adotou-se normas sistemáticas e a primeira delas foi relacionar a frequência da citação de alguns termos, com o intuito de mensurar o “peso” atribuído a uma determinada variável.

Sendo assim, iniciou-se esta análise, identificando a frequência com que as palavras: docentes/professores, tutores, discentes/alunos e coordenador de curso/coordenação de curso apareciam nos indicadores analisados. Estas palavras foram escolhidas por entender que estas representam os atores envolvidos diretamente no desenvolvimento de um curso, o resultado desta análise pode ser observado na Tabela 8.

Tabela 8: Análise de Frequência – principais atores envolvidos no desenvolvimento de um curso de graduação ofertado a distância.

<b>Palavras consideradas</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Acumulada</b>	<b>Frequência Relativa</b>
Docentes/Professores	11	11	50,00
Tutores	4	15	18,18
Discentes/Alunos	2	17	9,09
Coordenador de Curso/Coordenação de Curso	5	22	22,73
Total	22		100

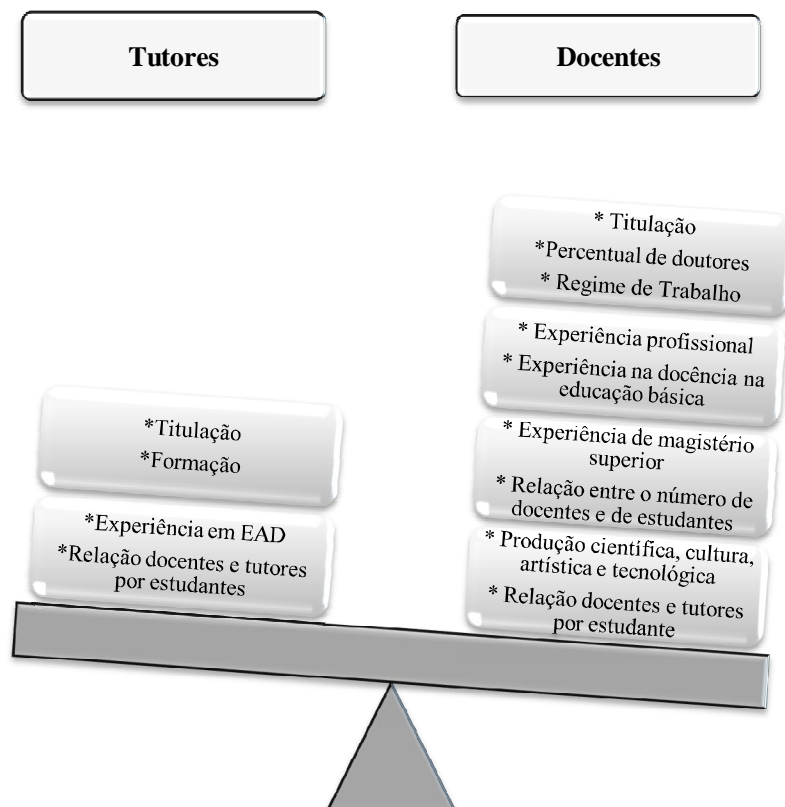
Fonte: Elaborada pela autora – pesquisa realizada em Janeiro de 2013.



Através de tal análise fica evidenciado que na perspectiva da avaliação externa o docente ainda tem muita importância no desenvolvimento de um curso a distância. Já com relação aos tutores, fica demonstrado que este, sob a ótica desta avaliação não tem a mesma importância que o professor. Percebe-se que na expectativa dos indicadores da avaliação externa o professor ainda está muito presente, participando demais do processo. Não que ele deva deixar de participar ou de ser importante, mas trata-se de uma avaliação de cursos ofertados a distância, e sendo assim os indicadores deveriam mostrar que nesta modalidade em especial o espaço ocupado pelo professor é dividido com outros atores como, por exemplo, o tutor e também com outros mecanismos como, por exemplo, inovações tecnológicas.

Comparando o “peso” atribuído ao professor e ao tutor, em função dos indicadores presentes no instrumento de avaliação fica confirmado que o professor supera em muito o tutor não somente pela análise de frequência, mas também pelo quantitativo de indicadores que se avalia em função de um e de outro, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1: Comparação entre o número de indicadores relacionados aos docentes e aos tutores.



Fonte: Elaborada pela autora – pesquisa realizada em Janeiro de 2013.

Enquanto o docente é considerado na perspectiva de nove indicadores o tutor é considerado na perspectiva de quatro indicadores. O que não significa que o professor ou o tutor estão sendo avaliados adequadamente, até porque quantidade de indicadores não significa necessariamente que a avaliação esteja adequada.

A principal preocupação não deve ser com a quantidade de indicadores, mas sim com a mensagem que eles passam, porque um instrumento de avaliação composto por indicadores representa um modelo a ser seguido. E sendo assim pode-se dizer que um quadro de tutores para obter nota cinco na avaliação, precisa ter titulação preferencialmente a nível *stricto sensu*, ser formado na área do curso, ter experiência em EAD de no mínimo três anos e atender no máximo a trinta alunos, isso porque o indicador 2.18 – relação docente e tutores – presenciais e a distância – por estudante prevê que esta relação é avaliada com nota cinco quando o número de estudantes e o total de docentes mais tutores previstos/contratados é menor ou igual a trinta.

O quadro docente por sua vez, é avaliado através dos mesmos indicadores que avaliam o quadro docente de um curso presencial, não lhe é cobrada experiência em EAD ou familiaridade com as tecnologias, aspectos essenciais em uma formação a distância, segundo as teorias estudadas.

Ainda, considerando a análise de frequência proposta, verificou-se que palavras como: autonomia, comunicação, mídias, tecnologia, ambiente, tempo, espaço tão presentes nas teorias em EAD estudadas nesta dissertação, não aparecem entre as palavras que são utilizadas na definição dos indicadores de qualidade de um curso em EAD, considerados na avaliação externa.

Buscando extrair mais informações dos dados analisados, criou-se a partir dos indicadores aqui analisados, categorias de análises, conforme já previsto na metodologia. Tais categorias contribuíram para melhor verificação da existência ou não de correlação entre os indicadores e as bases teóricas estudadas. Para tanto oito categorias foram estabelecidas, sendo elas: projeto pedagógico do curso, coordenador de curso, docentes, tutores, discentes, bibliografias, laboratório e material didático. Estas foram analisadas, conforme se apresenta a seguir.

Como já evidenciado na Tabela 7 a Dimensão 1 é a que possui o maior número de indicadores e estes direta ou indiretamente avaliam o projeto pedagógico do curso, compondo, portanto a primeira categoria de análise, conforme mostra a Quadro 4.

Quadro 4: Categoria de Análise I – Projeto Pedagógico de Curso – Dimensão 1.

