

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO TRIÂNGULO MINEIRO - *Campus* Uberaba
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

BRUNO RANGEL CHAGAS

**AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE
DOCUMENTAL DO PROCESSO DE RECONHECIMENTO DAS
LICENCIATURAS A DISTÂNCIA NO IFTM (2012-2015)**

**UBERABA, MG
2017**

BRUNO RANGEL CHAGAS

**AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DO
PROCESSO DE RECONHECIMENTO DAS LICENCIATURAS A DISTÂNCIA NO
IFTM (2012-2015)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, nível *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, como requisito para conclusão e obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional.

Área de concentração: Gestão das Organizações e Políticas para Educação Tecnológica e Profissional.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima.

**UBERABA, MG
2017**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –
Campus Uberaba-MG

C346a Chagas, Bruno Rangel
Avaliação de cursos de graduação: uma análise documental do
processo de reconhecimento das licenciaturas a distância no IFTM (2012
-2015) / Bruno Rangel Chagas – 2017.
153 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica)
Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Uberaba- MG, 2017.

1. Avaliação de cursos de graduação. 2. Educação a distância.
3. Sinaes. 4. Reconhecimento. 5. Institucionalização. I. Lima, Geraldo
Gonçalves de. II. Título.

CDD 371.3

BRUNO RANGEL CHAGAS

**AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DO
PROCESSO DE RECONHECIMENTO DAS LICENCIATURAS A DISTÂNCIA NO
IFTM (2012-2015)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, nível *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba, como requisito para conclusão e obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional.

Área de concentração: Gestão das Organizações e Políticas para Educação Tecnológica e Profissional.

Aprovado em ____ de ____ de _____.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima (Orientador) – IFTM, *Campus* Uberaba.

Profa. Dra. Elisa Antonia Ribeiro – IFTM, *Campus* Uberlândia Centro.

Profa. Dra. Giseli Cristina do Vale Gatti – Universidade de Uberaba

**UBERABA, MG
2017**

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar com saúde, discernimento, coragem e determinação por essa caminhada, iluminando meus passos e me dando equilíbrio necessário nos momentos difíceis.

Aos gestores, professores e funcionários do IFTM pelo apoio e estímulo para que eu realizasse esta pesquisa.

Ao meu orientador Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima que contribuiu com orientações, ensinamentos, paciência e, especialmente, acreditou nas minhas potencialidades, colaborando para meu crescimento pessoal e profissional.

Às professoras Dra. Elisa Antônia Ribeiro e Dra. Giseli Cristina do Vale Gatti pelas contribuições significativas no desenvolvimento da pesquisa durante a banca de qualificação.

Aos meus familiares que souberam compreender e respeitar meus espaços de produção silenciosa e hiatos de ausências.

Às minhas colegas de trabalho, Gabriela e Joelma, pela paciência e compreensão, e em especial, aos meus amigos, Giovane e Lucas, pelo acolhimento e contribuições no andamento dos estudos.

À professora e amiga Tamara Lourenço pelas colaborações, gentileza e conversas infinitas...

Aos colegas do Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do IFTM, que com discussões e sorrisos incentivaram a minha caminhada, em especial, ao amigo Danilo Medeiros.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do IFTM – *Campus* Uberaba de maneira geral, pelos ensinamentos transmitidos e troca de conhecimentos alcançados.

A todos que direta ou indiretamente participaram para a efetivação deste trabalho, o meu muito obrigado!