Categoria de Análise	Dimensão	Indicador	Análise Sistêmica e Global	
<b>PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO</b>	<b>DIMENSÃO 1</b>	1.1	Contexto educacional	
		1.2	Políticas institucionais	
		1.3	Objetivos do curso	Perfil profissional do egresso
				Estrutura curricular
				Contexto educacional
		1.4	Perfil Profissional	
		1.5	Estrutura curricular	Flexibilidade
				Interdisciplinaridade
				Carga horária
				Articulação da teoria com a prática
		1.6	Conteúdos curriculares	Mecanismos de interação com a modalidade de EAD
				Atualização
				Carga horária
		1.7	Metodologia	Bibliografia
		1.8	Estágio curricular supervisionado	Carga horária
				Convênios
				Formas de apresentação
				Orientação
				Supervisão
Coordenação				
1.9	Atividades complementar	Carga horária		
		Diversidade de atividades		
		Formas de aproveitamento		
1.10	Trabalho de conclusão de curso	Carga horária		
		Formas de apresentação		
		Orientação		
		Coordenação		
1.11	Apoio ao discente			
1.12	Ações decorrente dos processos de avaliação do curso			
1.13	Atividades de tutoria			
1.14	Tecnologias de informação e comunicação			
1.15	Material didático institucional	Abrangência		
		Bibliografia		
		Aprofundamento		
		Coerência teórica		
1.16	Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes			
1.17	Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem			
1.18	Número de vagas			
1.19	Interação com as redes públicas de ensino			

Fonte: Elaborada pela autora – pesquisa realizada em Janeiro de 2013.

Fica ratificado que a avaliação externa tem forte ênfase na verificação de aspectos relacionados ao projeto pedagógico do curso a ser autorizado ou reconhecido. Conforme mostra o Quadro 4 são dezenove indicadores que se subdividem, buscando avaliar o projeto como um todo.

Ao iniciar a análise desta categoria o que chama a atenção é a ênfase que o instrumento dá ao que é intitulado “uma análise sistêmica a global”. Neste sentido destaca-se que segundo o próprio instrumento de avaliação externa, a fonte de consulta para se avaliar os indicadores apresentados no Quadro 4 são o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico de Curso e as Diretrizes Curriculares, logo se percebe que considerando estas três fontes fica difícil avaliar sob a perspectiva de uma análise sistêmica e global.

Para Dias Sobrinho e Balzan (1995) de fato a avaliação deve sim privilegiar a percepção sistêmica e global, mas para tanto precisa ir além das práticas pontuais e fragmentadas. Logo, por intermédio destes indicadores não é possível avaliar a partir de uma análise sistêmica e global. Uma análise quando sistêmica demanda que todos os elementos influenciam e são influenciados reciprocamente, e este aspecto não é contemplado pelo modelo de avaliação externa de cursos de graduação vigente. Pelo contrário ao se analisar os indicadores considerados neste modelo não se identificou nenhuma correlação entre os indicadores.

Analisando o processo de avaliação externa de cursos de graduação ofertados a distância, observa-se uma análise pautada na abordagem analítica onde se parte dos pormenores para o todo, avaliando-se uma variável de cada vez, variáveis estas que representam os indicadores. Se o referido processo possibilitasse uma abordagem sistêmica, permitiria uma percepção global da realidade avaliada através do conjunto de variáveis consideradas no processo, partindo do todo para o pormenor.

Edgard Morin (1977) chama atenção para a estrutura e a complexidade dos sistemas e da abordagem sistêmica como método de interpretação conjunta da realidade. O citado autor define um sistema como uma inter-relação de elementos que constituem uma entidade ou unidade global. Faz ainda ressalva para o fato de que não basta associar inter-relação e totalidade, sendo preciso ligar os elementos por intermédio da ideia de organização. Tais colocações vão de encontro ao modelo de avaliação externa de cursos de graduação posto, uma vez que se baseia em indicadores isolados que não se correlacionam, não possibilitando uma análise sistêmica e global não, proporcionando a compreensão das causas e uma visão

real para que se possa tomar as decisões que favoreçam a correção de rumos, possibilitando a qualidade dos cursos avaliados.

Ainda considerando a análise proposta, enfatiza que de acordo com Paladini (2002), indicadores são elementos básicos quando se avalia, porém estes precisam atender a princípios como: objetividade, clareza, precisão dentre outros.

Isso posto, um indicador deve noticiar de forma simples e direta a circunstância que se avalia, deve ser preciso, não devem ser apenas compreendido por todos os envolvidos no processo, e sim, compreendido da mesma forma, não havendo assim duplicidade de interpretação. Os indicadores e as métricas que compõem a Dimensão 1 e que aqui nesta análise foram categorizados como responsáveis pela avaliação do projeto pedagógico do curso não atende a estes princípios básicos. São subjetivos, se utilizam em suas métricas de termos como insuficientes, suficientes, muito bom, excelente. E em muitos casos o que para um pode ser excelente para outro pode não ser, o mesmo raciocínio se aplica aos demais termos considerados na métrica destes indicadores.

Considerando os dados apresentado no Quadro 4, analisou-se a repetição de alguns aspectos que são avaliados a partir dos indicadores. Aspectos como a carga horária é citado na avaliação de cinco indicadores. O que não deixa de ser incoerente, afinal, o curso avaliado é a distância.

A Lei nº 10.172 que aprovou o PNE em 09/01/2001, já fazia referência a função estratégica da EAD, uma vez que esta trazia novas concepções de tempo e espaço e, no entanto, o instrumento de avaliação externa atualmente utilizado enfatiza mais a carga horária do que as estratégias de aprendizagem. Não que a carga horária de um curso não deva ser atendida e respeitada, o que se propõem aqui é uma reflexão no sentido de se pensar se de fato a carga horária precisa ser tão considerada em uma avaliação de cursos de graduação a distância.

Afinal, como se verificou ao estudar a Teoria da Conversação Didática Guiada desenvolvida por Borje Holmberg, foi que na EAD a motivação para a aprendizagem é abalizada na declaração de uma relação pessoal com o aluno. A teoria de Holmberg centraliza a sua análise na interpersonalização do método de EAD, através dos meios de comunicação, em que há uma conversação didática guiada, se propõem como meta a total autonomia do aluno na promoção da sua aprendizagem. Ainda de acordo com a teoria, os distintos artifícios de comunicação permitem a obtenção de maior êxito na aprendizagem, visto que respeita os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Desta forma fica comenta-se que entre os indicadores presentes no instrumento de avaliação externa de cursos a distância deveriam estar aspectos relacionados a comunicação e não necessariamente a carga horária. A teoria considerada anteriormente corrobora com a ideia de que na EAD a comunicação favorece a aprendizagem, respeitando o ritmo de cada um e não necessariamente a carga horária do curso.

Outra categoria considerada nesta análise, diz respeito ao coordenador de curso, os Quadros 5 e 6 trazem os indicadores que são responsáveis pela avaliação desta categoria.

Quadro 5: Categoria de Análise II – Coordenador de Curso – Dimensão 2.

Categoria de análise	Dimensão	Indicador		Análise sistêmica e global
<b>COORDENADOR DE CURSO</b>	<b>DIMENSÃO 2</b>	2.2	Atuação	Gestão do curso
				Relação com os docentes
				Relação com os discentes
				Representatividade nos colegiados superiores
		2.3	Experiência em cursos a distância	
2.4	Experiência de magistério superior e de gestão acadêmica			
2.6	Carga horária			

Fonte: Elaborada pela autora – pesquisa realizada em Janeiro de 2013.

A Dimensão 2 que avalia o Corpo Docente e Tutorial, também possui indicadores que avaliam o coordenador do curso, profissional responsável pela gestão do curso. Dos quatro indicadores que compõem esta avaliação, um deles, o 2.2 que diz respeito a atuação do coordenador, pode ser descrito como sendo subjetivo não, atendendo a princípios básicos como objetividade, clareza e precisão, uma vez que em sua métrica são também considerados termos como insuficiente, suficiente, muito boa, excelente.