RESUMO

Essa pesquisa insere-se no contexto da linha de pesquisa, Gestão das Organizações e Políticas Públicas para a Educação Tecnológica e Profissional, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM *Campus* Uberaba. A avaliação de cursos de graduação vem se destacando no campo educacional nas últimas décadas, e com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, o compromisso dos gestores no direcionamento das melhorias da qualidade torna-se atividade principal frente aos resultados alcançados. O estudo foi desenvolvido com o objetivo de investigar o processo de reconhecimento dos cursos de Licenciatura em Computação e Matemática na modalidade a distância, oferecidos pelo IFTM – *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, destacando sua eficácia institucional e sua efetividade acadêmica e social. Procurou-se também apresentar o panorama histórico da educação a distância no Brasil, as políticas públicas implantadas no IFTM, associando os referenciais de qualidade da educação superior à oferta dos projetos pedagógicos dos cursos; examinar o marco regulatório sobre educação a distância, tendo por eixo a efetiva institucionalização dessa modalidade educativa no IFTM, evidenciando a importância do SINAES sobre os aspectos institucionais de avaliação; analisar os relatórios dos avaliadores do Inep dos cursos de Licenciatura em Computação e Matemática do IFTM em meio à subjetividade dos critérios de análise pormenorizados no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, destacando os principais documentos institucionais utilizados no processo avaliativo, além da importância e finalidade da avaliação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, utilizando-se dos principais autores como Leite (2005), Ristoff (2006), Giolo (2008), Dias Sobrinho (2000, 2003, 2008), Silva (2008), Barreyro e Rothen (2008), Preti (2009), Gomes (2009), Tenório, Argollo e Andrade (2009) e Brasil (2009, 2015b) e alguns documentos que fundamentam o processo de avaliação de cursos de graduação, quais sejam: PDI; PPI; PPC; Relatórios de Autoavaliação; Instrumento Avaliativo, além da legislação sobre educação a distância. Na análise dos dados, utilizou-se o método de investigação de Bardin (2011) e Franco (2005), ambas reconhecidas em análise de conteúdo. Embora os cursos tenham alcançado conceitos satisfatórios, a análise comparativa dos relatórios emitidos pelos avaliadores do INEP faz-se necessária mediante a subjetividade encontrada durante a confecção dos mesmos. Os resultados indicaram que o SINAES vem suprimindo a carência de avaliação como um sistema integrado que responde às funções de regulação por parte do Estado, suprimindo os ditames da cultura avaliativa sobre as dimensões internas e externas das IES; e que as ações de melhoria nos re(conhecidos) pontos fracos vêm sendo discutidas nos documentos institucionais, no sentido de promover a educação a distância como parte da política de desenvolvimento institucional. Concluímos que os processos avaliativos são necessários diante das condições precárias de muitas IES e cursos que não atingem sequer o padrão mínimo de qualidade; e que os avaliadores do INEP precisam manter coerência do relato qualitativo com os dados quantitativos (conceitos), no sentido de diminuir os traços de subjetividade que detém o Instrumento Avaliativo.

Palavras-chave: Avaliação de cursos de graduação; Educação a distância; SINAES; Reconhecimento; Institucionalização.

RESUMEN

Esa investigación se basa en el contexto de la línea de investigación Gestión de las Organizaciones y Políticas Públicas para la Educación Tecnológica y Profesional, del Programa de Posgrado Stricto Sensu en Educación Tecnológica del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Triângulo Mineiro – IFTM Campus Uberaba. La evaluación de curso de graduación se ha destacado en el campo educacional en las últimas décadas, y con el Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, el compromiso de los gestores en la conducción de las mejorías de la calidad, han sido las principales actividades tras los resultados alcanzados. El estudio ha sido desarrollado con el objetivo de investigar el proceso de reconocimiento de los cursos de Licenciatura en Computación y Matemáticas en la modalidad a la distancia ofrecidos por el IFTM – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, apuntando su eficacia institucional y su efectividad académica y social. Se ha buscado también, presentar el panorama histórico de la educación a la distancia en Brasil, las políticas públicas encajadas en el IFTM, asociando los referenciales de calidad de la educación superior a la oferta de los proyectos pedagógicos de los cursos; examinar el marco regulatorio sobre educación a la distancia, teniendo por eje la efectiva institucionalización de esa modalidad educativa en el IFTM, resaltando la importancia del SINAES sobre los aspectos institucionales de evaluación; analizar los documentos de los evaluadores del INEP de los cursos de Licenciatura en Computación y Matemáticas del IFTM en medio a la subjetividad de los criterios de análisis pormenorizados en el Instrumento de Evaluación de Cursos de Graduación, resaltando los principales documentos institucionales utilizados en el proceso evaluativo, además de la importancia y finalidad de la evaluación. Se trata de una investigación bibliográfica y documental, con abordaje cualitativo, apoyándose en los principales investigadores como Leite (2005), Ristoff (2006), Giolo (2008), Dias Sobrinho (2000, 2003, 2008), Silva (2008), Barreyro y Rothen (2008), Preti (2009), Gomes (2009), Tenório, Argollo y Andrade (2009) y Brasil (2009, 2015b) y algunos documentos que basan el proceso de evaluación de cursos de graduación, cuales son: PDI; PPI; PPC; Documentos de Autoevaluación; Instrumento Evaluativo, además de la legislación sobre educación a la distancia. En el análisis de los datos, se utilizó el método de investigación de Bardin (2011) y Franco (2005), los dos reconocidos en análisis de contenido. Mismo que los cursos han logrado conceptos satisfactorios, el análisis comparativo de los documentos emitidos por los evaluadores del INEP es necesario a partir de la subjetividad encontrada durante la confección de los mismos. Los resultados indicaron que el SINAES reemplaza la carencia de evaluación como un sistema integrado que responde a las funciones de regulación por parte del Estado y también el dictamen de la cultura evaluativa sobre las dimensiones internas y externas de las IES; y que las acciones de mejoría en los re(conocidos) puntos débiles se están discutiendo en los documentos institucionales, en el sentido de promover la educación a la distancia como parte de la política de desarrollo institucional. Se concluye que los procesos evaluativos son necesarios delante las condiciones precarias de muchas IES y cursos que no alcanzan el tipo mínimo de calidad; y que los evaluadores del INEP necesitan mantener coherencia del relato cualitativo con los datos cuantitativos (conceptos), en el sentido de disminuir los trazos de subjetividad que detiene el Instrumento Evaluativo.