Os demais indicadores experiência em cursos a distância, experiência de magistério superior e de gestão acadêmica e carga horária possuem métricas mais precisas, uma vez que se baseiam em critérios quantitativos. Aspecto que favorece um indicador afinal, segundo Paladini (2002) indicadores são mecanismos de avaliação formulados em bases mensuráveis, logo é condição inicial para que exista um indicador que haja uma forma de quantificar o que se deseja avaliar.

Além do mais, é necessário sim que se avalie a experiência do coordenador de curso, principalmente em EAD, já que se esta considerando indicadores de qualidade para cursos

ofertados a distância. Quanto a carga horária também se verifica ser necessário aferir, afinal é preciso que este profissional, que é responsável pela gestão e acompanhamento das atividades do curso, se dedique a esta atividade.

Observe que não se tem neste instrumento um indicador para avaliar a titulação do coordenador, dando a entender que o coordenador de curso deve se dedicar ao gerenciamento do curso e não a ministrar aulas, porque para o professor a titulação é um indicador de qualidade. O Quadro 6 a seguir, também irá considerar indicadores de qualidade que estão relacionados ao coordenador do curso, mas que buscam avaliar aspectos de infraestrutura. Assim se verifica que aspectos relacionados aos coordenadores de curso estão presentes tanto na Dimensão 2 como na Dimensão 3.

Quadro 6: Categoria de Análise II – Coordenador de Curso – Dimensão 3.

Categoria de análise	Dimensão	Indicador		Análise sistêmica e global
<b>COORDENAÇÃO</b>	<b>DIMENSÃO 3</b>	3.2	Espaço de trabalho	Dimensão
				Equipamentos
				Conservação
				Gabinete individual para coordenador
				Número de funcionários
				Atendimento aos alunos
				Atendimento aos professores

Fonte: Elaborada pela autora – pesquisa realizada em Janeiro de 2013.

O espaço de trabalho destinado a coordenação de curso também é avaliado, de forma subjetiva, em uma análise sistêmica e global, ou seja, deixa a desejar enquanto indicador, pelas razões já colocadas anteriormente.

Ao se considerar a categoria de análise que trata dos docentes, apresenta-se o Quadro 7, onde se pode verificar os indicadores que dizem respeito aos professores envolvidos no processo e que fazem parte da Dimensão 2.

Quadro 7: Categoria de Análise III – Corpo Docente – Dimensão 2.

Categoria de análise	Dimensão	Indicador	
<b>DOCENTE</b>	<b>DIMENSÃO 2</b>	2.7	Titulação
		2.8	Percentual de doutores
		2.9	Regime de Trabalho
		2.10	Experiência profissional
		2.11	Experiência no exercício da educação básica (para cursos de licenciatura)
		2.12	Experiência de magistério superior
		2.13	Relação entre o número de docentes e o número de estudantes
		2.15	Produção científica, cultura, artística ou tecnológica
		2.18	Relação docente e tutores - presenciais e a distância - por estudantes
Estes indicadores não são avaliados através de uma análise sistêmica e global. Para estes existe no instrumento de avaliação intervalos de valores pré estabelecidos que irão definir o conceito.			

Fonte: Fonte: Elaborada pela autora – pesquisa realizada em Janeiro de 2013.

Os indicadores aqui considerados possuem métricas mais precisas, uma vez que se baseiam em critérios quantitativos. Aspecto que como já colocado favorece o indicador, pelo menos em questões relacionadas a facilidade de se quantificar o que se deseja avaliar. Porém, esta lista de indicadores apresenta certa incoerência, nota-se ao verificar o indicador 2.11 (indicador específico para curso de licenciatura), que professores que lecionam em cursos de licenciatura contribuem mais com a avaliação do curso se possuir experiência na educação básica. Logo, seria apropriado que em uma avaliação de cursos a distância professores que possuíssem experiência em EAD, também contribuíssem mais com a avaliação, ou seja, deveria ter um indicador que avaliasse o tempo de experiência em EAD do quadro docente.

Ainda com relação aos indicadores apresentado no Quadro 8, também merece atenção o indicador que diz respeito a produção científica, uma vez que este avalia apenas a quantidade de itens produzidos e não a relevância da produção científica.

O Quadro 8, também trata de indicadores relacionados ao quadro docente, porém enfatizando a infraestrutura, ou seja, assim como acontece com os coordenadores de curso, os aspectos relacionados aos professores também estão presentes tanto na Dimensão 2 como na Dimensão 3.



Quadro 8: Categoria de Análise III – Corpo Docente – Dimensão 3.

Categoria de análise	Dimensão	Indicador		Análise sistêmica e global
<b>DOCENTE</b>	<b>DIMENSÃO 3</b>	3.1	Gabinetes de trabalho para professores tempo integral	Disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores
				Dimensão
				Limpeza
				Iluminação
				Acústica
				Ventilação
				Acessibilidade
				Conservação
		Comodidade		
		3.3	Sala dos professores	Disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores
				Dimensão
				Limpeza
				Iluminação
				Acústica
Ventilação				
Acessibilidade				
Conservação				
Comodidade				

Fonte: Elaborada pela autora – pesquisa realizada em Janeiro de 2013.

Observe por meio dos dados apresentados no Quadro 8 que a infraestrutura destinada ao docente também é avaliada, considerando os gabinetes de trabalho para professores em tempo integral e também a sala dos professores. Uma vez que se está analisando indicadores de qualidade para um curso ofertado a distância, acredita-se que a sala dos professores ou os gabinetes para professores em tempo integral não contribuem com a qualidade do curso avaliado. Seria mais lógico e coerente avaliar os meios tecnológicos e de comunicação utilizados pelos professores para atender aos alunos. E mais avaliar também a habilidade docente em lidar com as tecnologias de informação e comunicação. Mais uma vez fica evidenciado que aspectos relacionados a comunicação e a tecnologia são deixados de lado no instrumento que avalia a qualidade dos cursos ofertados a distância.

Ao se avaliar a categoria de análise que se destina aos tutores, chega-se ao Quadro 9, que apresenta os indicadores que foram considerados.

Quadro 9: Categoria de Análise IV – Corpo Tutorial – Dimensão 2.

Categoria de análise	Dimensão	Indicador		Estes indicadores não são avaliados através de uma análise sistêmica e global. Para estes indicadores existe no instrumento de avaliação intervalos de valores pré estabelecidos que irão definir o conceito.
TUTORES	DIMENSÃO 2	2.16	Titulação	
			Formação	
		2.17	Experiência em EAD	
		2.18	Relação docente e tutores - presenciais e a distância - por estudantes	

Fonte: Elaborada pela autora – pesquisa realizada em Janeiro de 2013.

O quadro de tutores é avaliado sob a ótica da titulação e formação, por meio de um único indicador, o tutor para ser bem avaliado e assim contribuir para com a qualidade do curso precisa ter titulação, preferencialmente *stricto sensu* e ser formado na área do curso. Nesta perspectiva, considera-se o indicador 2.16 - coerente e adequado.

Nota-se também que outro ponto positivo neste conjunto de indicadores é que todos eles possuem métricas mais precisas, uma vez que se baseiam em critérios quantitativos e não em uma análise sistêmica e global que o instrumento não possibilita.

Porém, ao se considerar a métrica quantitativa dos indicadores que assim são traduzidos pelo instrumento atual de avaliação externa de cursos, verifica-se que todos admitem valores que não são explicados, ou seja, não se sabe de onde saíram estas determinações quantitativas que devem ser atendidas. Acredita-se que os indicadores devem ser adaptados à realidade a que se refere, não devem ser simplesmente importados de outras realidades, eles devem refletir o que existe na organização. Além do mais, os indicadores devem enfatizar o processo de avaliação que deve partir do que se tem efetivamente na organização, em resultados que já foram obtidos, podendo também avaliar até que ponto determinadas ações conduziu a determinados resultados.