Palabras clave: Evaluación de cursos de graduación, Educación a la Distancia; SINAES; Reconocimiento; Institucionalización.

LISTA DE SIGLAS

ACE	Avaliação das Condições de Ensino
CAUPT	<i>Campus</i> Avançado Uberaba Parque Tecnológico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CI	Conceito Institucional
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DED	Diretoria de Educação a Distância
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IESP	Instituições de Ensino Superior Públicas
IFs	Institutos Federais
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
IGC	Índice Geral de Cursos da Instituição
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LC	Licenciatura em Computação
LM	Licenciatura em Matemática
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PQI	Programa de Qualificação Institucional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 - Funcionamento do sistema UAB	34
Figura 2 - Linha do tempo dos referenciais de qualidade de EaD do MEC	41
Figura 3 - Mesorregiões do Estado de Minas Gerais e municípios com <i>campi</i> do IFTM.....	73
Figura 4 - Organograma do Centro de Referência EaD	84
Figura 5 - Fotos ilustrativas da Infraestrutura do CAUPT	86
Figura 6 - Componentes da Avaliação do SINAES	128
Tabela 1 - Número de Instituições Públicas que ofertam cursos superiores UAB	32
Tabela 2 - Número de polos que ofertam cursos UAB.....	33
Tabela 3 - Número de cursos por modalidade do Sistema UAB	35
Tabela 4 - Caracterização do Prédio do <i>Campus</i> Avançado Uberaba Parque Tecnológico	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação entre os itens de referenciais de qualidade de EAD do MEC.....	41
Quadro 2 - Comparação das duas dimensões avaliativas nos referenciais de qualidade de 2003 e 2007 e suas diferentes redações	43
Quadro 3 - Dispositivos legais e ações do MEC quanto à EaD após a LDBEN.....	50
Quadro 4 - Caracterização das ações do Ensino, Pesquisa e Extensão do IFTM	93
Quadro 5 - Eixos e dimensões utilizadas pela CPA durante a avaliação interna das IES.....	97
Quadro 6 - Conceitos e critérios de análise dos respectivos indicadores da dimensão.....	101
Quadro 7 - Contexto educacional.....	102
Quadro 8 - Políticas institucionais no âmbito do curso.....	102
Quadro 9 - Objetivos do curso.....	103
Quadro 10 - Estrutura curricular.....	104
Quadro 11 - Conteúdos curriculares.....	105
Quadro 12 - Metodologia.....	106
Quadro 13 - Estágio curricular supervisionado e outros.....	107
Quadro 14 - Atividades complementares	111
Quadro 15 - Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso.....	112
Quadro 16 - Atividades de tutoria.....	113
Quadro 17 - Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs no processo ensino-aprendizagem.....	114
Quadro 18 - Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes.....	115
Quadro 19 - Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	116
Quadro 20 - Número de vagas	117
Quadro 21 - Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE	118
Quadro 22 - Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do(a) coordenador(a)	119
Quadro 23 - Carga horária de coordenação de curso.....	119
Quadro 24 - Titulação e formação do corpo de tutores do curso	120
Quadro 25 - Experiência do corpo de tutores em educação a distância	121
Quadro 26 - Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos.....	122
Quadro 27 - Salas de aula.....	123
Quadro 28 - Acesso dos alunos a equipamentos de informática	123
Quadro 29 - Periódicos especializados	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Justificativa.....	14
Problemática.....	16
Objetivo Geral	17
Objetivos Específicos	17
Metodologia.....	17
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	22
1.1 Panorama histórico da EaD no Brasil.....	22
1.2 Políticas Públicas para a EaD no IFTM.....	27
1.3 Os Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância.....	39
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	46
2.1 O marco regulatório da educação a distância	46
2.2 A vertente regulatória do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES	62
2.3 A Institucionalização da EaD no IFTM e a oferta de cursos pelo Sistema e-Tec/ UAB ...	72
CAPÍTULO III – OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO PARA O IFTM.....	88
3.1 Os itens utilizados para a avaliação de reconhecimento de cursos.....	88
3.2 Análise de conteúdo dos relatórios dos cursos de Licenciatura em Matemática e Computação do IFTM	99
3.3 A importância e a finalidade dos resultados da avaliação para a gestão do IFTM.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS	142
ANEXO A - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA.....	153

INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação a Distância (EaD) é marcada pelo surgimento e disseminação dos meios de comunicação, passando pela etapa do ensino por correspondência, pela transmissão radiofônica e mais tardiamente pela televisiva. Somente na década de 1990 é que a expansão da internet se torna acessível aos indivíduos, levando a estes, a utilização das novas tecnologias da informação e telecomunicação com maior flexibilidade (MAIA; MATTAR, 2007). Neste sentido, a EaD passou a abolir as distâncias educacionais e avançando na distribuição de conhecimentos e de métodos de aprendizagens inovadores permitindo assim a revolução nos conceitos tradicionais de educação.

Nessa década, a EaD entra no cenário brasileiro como uma oportunidade de acesso ao ensino, sendo o Ministério da Educação(MEC) o grande responsável pela aplicação das leis. A educação a distância obteve respaldo legal com a introdução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – que estabelece, em seu artigo 80, a possibilidade de uso da educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse artigo foi regulamentado, posteriormente, pelos Decretos nº 2.494/1998, 2.561/1998, 5.622/2005, sendo revogados pelo Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017, em vigência desde a sua publicação.

Dessa maneira, após o advento do marco regulatório no ano de 1996, a educação superior a distância expandiu consideravelmente no Brasil, de forma geral, e com os primeiros projetos de licenciatura para atender aos dispositivos legais de formação de professores, de maneira mais específica. A variedade de modelos possibilitou às instituições de ensino o desenvolvimento de projetos pedagógicos de cursos (PPCs) distintos, com base na realidade local (TORRES; RAMA, 2010).

Diante da projeção da educação a distância, a qualidade dos cursos de graduação passou a ser um dos assuntos de maior interesse do Ministério da Educação. Enquanto pesquisador, meu interesse pela temática “avaliação de cursos de graduação” inicia-se com minha formação em Pedagogia, posteriormente com minha especialização em Educação a Distância, em que passo a ter o primeiro contato com a modalidade. A motivação pela pesquisa em EaD se dá após minha experiência como coordenador de tutoria dos cursos técnicos a distância do IFTM, em que pude presenciar os desafios de se educar sob diferentes espaços e ritmos de aprendizagem. Nascia ali, o desejo de compreender como as instituições se preparam para o processo de reconhecimento de cursos em busca da qualidade dos mesmos. Por trabalhar no registro acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba desde 2009, e ter

participado da Comissão Própria de Avaliação (CPA) no período de 2013/2014, pude perceber a importância dos momentos avaliativos nos cursos superiores, principalmente para os atos de regulação (reconhecimento) um dos aspectos de grande relevância para o Ministério da Educação no que se refere ao desenvolvimento da educação com qualidade.

O Ministério da Educação mediante a articulação de seus órgãos organiza a oferta da educação a distância em regime de colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos pautados sobre a égide dos “Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância”, documento este, elaborado pela extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED), tendo sua primeira versão no ano de 2003 e atualizado em 2007. Os referenciais, embora não tenham força de lei, constitui-se em um elemento norteador para os atos legais do poder público, no que se referem aos processos de regulação, supervisão e avaliação da educação a distância no Brasil.

Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a demanda por educação a distância aumenta, impulsionada pelos avanços da tecnologia e pela necessidade de o estudante ter seu próprio tempo e ritmo de aprendizagem. A educação a distância passa a ter o foco de política pública emergente, e como objetivo principal, a construção do conhecimento por parte do aluno em meio a materiais didáticos, professores mediadores, gestão e operacionalização específicas, desenvolvendo competências, habilidades, hábitos e atitudes necessários para a vida em sociedade.

Percebe-se que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia possuem uma dificuldade em lidar com institucionalização da Educação a Distância, recaindo sobre “o perigo de reducionismos ou engessamentos da EaD em estruturas rígidas e de cunho meramente operativo que marcam, muitas vezes, o campo da legislação educacional.” (PRETI, 2009, p. 137).

Neste sentido, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF defende que a institucionalização da EaD no âmbito dos Institutos Federais possua uma estrutura própria e centralizada, com características diferenciadas dos atuais *campi* presenciais, respeitando assim, o tempo e estágio de todos os institutos federais no desenvolvimento da educação a distância. Feito esse processo, a instituição poderá solicitar ao MEC, o reconhecimento do *campus* EaD, no momento que julgar necessário (CONIF, 2013).

A expansão da oferta de matrículas no ensino superior na modalidade a distância apresentou aspectos significativos, embora não viessem acompanhadas de um ideal de qualidade dos cursos, propiciando problemas de ordem administrativa e pedagógica às Instituições de Ensino Superior (IES). Assim, os cursos a distância precisariam ser avaliados constantemente, sobre o prisma da qualidade e eficácia institucional.

Belloni (2000, p. 41) considera a avaliação institucional “[...] como um processo sistemático de busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição em face de sua missão científica e social”.

Os processos avaliativos, por sua vez, são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), sendo a operacionalização de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que conduz todo o sistema de avaliação dos cursos de graduação no país. O INEP possui a missão de promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, tendo como principal objetivo, subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área da educação por meio de critérios de qualidade e equidade, produzindo informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral (INEP, 2017).