O instrumento de avaliação externa de cursos não avalia infraestrutura relacionada aos tutores, um ponto falho, uma vez que esta deveria ser avaliada, afinal assim seria possível melhor avaliar a estrutura física dos polos de apoio presencial, partindo do princípio que o tutor desenvolve na maioria das vezes suas atividades nesta localidade. Colocação que está respaldada na Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, sendo republicada em 12/2010, que em seu Art. 45, § 1º define polo de apoio presencial como sendo a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância.

Considerando a categoria de análise que diz respeito ao discente, destaca-se o Quadro 10, que apresenta indicadores que avaliam alguns aspectos relacionados infraestrutura

utilizada pelo aluno. Todavia, se entende que todos os indicadores considerados em uma avaliação de curso estão direta ou indiretamente, avaliando aspectos relacionados ao aluno, afinal é ele quem irá vivenciar o curso. Portanto o que correlaciona todas as categorias de análise consideradas nesta pesquisa ou as três dimensões propostas no instrumento de avaliação externa é o discente.

Quadro 10: Categoria de Análise V – Discentes – Dimensão 3.

Categoria de análise	Dimensão	Indicador		Análise sistêmica e global
<b>DISCENTES</b>	<b>DIMENSÃO 3</b>	3.4	Salas de aula	Quantidade
				Número de alunos por turma
				Disponibilidade de equipamentos
				Dimensões em função das vagas previstas/autorizadas
				Limpeza
				Iluminação
				Acústica
				Ventilação
				<b>Acessibilidade</b>
				Conservação
		Comodidade		
		3.5	Acesso aos equipamentos de informática	Quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários
				<b>Acessibilidade</b>
				Velocidade de acesso à internet
Política de atualização de equipamentos				
				Política de atualização de softwares
				Adequação do espaço físico

Fonte: Elaborada pela autora – pesquisa realizada em Janeiro de 2013.

O instrumento de avaliação externa de curso, considerado nesta pesquisa, trás dois indicadores que avaliam diretamente a infraestrutura relacionada ao aluno, sendo estes a sala de aula e o acesso aos equipamentos de informática. São dois indicadores que de forma subjetiva buscam verificar as condições das salas de aula disponíveis para o curso assim como os laboratórios ou outros meios implantados de acesso à informática.

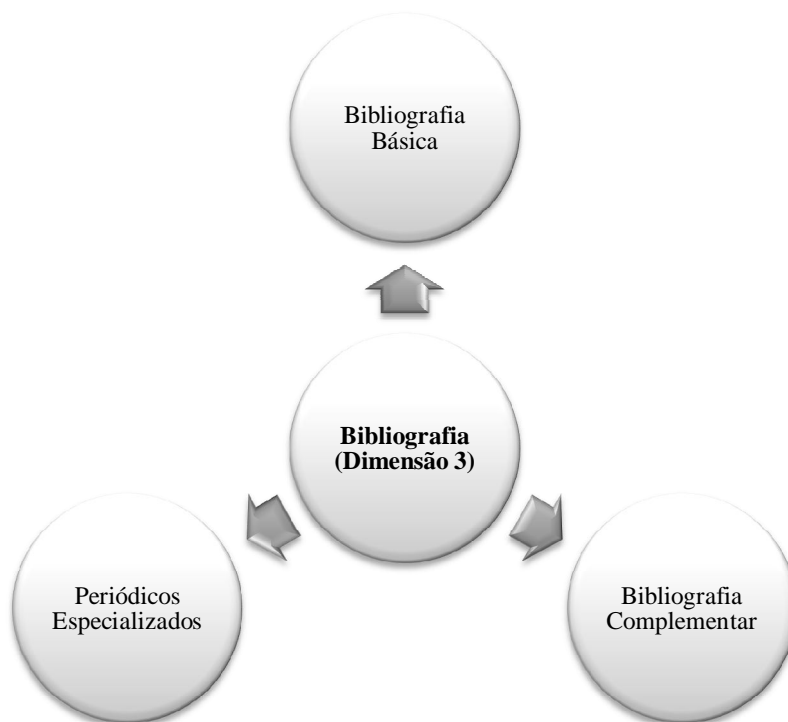
A princípio causa certa estranheza avaliar a sala de aula, o acesso a equipamentos de informática em um curso que é ofertado a distância, até porque o Decreto nº 5622, em seu Art. 1º caracteriza a EAD como modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e

tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Deste modo, avaliar a sala de aula torna-se desnecessário, uma vez que na EAD este ambiente é em muitos momentos virtual, o que torna impossível avaliar aspectos como limpeza, iluminação, acústica ou ventilação.

Porém deve-se considerar que conforme predito também no Decreto nº 5622, em seu Art. 1º, está prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: avaliações de estudantes, estágios obrigatórios (quando previstos na legislação pertinente), defesa de trabalhos de conclusão de curso (quando previstos na legislação pertinente) e atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. Fato que leva a um entendimento de que no Brasil os cursos de graduação não são de fato a distância, mas sim semipresenciais. Logo, a descrição atribuída ao instrumento aqui analisado: “Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância” está equivocada. Deveria ser: “Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e semipresencial”

Outra importante categoria de análise diz respeito a bibliografia. A Figura 2 ilustra sob quais perspectivas a bibliografia é avaliada.

Figura 2: Aspectos que compõem a avaliação da bibliografia de um curso de graduação, segundo o instrumento de avaliação externa disponibilizado em maio/2012.



Fonte: Elaborada pela autora – pesquisa realizada em Janeiro de 2013.

Quando se analisa o indicador que é responsável pela avaliação da bibliografia básica, chama a atenção que este se baseia em quantitativos de vagas anuais pretendidas/autorizadas e não em número de alunos matriculados no curso. Este aspecto leva as IES a reverem o número de vagas ofertadas em seus cursos, e favorece a diminuição do número de vagas. O que é incoerente com a política de democratização da Educação Superior instalada no país através da EAD.

Por este lado, um curso terá sua bibliografia básica avaliada como sendo de excelência (conceito cinco) quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, estiver disponível na proporção média de um exemplar para menos de cinco vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.

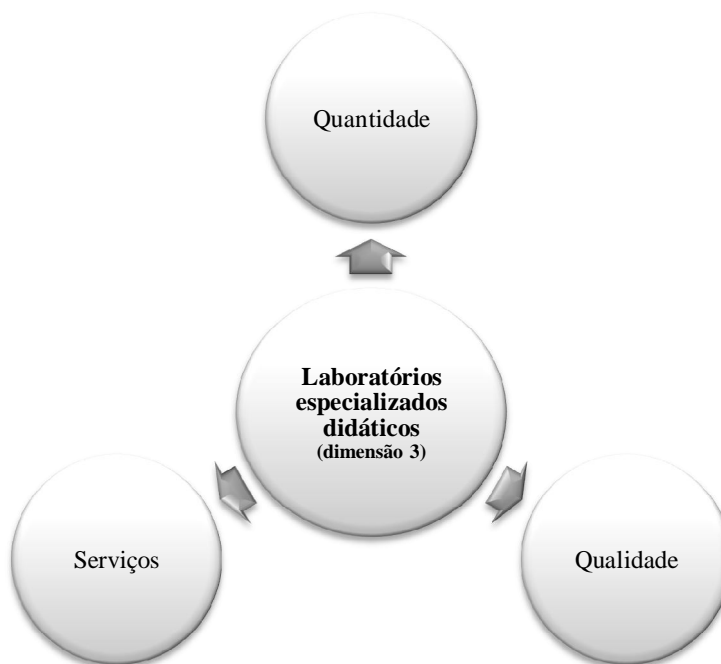
Caso os cursos possuam acervo virtual (pelo menos um título virtual por unidade curricular), a proporção de alunos por exemplar físico, para obter conceito cinco na avaliação passa a ser de menos de seis vagas anuais, aumentando apenas uma vaga. Acredita-se que o acervo virtual neste caso deveria ser mais valorizado, até porque o curso teoricamente é ofertado a distância.