A avaliação dos cursos de graduação é um procedimento utilizado pelo MEC para autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos. No caso de reconhecimento, a instituição deve solicitar a avaliação quando os mesmos tiverem completado 50% de sua carga horária, representando uma medida necessária para a emissão de diplomas aos estudantes. Neste sentido, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, consiste no novo modelo de avaliação do MEC/INEP, sendo formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

Esta pesquisa analisará tão somente os aspectos avaliativos dos cursos de graduação a distância, conforme as 3 (três) dimensões estabelecidas pelo SINAES, quais sejam: 1. Organização Didático-Pedagógica; 2. Corpo Docente e Tutorial; 3. Infraestrutura, especificamente, das licenciaturas em Computação e Matemática, oferecidas pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), no *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). O período (2012-2015) delimitado no título da dissertação se deve ao fato das primeiras ofertas das licenciaturas no ano de 2012; sendo o ano de 2015, o momento em que elas passam pelo processo de reconhecimento pelo MEC. O

curso de Licenciatura em Letras, também oferecido pelo sistema UAB / IFTM, não será analisado devido ao processo de reconhecimento ter ocorrido somente em 2017, não sendo contemplando no recorte temporal da presente pesquisa.

O sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.” (BRASIL, 2006b). Além de promover a articulação entre as Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP), o sistema UAB possui responsabilidades no desenvolvimento de municípios do interior, além da promoção da formação inicial e continuada mediante a oferta de cursos superiores na modalidade a distância.

A Lei do SINAES estabelece que os resultados obtidos nas avaliações serão constituídos como referenciais básicos dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos “o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.” (BRASIL, 2004a).

Segundo Saul (1988, p. 107), para avaliar programa ou política deve-se ater a uma “perspectiva crítico-transformadora da realidade que se deseja, como processo avaliativo, uma prática democrática”.

Busca-se nessa pesquisa compreender os procedimentos de regulação/reconhecimento dos cursos de licenciaturas a distância do *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico – IFTM, após o preenchimento do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância de 2015¹, analisados sobre a ótica das dimensões do SINAES e suas correlações com os conceitos atribuídos pela comissão dos avaliadores do INEP, quanto à qualidade da educação superior.

JUSTIFICATIVA

A temática a ser desenvolvida “avaliação de cursos de graduação” está vinculada à linha de pesquisa Gestão das Organizações e Políticas Públicas para a Educação Tecnológica e Profissional do programa de Mestrado em Educação do IFTM - *Campus* Uberaba, e

¹ Recentemente a Portaria do MEC nº 1.383, de 31 de outubro de 2017 aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

apresenta a necessidade de uma avaliação qualitativa dos relatórios dos cursos de licenciatura a distância produzidos pelos avaliadores do INEP durante o processo de reconhecimento.

Com o crescimento da educação a distância nas instituições federais, considerando a legislação brasileira que preconiza a utilização do ensino sobre metodologias interdisciplinares e, conseqüentemente, as iniciativas oferecidas pelo governo federal, estadual e municipal, as Instituições de Ensino Superior começaram a adotar a EaD como uma alternativa eficaz, tendo em vista a democratização e a expansão do ensino em diversas regiões do país.

De acordo com o último censo da educação superior de 2015 divulgado pelo INEP/MEC, houve uma crescente evolução dos cursos de graduação oferecidos pelas IES, sendo um total de 33.501 cursos distribuídos entre os graus bacharelado, licenciatura e tecnológico nas modalidades de ensino presencial e a distância. O maior percentual está nas Universidades (47,9%), seguida das Faculdades (34,9%) e Centros Universitários (13,4%). Os Institutos Federais (IFs) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) correspondem a (3,8%) dos cursos ofertados (INEP, 2015).

Somados a estes dados, a evolução do número de matrículas nos cursos de graduação atingiu o total de 8.027.297 no ano de 2015, segundo a organização acadêmica das IES. Grande parte dessas matrículas compõe o sistema privado com 6.075.152 matrículas, sendo as outras 1.952.145 na rede pública (federal, estadual e municipal). Segundo o Inep (2015) as matrículas nos cursos de graduação a distância somam pouco mais de 1.393.752, ou seja, 17,3% do total. Desses poucos milhões de matrículas em EaD, os IFs/Cefets demonstraram números pouco expressivos, 9.405 matrículas em toda rede federal.

A conjuntura dos dados apresentados remete-nos ao texto constitucional de 1988, onde expressa que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988). Nesse entendimento, a avaliação da qualidade da educação faz-se necessária, mediante a crescente oferta de cursos superiores no país, principalmente aqueles oferecidos na modalidade a distância.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro oferece atualmente os cursos de Licenciatura (Computação, Matemática e Letras) no *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico (CAUPT) por meio do Sistema Universidade Aberta

do Brasil (UAB). As licenciaturas em Computação e Matemática passaram pelo processo de reconhecimento do INEP em 2015, sendo a consecução de seus projetos pedagógicos condicionados aos resultados obtidos. Desta maneira, a instituição precisa alinhar suas estruturas didático-pedagógicas, administrativas, infraestrutura, corpo docente, dentre outros, para que seja alcançada a qualidade em todos os aspectos educacionais.