Além do mais avaliar a relação entre o número de vagas pretendidas/ofertadas por quantitativo de livros presentes no acervo não, necessariamente avalia, a qualidade do curso. É preciso verificar até que ponto os livros são utilizados pelos alunos, se estes desenvolvem pesquisa, produções científicas. Logo, se percebe que um único instrumento de avaliação não consegue abranger todos os aspectos responsáveis pela qualidade ou não de um curso de graduação seja ele presencial, a distância ou semipresencial.

A bibliografia complementar será de excelência quando o acervo da bibliografia complementar possuir, pelo menos, cinco títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual. E os periódicos especializados quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, maior ou igual a vinte títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com acervo atualizado em relação aos últimos três anos. Vale aqui o mesmo raciocínio considerado para a bibliografia básica, ou seja, não basta ter o livro ou o periódico, é preciso que estes sejam utilizados.

Quanto aos laboratórios didáticos especializados, que representam mais uma categoria de análise, pode-se perceber na Figura 3 que estes são avaliados sob a ótica da quantidade, da qualidade e dos serviços.

Figura 3: Aspectos que compõem a avaliação dos laboratórios especializados didáticos de um curso de graduação, segundo o instrumento de avaliação externa disponibilizado em maio/2012.



Fonte: Elaborada pela autora – pesquisa realizada em Janeiro de 2013.

Com relação a quantidade, o laboratório será considerado de excelência quando estiverem implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendendo, de maneira excelente, em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e alunos vagas pretendidas/autorizadas.

Já com relação a qualidade, o laboratório receberá conceito cinco quando estiver implantado com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendendo, de maneira excelente, em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.

E quanto aos serviços, o laboratório didático especializado será de excelência quando estiverem implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendendo, de maneira excelente, em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos e atendimento à comunidade.

Fica evidenciado que para os cursos que fizerem uso de laboratórios didáticos específicos, estes deverão estar disponibilizados aos alunos e serão avaliados em quantidade, qualidade e serviços. Salienta-se que se trata de laboratórios físicos e não virtuais. E que os indicadores apresentados no instrumento de avaliação externa de cursos a distância não contemplam na sua avaliação aspectos relacionados a qualidade e a pertinência das atividades realizadas nestes laboratórios para a formação do aluno.

A última categoria de análise considerada nesta pesquisa, o material didático, tem aspectos avaliados na Dimensão 1 e também na Dimensão 3 através de indicadores subjetivos e imprecisos. Na dimensão 1 são avaliados aspectos pedagógicos do material, já na Dimensão 3 é avaliada a logística de produção e distribuição do material, conforme apresenta o Quadro 11.

Quadro 11 - Categoria de Análise VIII - Material Didático - Dimensões 1 e 3.

Categoria de análise	Dimensão	Indicador		Análise sistêmica e global
<b>Material Didático</b>	<b>Dimensão 1</b>	1.15	Material Didático Instrucional	Abrangência
				Bibliografia
				Aprofundamento
				Coerência teórica
	<b>Dimensão 3</b>	3.12	Sistema de controle e distribuição do material didático	Sistema implantado
				Atendimento a demanda

Fonte: Elaborada pela autora – pesquisa realizada em Janeiro de 2013.

Uma das teorias estudadas nesta pesquisa foi a Teoria da Industrialização, desenvolvida por Otto Peters em 1983, que compara o sistema de EAD com a produção industrial. Segundo a referida teoria, um dos aspectos que torna possível esta comparação é a produção e a distribuição de materiais de aprendizagem a elevado número de alunos, dispersos geograficamente, com seus respectivos tutores. Nota-se que o material aqui ressaltado é o material impresso.

Observando a categoria de análise que trata do material didático, surge um questionamento a respeito de qual geração de EAD o instrumento de avaliação externa de curso está avaliando. Atualmente a EAD vivencia todo o potencial comunicacional e pedagógico dos ambientes virtuais de aprendizagem, as tecnologias digitais e suas interfaces na produção de conteúdos e situações de aprendizagem. E, no entanto o instrumento de

avaliação externa de cursos a distância esta aferindo através de seus indicadores ainda ou apenas o material impresso.

Na avaliação externa de cursos de graduação a distância não existe sequer um indicador que avalie o ambiente virtual de aprendizagem. Segundo Marco Silva (p. 34, 2010): “Novos processos criativos podem ser potencializados pelos fluxos sociotécnicos de ambientes virtuais de aprendizagem que utilizam o digital como suporte, a exemplo do ciberespaço”. Ainda de acordo com Marco Silva (2010) a informação digitalizada se reproduz, circula, se modifica e se atualiza em diferentes interfaces. Para Castells (p. 505, 1990): “a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social”.

Logo se percebe a importância de avaliar o fluxo das informações em um curso de graduação ofertado a distância. Avaliar o ambiente virtual de aprendizagem é tão necessário quanto avaliar o docente ou o tutor por exemplo. Entende-se que em um contexto educacional, é importante avaliar também a comunicação, a utilização da interatividade como forma comunicacional entre professor e aluno, afinal estes meios propiciam um repensar da educação enquanto transmissão de conteúdos lineares, hierárquicos e sistematizados, pautados no falar docente. A interatividade na sala de aula oferece a possibilidade de novas relações, criadas a partir das trocas interativas, em que não há saberes hierarquizados, mas uma construção coletiva.

Avaliar as possibilidades interativas que as TIC possibilitam para o processo educativo pode ser o divisor de águas entre a educação tradicional e uma outra educação que poderá ser presencial, semi-presencial ou a distância, mas que perceba o aluno como sujeito interagente do processo de construção de conhecimentos.

Por entender que a categorização dos dados não representa um fim em si mesmo, uma vez que agrupá-los em suas categorias permite conhecê-los melhor e então descrevê-los, mas não permite necessariamente a compreensão destes, buscou-se também por intermédio das categorizações construídas identificar ou não padrões estabelecidos por meio dos conjuntos de dados analisados. Observando as informações organizadas no Quadro 12, pode-se verificar os indicadores agrupados em cada uma das categorias de análise.



Quadro 12: Categorias de análise e seus indicadores.

Categoria 1/Indicadores		Categoria 2/Indicadores		Categoria 3/Indicadores		Categoria 4/Indicador		Categoria 5/Indicador		Categoria 6/Indicador		Categoria 7/Indicador		Categoria 8/Indicador	
Projeto Pedagógico de Curso		Coordenador de Curso		Docente		Tutores		Discentes		Bibliografia		Laboratório Didático Especializado		Material Didático	
1.1	Contexto educacional	2.2	Atuação	2.7	Titulação	2.16	Titulação e Formação	3.4	Salas de aula	3.6	Básica	3.9	Quantidade	1.15	Material Didático Instrucional
1.2	Políticas institucionais	2.3	Experiência em cursos a distância	2.8	Percentual de doutores	2.17	Experiência em EAD	3.5	Acesso aos equipamentos de informática	3.7	Complementar	3.10	Qualidade	3.12	Sistema de controle e distribuição do material didático
1.3	Objetivos do curso	2.4	Experiência de magistério superior e de gestão acadêmica	2.9	Regime de Trabalho	2.18	Relação docente e tutores - presenciais e a distância - por estudantes			3.8	Periódicos especializados	3.11	Serviços		
1.4	Perfil Profissional	2.6	Carga horária	2.10	Experiência profissional										
1.5	Estrutura curricular	3.2	Espaço de trabalho para o Coordenador de Curso	2.11	Experiência no exercício da educação básica (para cursos de licenciatura)										
1.6	Conteúdos curriculares			2.12	Experiência de magistério superior										
1.7	Metodologia			2.13	Relação entre o número de docentes e o número de estudantes										
1.8	Estágio curricular supervisionado			2.15	Produção científica, cultura, artística ou tecnológica										
1.9	Atividades complementar			2.18	Relação docente e tutores - presenciais e a distância - por estudantes										
1.10	Trabalho de conclusão de curso			3.1	Gabinetes de trabalho para professores tempo integral										
1.11	Apoio ao discente			3.3	Sala dos professores										
1.12	Ações decorrente dos processos de avaliação do curso														
1.13	Atividades de tutoria														
1.14	Tecnologias de informação e comunicação														
1.15	Material didático institucional														
1.16	Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes														
1.17	Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem														
1.18	Número de vagas														
1.19	Interação com as redes públicas de ensino														

Fonte: Elaborada pela autora – pesquisa realizada em Janeiro de 2013

Através do exposto no Quadro 12, pode-se verificar que entre as categorias estabelecidas não existe correlação, o único indicador que está presente em mais de uma categoria é o indicador 1.15 que trata do material didático. Este indicador está presente na categoria de análise que trata do Projeto Pedagógico de Curso e também na que trata do próprio material. Logo, os indicadores são avaliados de forma isolada e imprecisa.

Além do mais, os indicadores retratados pelo instrumento de avaliação externa de cursos a distância não se baseiam em fatos e dados já existentes, isto é, não se fundamentam em um conjunto de informações que torne possível a avaliação de um determinado indicador ou a definição de uma métrica, de um parâmetro capaz de retratar o indicador a ser avaliado. Para tanto seria necessário a organização de conjuntos de dados capazes de retratar cada um dos indicadores, afinal um indicador deve noticiar precisamente o que ocorre no universo que está sendo estudado. Os indicadores devem ser adaptados à realidade a que se refere, não devem ser simplesmente importados, eles devem refletir o que existe na organização.

Tal afirmação é posta uma vez que pelo exposto no instrumento de avaliação externa de cursos de graduação a distância, os indicadores que não são avaliados sob a ótica de uma “análise sistêmica e global”, possuem uma métrica sob a qual são avaliados. E então se questiona de onde saíram tais parâmetros? Ou seja, porque, por exemplo, a experiência do (a) coordenador (a) do curso é considerada de excelência quando o (a) coordenador (a) possui experiência em cursos a distância maior ou igual a quatro anos. Com base em que se definiu que esta experiência deveria ser maior ou igual a quatro anos? O mesmo raciocínio se aplica a todos os indicadores que são retratados a seguir:

- Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a). Quando o (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, **maior ou igual a 10 anos** sendo, no mínimo, **1 ano de magistério superior**;
- 2.6. Carga horária de coordenação de curso. Quando a carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) do curso for **maior ou igual a 25 horas** semanais dedicadas totalmente à coordenação;

- 2.7. Titulação do corpo docente do curso. Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu* é **maior ou igual a 75%.**;
- 2.8. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores. Quando o percentual de doutores do curso é **maior que 35%**;
- 2.9. Regime de trabalho do corpo docente do curso. Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é **maior ou igual que 80%**;
- 2.10. Experiência profissional do corpo docente. Quando um contingente **maior ou igual a 80%** do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, **dois anos** para bacharelados/licenciaturas ou **três anos** para cursos superiores de tecnologia;
- 2.11. Experiência no exercício da docência na educação básica. Quando um contingente **maior ou igual a 50%** do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, **3 anos** de experiência no exercício da docência na educação básica;
- 2.12. Experiência de magistério superior do corpo docente. Quando um contingente **maior ou igual a 80%** do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, **três** para bacharelados/licenciaturas ou **dois anos** para cursos superiores de tecnologia;
- 2.13. Relação entre o número de docentes e o número de estudantes. Quando a média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas é de **um docente para 130**;
- 2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica. Quando pelo menos 50% dos docentes têm **mais de nove** produções nos últimos três anos;

- 2.16. Titulação e formação do corpo de tutores do curso. Quando **todos** os tutores previstos/efetivos são **graduados na área**, sendo que, no mínimo, **30%** têm titulação obtida em **programas de pós-graduação *stricto sensu***;
- 2.17. Experiência do corpo de tutores em educação a distância. Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de **3 anos** em cursos a distância é **maior ou igual a 70%**;
- 2.18. Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante. Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é **menor ou igual a 30**;
- 3.6. Bibliografia básica. Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para **menos de 5** vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES;
- 3.7. Bibliografia complementar. Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, **cinco títulos** por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual;
- 3.8. Periódicos especializados. Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, **maior ou igual a 20 títulos** distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com **acervo atualizado** em relação aos últimos três anos.

Não existe uma justificativa para a utilização da métrica considerada, para nenhum dos indicadores retratados anteriormente. Logo se percebe que quando o indicador não é avaliado por meio de uma “análise sistêmica e global”, análise esta que não é possível uma vez que se tem como referência apenas o instrumento de avaliação externa de cursos. Conforme já colocado anteriormente, o indicador é avaliado por intermédio de uma métrica quantitativa

inexplicada. Indicadores devem propiciar imediata visualização do processo sob avaliação, devem ser claros e precisos para que possam ser utilizados sempre da mesma forma nas várias vezes em que uma operação se repete. Acredita-se que todos os aspectos comentados anteriormente impossibilitam que os resultados obtidos por intermédio de um processo de avaliação externa de cursos de graduação a distância, que tem como base indicadores de qualidade seja confiável e possa ser comparado em diversos momentos, propiciando uma avaliação realista.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou o processo de avaliação externa de cursos de graduação ofertados a distância, por intermédio dos indicadores que estão presentes no instrumento, disponibilizado em maio de 2012, que rege os procedimentos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, a partir da descrição de conceitos e características que a referida modalidade apresenta.

A citada análise implicou diretamente em uma reflexão a respeito do modelo de EAD que a avaliação aqui considerada determina. Neste sentido conhecer características e conceitos que identificam a EAD, bem como os aspectos legais que regulam esta modalidade de ensino; analisar os indicadores que compõem o instrumento utilizado nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação ofertados a distância e confrontar características e conceitos de EAD com os indicadores já mencionados, se tornou essencial.