Nesse sentido, como a EaD apresenta características e particularidades próprias, faz-se necessária a definição de uma política de avaliação institucional que norteie sua atuação, sobretudo em termos de processos regulatórios, permeando a qualidade dos cursos, a capacitação dos avaliadores quanto ao conhecimento da modalidade e ao próprio instrumento avaliativo, sendo estes, o aspecto central desta pesquisa.

PROBLEMÁTICA

Diante desse contexto, com a expansão do número de matrículas nos cursos de graduação em EaD e sem o acompanhamento adequado da qualidade dessas ofertas, o atual sistema nacional de avaliação, mesmo com indicadores específicos nesta modalidade, não assegura um padrão de qualidade desejável devido à forma como o processo está definido e estruturado, em um instrumento com níveis de excelência determinados pelo Ministério da Educação.

A qualidade dos cursos de graduação no Brasil é avaliada por meio de um processo que atribui conceitos de 1 a 5, em ordem crescente de excelência, a cada um dos indicadores de cada uma das três dimensões (Organização didático-pedagógica; Corpo docente e tutorial; Infraestrutura). Essa metodologia de avaliação propicia que cursos que não atingiram o conceito final 5, ou seja, a excelência nos resultados, mas que alcançam os conceitos finais 3 e 4 permaneçam em atividade, pois são considerados suficientes, ou muito bons, respectivamente.

Desta forma, seria preciso estabelecer um instrumento específico, com peculiaridades próprias do ensino a distância, capaz de atender os critérios de qualidade e eficácia, com critérios objetivos (“sim” ou “não”; “atende” ou “não atende”) sobre a educação a distância, objetivando maior credibilidade nos resultados obtidos.

Do ponto de vista sobre os critérios avaliativos, o que podemos perceber durante o processo de reconhecimento de cursos é um sistema baseado na criação de uma cultura de

qualidade, onde não se busca a excelência propriamente dita, mas sim, que os cursos ofertados pelas IES tenham uma qualidade minimamente desejável aos olhos da sociedade.

A avaliação dos cursos de graduação a distância caminha por diversos aspectos, sejam eles, tecnológico, pedagógico, administrativo-financeiro, e daí, surge a grande questão diretriz (problemática): como os avaliadores do Inep fundamentam suas decisões nos relatórios específicos de avaliação de reconhecimento dos cursos de Licenciatura em Computação e Licenciatura em Matemática em meio à subjetividade dos critérios de análise contemplados em um instrumento próprio e padronizado?

OBJETIVO GERAL

Investigar o processo de reconhecimento dos cursos de Licenciatura em Computação e Matemática na modalidade a distância oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, destacando sua eficácia institucional e sua efetividade acadêmica e social.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Apresentar o panorama histórico da educação a distância no Brasil, as políticas públicas implantadas no IFTM, associando os referenciais de qualidade da educação superior à oferta dos projetos pedagógicos dos cursos;
2. Examinar o marco regulatório sobre educação a distância, tendo por eixo a efetiva institucionalização dessa modalidade educativa no IFTM, evidenciando a importância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES sobre os aspectos institucionais de avaliação;
3. Analisar os relatórios dos avaliadores do Inep dos cursos de Licenciatura em Computação e Matemática do IFTM em meio à subjetividade dos critérios de análise pormenorizados no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, destacando os principais documentos institucionais utilizados no processo avaliativo, além da importância e finalidade da avaliação.

METODOLOGIA

Segundo Gil (2010, p. 1), “a pesquisa é definida como o procedimento racional e

sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Sendo a metodologia o estudo da organização das etapas a serem percorridas, esta pesquisa se baseou-se na forma exploratória, pois tem como objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis. Buscou-se a interpretação e os fundamentos que norteiam as posições dos autores sobre o referido tema, qual seja, avaliação dos cursos de graduação a distância.

Minayo (2007, p. 44) define metodologia de forma abrangente e concomitante:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

A natureza da pesquisa será a análise de **documentação indireta**, que abrangerá a **pesquisa bibliográfica e documental**, com abordagem qualitativa. Esta forma de pesquisa busca avaliar o posicionamento de estudiosos acerca do assunto em questão, em uma perspectiva de caráter exploratório, ajudando na fundamentação das ideias.

Segundo Galeffi (2009, p. 26), “pensar uma pesquisa qualitativa como sendo formada de diversas dimensões e poder expressá-las da maneira mais simples e intuitiva possível é o caminho para se alcançar uma aceitação universal do que se pode postular como pertencente a todos”.