Conduzido pelo Inep, o sistema de avaliação externa de cursos superiores no Brasil, se baseia em indicadores e subsidia processos de regulamentação na Educação Superior brasileira. No âmbito do SINAES e da regulação dos cursos de graduação, fica previsto que os cursos sejam avaliados periodicamente. Assim, os cursos de graduação passam por três tipos de avaliação: para autorização, para reconhecimento e para renovação de reconhecimento. Logo, a referida avaliação apresenta um caráter regulador, não necessariamente revela metas a serem atingidas para favorecer a qualidade. Revela sim, um mecanismo de pressão, pois o não atendimento aos indicadores considerados acarreta punição às Instituições de Ensino Superior (IES).

Após realizar esta pesquisa, e considerar a sua questão norteadora: Será que de fato os indicadores considerados pelo modelo de avaliação externa de cursos de graduação em EAD vigente, são capazes de avaliar e assim mensurar a qualidade desta modalidade educacional no Brasil? Pode-se afirmar que os indicadores considerados pelo modelo de avaliação externa de cursos de graduação em EAD vigente, não são capazes de avaliar e assim mensurar a qualidade desta modalidade educacional no Brasil.

Os indicadores não noticiam de forma simples e direta a circunstância que se avalia, não são claros não, favorecendo a qualquer indivíduo ser capaz de entender a mensagem que carregam em si, afinal acredita-se que um indicador, não deve ser apenas compreendido por

todos os envolvidos no processo, e sim, compreendido da mesma forma, não havendo assim duplicidade de interpretação.

Salienta-se que é necessário, sim, rever os indicadores de qualidade considerados na avaliação externa de cursos de graduação ofertados a distância, rever não apenas os itens que compõem cada um dos indicadores, mas também os parâmetros considerados na avaliação de cada um. Uma vez que tais indicadores atualmente possuem métricas imprecisas e inexplicadas, conforme colocado na análise dos resultados obtidos.

Ao se considerar as características da EAD e confrontá-las com os indicadores analisados nesta pesquisa, cabe ressaltar o que afirma Aretio (1994), o autor aponta que tal modalidade de ensino pode ser caracterizada como um sistema tecnológico de comunicação, capaz de substituir o contato pessoal entre professor e aluno. Logo se percebe a importância das tecnologias da informação e da comunicação nesta modalidade de ensino, porém tais aspectos não são contemplados no conjunto de indicadores de qualidade para EAD. Não há como negar que o desenvolvimento tecnológico no campo da comunicação e da informação imprimiu transformações na EAD, vive-se atualmente em tempos, onde a interatividade está em evidência, provocando mudança de comportamento da sociedade em função das novas formas de relacionamento com as mídias.

Entende-se que a avaliação externa de cursos de graduação ofertados a distância, deveria considerar entre os seus indicadores de qualidade aspectos alusivos ao AVA, ao uso de mídias capazes de favorecer o ensino e a aprendizagem, ou seja, avaliar esta infraestrutura que vai além do físico, atingindo o que é virtual. A importância de se avaliar tais aspectos vem do fato de que, segundo Veiga et al. (1998), a EAD pode gerar alterações nos paradigmas educacionais, o autor aponta a necessidade de se construir uma imagem sólida para a referida modalidade e ainda afirma que para tanto é necessário que as IES desenvolvam competência no uso da tecnologia da informação. Sendo assim através da avaliação externa de cursos se poderia não só construir uma sólida imagem para a EAD, mas também verificar até que ponto as IES estão desenvolvendo competências capazes de contribuir com o sucesso de tal modalidade, e por meio desta verificação se definir metas, estabelecendo assim uma constante busca pela qualidade em EAD. Mas para tanto é preciso uma avaliação pautada em indicadores que de fato traduzam a modalidade de ensino aqui considerada, avaliando mecanismos que favoreçam o processo e ensino aprendizagem a distância.

Ainda com relação a avaliação externa de cursos de graduação ofertados a distância, cabe ressaltar que o sistema UAB, criado em 2005 pelo Mec em parceria com a ANDIFES e

empresas estatais, sustenta-se em cinco eixos fundamentais, sendo que um deles diz respeito a avaliação, por meio do qual se pode observar: “Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC.” Neste sentido comenta-se que os aspectos relacionados a regulação de fato são contemplados pelo processo de avaliação aqui analisado, porém aspectos de flexibilização não são identificados no referido processo de avaliação. O que se verifica é a existência de um instrumento composto por um conjunto de indicadores que precisam ser atendidos e assim avaliados com conceito no mínimo igual a três. Fica evidenciado que apenas este instrumento não é capaz de avaliar a qualidade de um curso de graduação ofertado a distância.

Acredita-se que para enriquecer os processos de avaliação externa de cursos de graduação a distância, tão necessário quanto a revisão sugerida anteriormente é a valorização dos processos de autoavaliação, que devem ser desenvolvidos criteriosamente pela IES.

A autoavaliação compõe um procedimento por intermédio do qual um curso ou instituição analisa internamente o que é e o que almeja, o que realiza e como se organiza, visando sistematizar dados para então analisá-los e interpretá-los com objetivo de identificar suas potencialidades e fragilidades, de perceber suas omissões e seus equívocos, articulando objetivos, recursos, práticas e resultados. Além do mais, na autoavaliação, a construção da informação e sua análise são feitas, com a participação de todos os segmentos que compõem a comunidade acadêmica, à luz da missão institucional.

Os processos de autoavaliação, quando desenvolvidos com seriedade, respeitando os princípios de uma avaliação de qualidade permite compor uma visão diagnóstica dos processos pedagógicos, científicos e sociais da IES, identificando possíveis causas de problemas, bem como possibilidades. Entende-se a autoavaliação como um processo periódico, cíclico, criativo e renovador de análise, síntese e autoconhecimento das dimensões que definem a instituição. O caráter diagnóstico e formativo da autoavaliação permite uma análise contínua do cotidiano acadêmico.

Acredita-se que a prática da autoavaliação como processo permanente é instrumento de edificação e/ou concretização de uma cultura de avaliação institucional, com a qual a comunidade acadêmica se identifica e se compromete. O seu caráter formativo permite o aperfeiçoamento de todos os envolvidos no processo (docentes, discentes, coordenadores de curso, tutores e corpo técnico-administrativo), pelo fato de colocar todos os atores em um processo de reflexão institucional.



Portanto, para que se tenha uma avaliação externa de cursos de graduação a distância que de fato cumpra o seu papel é necessário além de indicadores mais objetivos, precisos, adequados, viáveis, considerar no processo os resultados obtidos através da autoavaliação, acredita-se que só assim será possível uma análise sistêmica e global da qualidade do curso em avaliação.

## 6 REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. – São Paulo: Cortez, 2000.
- AMUNDSEN, C. **The Evolution of Theory in Distance Education**. In Keegan, D. (Ed.). *Theoretical principles of distance education*: 61-79. London: Routledge, 1993.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.
- ARETIO, Lorenzo G.. **Educación a distancia hoy**. Colección Educación Permanente. Madrid: UNED, 1994.
- BORDENAVE, Juan Días. **Pode a educação a distância ajudar a resolver os problemas educacionais do Brasil**. In: *Tecnologia Educacional*, 1986.
- BOYD, R. A. Apps, J.W. and Associates **Redefining the Discipline of Adult Education**, San Francisco: Jossey-Bass, 1980.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>>. Acesso em: 5 jul 2012.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação Superior/2011**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 jan. 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases** Nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **SINAES**: da concepção à regulamentação. 5. ed., revisada e ampliada. Brasília: INEP, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB**. Brasília, 1.993.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria do Ensino Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB**. Brasília, 1993.