Independente dos métodos ou técnicas empregadas, toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, e por isso, a **pesquisa bibliográfica** (ou de fontes secundárias) é a que especificamente interessa a este trabalho, por ser considerada o primeiro passo de toda pesquisa científica. Marconi e Lakatos (2014, p. 44) sustentam que a finalidade da pesquisa bibliográfica “é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, por meio de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita”.

Já a **pesquisa documental** (ou de fontes primárias) “corresponde a toda informação coletada, seja de forma oral, escrita ou visualizada. Ela consiste na coleta, classificação, seleção difusa e utilização de toda a espécie de informações, compreendendo também as técnicas e os métodos que facilitam a sua busca e a sua identificação.” (FACHIN, 2006, p. 146). Neste sentido, analisaremos os documentos legais que descrevem sobre o processo de avaliação institucional dos cursos de graduação a distância, especificamente, das licenciaturas

em Computação e Matemática, ofertadas no *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Na análise dos dados, utilizaremos o método de investigação de Bardin (2011) e Franco (2005), ambas reconhecidas em **análise de conteúdo**. Para Bardin (2011, p. 37), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Nesta mesma linha de pensamento, Franco (2005, p. 13) defende que “o ponto de partida da análise do conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”.

[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente). A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. Reiterando, diríamos que, para o efetivo “caminhar neste processo”, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e, mesmo, “o pano de fundo” no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados. (FRANCO, 2005, p. 24-5).

A interpretação dos dados será feita sobre os relatórios de avaliação dos cursos de Licenciatura em Computação e Matemática, do *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico – CAUPT/IFTM, pormenorizados durante o processo de reconhecimento de cursos em 2015. A técnica de análise comparativa proporcionará ao pesquisador, a inferência necessária sobre os pontos convergentes presentes nos documentos institucionais (PDI/PPI/PPC/Relatórios de Autoavaliação – CPA, dentre outros), e que serviram como fonte de consulta para os avaliadores do INEP.

Os relatórios serão categorizados para melhor entendimento do conteúdo descritivo, sendo as 3 (três) dimensões presentes na Lei do SINAES: Organização Didático-Pedagógica; Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura, as categorias iniciais; os indicadores de cada dimensão corresponderão às categorias intermediárias; e as justificativas dos conceitos dos avaliadores do INEP, as denominadas categorias finais. Estas últimas serão codificadas por palavras e/ou frases que possibilitarão ao pesquisador enxergar aspectos exatos e bem delimitados sobre os pontos conflitantes.

A comparação dos indicadores será feita conforme os recursos apresentados pelo curso de Licenciatura em Matemática do IFTM à Comissão Técnica de Acompanhamento de Avaliação – CTAA/MEC, responsável direta por acompanhar e julgar os processos de avaliação institucional externa e dos cursos de graduação do SINAES. Neste sentido, os indicadores que obtiveram conceitos iguais, não serão objetos de análise, por não demonstrarem insatisfação por parte dos gestores do IFTM, e ainda aqueles que possuem o

termo “não se aplica” por se tratarem de indicadores que não correspondem aos cursos a distância propriamente dito. O pressuposto desta análise é demonstrar que os avaliadores do INEP ao justificarem os indicadores do Instrumento Avaliativo de Cursos de Graduação – presencial e a distância, o fazem sobre resquícios de subjetividade, o que vem apresentando insatisfação por parte das IES.

Pelos aspectos apresentados, a dissertação prevista será estruturada em três capítulos, cujos conteúdos seguem sucintamente descritos.

No **Capítulo 1**, faremos uma breve introdução sobre a evolução histórica da educação a distância no Brasil, os principais programas e cursos implementados nesta modalidade. Abordaremos as políticas públicas implementadas pelo IFTM no âmbito do ensino superior a distância, enfatizando o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, como uma medida de ampliação da formação inicial e continuada, somando-se esta, a Rede e-Tec Brasil, que visa principalmente a formação de cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos a distância, ambas oferecidas pelo IFTM. Paralelamente a evolução da EaD e suas políticas públicas, trabalharemos o conceito e os reflexos dos Referenciais de Qualidade nos projetos pedagógicos dos cursos superiores a distância ofertados pelo IFTM.

No **Capítulo 2**, serão apresentadas cronologicamente, as legislações pertinentes à educação, especificamente sobre o ensino a distância, começando pela Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos, e ainda, com garantias de qualidade; perpassando pela Lei nº 9.394/96– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece em seu artigo 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”*. Serão pontuados os decretos nº 5.622/2005, que regulamenta esta modalidade, correlacionando com o decreto nº 5.773/2006, que *“dispõe 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”*. Investigaremos a Portaria nº 40/2007/2010 do Ministério da Educação que *“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 a recente Resolução CNE/CES nº 1/2016 que estabelece *“Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância”*. Em seguida, analisaremos a Lei nº 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, procurando entender a vertente regulatória dos processos de avaliações

institucionais, tratando mais detalhadamente, da avaliação de cursos de graduação. Por fim, descrever sobre a institucionalização da EaD no IFTM, sua criação, pressupostos, valores, missão, princípios e competências, e ainda, sobre a oferta das licenciaturas a distância no âmbito educacional por meio do sistema UAB, e pontuando sobre os cursos da rede e-Tec Brasil, no que diz respeito a formação profissional de nível técnico.