- BRASIL. **Decreto nº 5622**, de 19 de dezembro de 2005. Diário Oficial da república do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf). Acesso 7 jul. 2012.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Vozes, 2006.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997.
- DEWEY, J. and Bentley, A.F. **Knowing and the Known**, Boston: Beacon Press, 1949.
- DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: SP, Cortez, 2003.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação Institucional: teorias e experiências**. 5 ed. São Paulo: SP, Cortez, 2011.
- GAIO, R.; CARVALHO, R. B.; SIMÕES, R. **Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão**. In: GAIO, R. (org.). Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento. Petrópolis, Vozes, 2008.
- GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. **Effective Evaluation**. San Francisco, Jossey-Bass, 1981.
- GRUPO EXECUTIVO PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.  
RELATÓRIO – GERES. Brasília: Ministério da Educação, 1986. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2010.
- JULIATO, Clemente Ivo. **Avaliação do Desempenho das Instituições Universitárias**. Dois Pontos, 1987.
- KEEGAN, Desmond. **Foundations of Distance Education**. 2 ed. Londres: Routledge, 1991.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.
- MAY, T. **Pesquisa Social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre, Artmed, 2004.
- MAROTO, Maria Lutgarda Mata. **Educação a Distância: aspectos conceituais**. CEAD, ano 2, nº 8 – jul set. SENAI-DR – Rio de Janeiro, 1995.
- MOORE, Michael G., Kearsley, Greg. **Distance Education: a systems view**. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996.

- MORIN, E. **O Método 1: a natureza da natureza**. Publicações Europa-América Ltda. 1977.
- NEDER, Maria Lúcia Cavalli. **A orientação Acadêmica na Educação a Distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional**. In: PRETI, Orestes (org). Educação a Distância: Construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.
- OLIVEIRA, M. M. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.
- PALADINI, E. P., **Avaliação Estratégica da Qualidade**. São Paulo, Atlas, 246p. 2002.
- POMAR, C. et al. **Diretriz Jurídica da EAD no Ensino Superior**. In: VIII Encontro Nacional de Informação e Documentação Jurídica/ENIDJ. Florianópolis, Anais, 2003.
- PILATTI, O. **A Relação Pesquisa/Ensino nas Instituições de Ensino Superior**. In: DURHAN, E.; SCHWARTZMAN, S. (Orgs). A Avaliação Superior: contextos e experiências. São Paulo: Edusp, 1990.
- PRETI, O. **Educação à Distância e Globalização: desafios e tendências**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 79, n. 191, p. 19-30, jan./abr, 1998.
- PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA – PARU**. Revista de Saúde Pública. São Paulo, v. 1, n. 17, 1983. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003489101983000400010&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003489101983000400010&script=sci_arttext&tlng=en)>. Acesso em: jul. 2007.
- RICHARDSON, Roberto Jary et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROSSATO, R. **Universidade: nove séculos de história**. 2. ed. Universidade de Passo Fundo: Ed. UPF, 2005.
- SILVA, Marco, Lucila PEscE, Antônio Zuin (orgs.). **Educação Online: cenário, formação e questões didático metodológicos**. Rio de Janeiro: Wak. 2010.
- VEIGA, R. T. et al. **O Ensino a Distância pela Internet: conceito e proposta de avaliação**. In: XXI ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD. Foz do Iguaçu. Anais. AI – 16. 1998.
- VIANNA, Heraldo Marelim. **Introdução à Avaliação Educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

## **7 ANEXOS**

**Dados inseridos como fonte de pesquisa no WebQDA - O instrumento de avaliação considerando os indicadores utilizados na avaliação externa de cursos de graduação a distância e suas dimensões – fonte interna *WebQDA*.**

**Anexo I - Indicadores presentes na Dimensão 1 e considerados na avaliação de cursos de graduação ofertados a distância – fonte interna *WebQDA*.**



Fontes Internas/INDICADORES 19 Referências | 21.92%

Referência 1 | 0.7%

Contexto educacional

Referência 2 | 1.47%

Políticas institucionais no âmbito do curso

Referência 3 | 0.64%

Objetivos do curso

Referência 4 | 1.04%

Perfil profissional do egresso

Referência 5 | 0.7%

Estrutura curricular

Referência 6 | 0.77%

Conteúdos curriculares

Referência 7 | 0.4%

Metodologia

Referência 8 | 1.14%

Estágio curricular supervisionado

Referência 9 | 0.84%

Atividades complementares



Referência 10 | 1.24%

Trabalho de conclusão de curso (TCC)

Referência 11 | 0.6%

Apoio ao discente

Referência 12 | 1.81%

Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso

Referência 13 | 0.74%

Atividades de tutoria

Referência 14 | 2.61%

Tecnologias de informação e comunicação (TICs) no processo ensino-aprendizagem

Referência 15 | 1.07%

Material didático institucional

Referência 16 | 2.04%

Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes

Referência 17 | 2.14%

Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem

Referência 18 | 0.53%

Número de vagas

Referência 19 | 1.44%

Integração com as redes públicas de ensino



**Anexo II - Indicadores presentes na Dimensão 2 e considerados na avaliação de cursos de graduação ofertados a distância – fonte interna *WebQDA*.**



Fontes Internas/INDICADORES 17 Referências | 30.21%

Referência 1 | 1.47%

Atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE)

Referência 2 | 1.04%

Atuação do (a) coordenador (a)

Referência 3 | 2.2%

Experiência do (a) coordenador (a) do curso em cursos a distância

Referência 4 | 3.14%

Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a)

Referência 5 | 1.27%

Carga horária de coordenação de curso

Referência 6 | 1.2%

Titulação do corpo docente do curso

Referência 7 | 2%

Titulação do corpo docente do curso (percentual de doutores)

Referência 8 | 1.5%

Regime de trabalho do corpo docente do curso

Referência 9 | 1.4%

Experiência profissional do corpo docente



Referência 10 | 1.87%

Experiência no exercício da docência na educação básica

Referência 11 | 1.74%

Experiência de magistério superior do corpo docente

Referência 12 | 1.97%

Relação entre o número de docentes e o número de estudantes

Referência 13 | 1.7%

Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente

Referência 14 | 1.87%

Produção científica, cultural, artística ou tecnológica

Referência 15 | 1.67%

Titulação e formação do corpo de tutores do curso

Referência 16 | 1.87%

Experiência do corpo de tutores em educação a distância

Referência 17 | 2.3%

Relação docentes e tutores presenciais e a distância (por estudante)

**Anexo III - Indicadores presentes na Dimensão 3 e considerados na avaliação de cursos de graduação ofertados a distância – fonte interna *WebQDA*.**



Fontes Internas/INDICADORES 12 Referências | 16.58%

Referência 1 | 1.94%

Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral (TI)

Referência 2 | 2.2%

Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos

Referência 3 | 0.67%

Sala de professores

Referência 4 | 0.47%

Salas de aula

Referência 5 | 1.6%

Acesso dos alunos a equipamentos de informática

Referência 6 | 0.67%

Bibliografia básica

Referência 7 | 0.87%

Bibliografia complementar

Referência 8 | 0.83%

Periódicos especializados

Referência 9 | 1.67%

Laboratórios didáticos especializados: quantidade



Referência 10 | 1.64%

Laboratórios didáticos especializados: qualidade

Referência 11 | 1.6%

Laboratórios didáticos especializados: serviços

Referência 12 | 2.42%

Sistema de controle de produção e distribuição de material didático