No **Capítulo 3**, trabalharemos com os principais documentos institucionais utilizados durante o processo de reconhecimento de curso do IFTM, orientando-se com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, os Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs (Licenciatura em Computação e Matemática) e os Relatórios de Autoavaliação Institucional – CPA, sob a ótica da avaliação da qualidade. Serão analisados descritivamente os relatórios expedidos pelos avaliadores do INEP, quanto à subjetividade dos critérios de análise por parte dos mesmos, com base no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância de 2015, considerando os aspectos convergentes e os que foram concebidos como divergentes dos cursos de Licenciatura em Computação e Matemática do CAUPT, tendo como objetivo a superação das incertezas e o enriquecimento da leitura. Por último, faremos uma fundamentação teórica sobre a importância e a finalidade da avaliação nos espaços educacionais, reforçando a ideia de utilização dos resultados avaliativos nas decisões dos gestores em busca de melhorias para as IES, e conseqüentemente dos cursos ofertados.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais da pesquisa e suas referências bibliográficas.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Todo projeto nasce de uma ou mais questões problematizadoras, que orienta uma boa pesquisa, e que os questionamentos devem ir além do tempo histórico e do espaço físico, nos possibilitando um conhecimento mais aprofundado da realidade. Neste capítulo apresenta-se os pressupostos teóricos necessários ao entendimento da história da EaD no cenário brasileiro, as políticas públicas implementadas no âmbito do IFTM sobre a modalidade em questão, e os reflexos dos referenciais de qualidade nos cursos superiores nas esferas institucionais.

1.1 Panorama histórico da EaD no Brasil

Durante séculos, a educação foi proposta mediante a presença física do professor nos aspectos que envolvessem a aprendizagem junto aos alunos. A transmissão de conhecimentos só tinha sentido, se a figura do professor estivesse dentro de um espaço formal, ou seja, numa sala de aula. Esta crença foi mantida por muitos anos, ao ponto de várias instituições de ensino considerarem que qualquer educação que não tenha professor presente só pode ser considerada uma educação de segunda classe (BORDENAVE, 1993). Para este autor, a palavra, o gesto e as figuras eram os únicos meios disponíveis de comunicação, por isso, a ideia de que a educação só era possível quando o professor e o aluno acham-se fisicamente no mesmo lugar.

Porém, novos meios de comunicação foram adotados na educação, sendo o papel do professor partilhado sob as diversas formas de ensinar. Percebe-se então, que os métodos de transmissão de conhecimentos foram se aprimorando, encontrando na modalidade a distância o grande caminho. Assim como em outros países do mundo, o ensino por correspondência², o rádio, o telefone, a televisão, a computação e a informática tiveram grande importância no desenvolvimento da educação. É bom lembrar que, o desenvolvimento da EaD é permeado por diversos fatores fortemente inter-relacionados, sejam eles, econômicos, sociais e políticos.

Conforme Pehalver (1990 apud BORDENAVE, 1993, p. 22):

O ensino por correspondência pode considerar-se como a primeira etapa da educação a distância, tendo sido considerada como uma educação 'de segunda classe'

² O ensino por correspondência representa a primeira geração de todo o desenvolvimento da educação a distância. Este é de longe o modelo mais antigo e mais amplamente utilizado: é, por assim dizer, o modelo de “preparação para exame” mais o ensino regular, apresentando textos didáticos escritos ou impressos, tarefas, correção e correspondência regular ou ocasional entre a instituição de ensino e os estudantes. (PETERS, 2004, p. 75).

perante a já solicitada educação formal, condição que se mantém assim até os anos 50.

A nascente modalidade entra numa segunda etapa, após a Segunda Guerra, com a extensão do rádio e da telefonia, enriquecendo-se com a possibilidade radiofônica. A educação radiofônica é desenvolvida como complemento da educação por correspondência e como um bom auxiliar da educação geral para as zonas rurais.

Em sua terceira etapa a EAD vem a ser complementada pela televisão, com o poderoso auxílio da imagem audiovisual transmitida por emissões diretas ou retransmitidas hoje pelo satélite e armazenada no livro audiovisual que é o videocassete.

Na sua quarta etapa, a atual, a computação e a informática têm vindo enriquecer ainda mais o arsenal de difusão do ensino sem limites de tempo e de espaço.

Conforme ensinamentos de Preti (2009) as experiências educativas a distância já existiram no final do século XVIII, desenvolveram-se com êxito a partir da segunda metade do século XIX, para qualificação e especialização de mão de obra diante das novas demandas da nascente industrialização, da mecanização e divisão do processo de trabalho, e alcançaram rápida expansão no século XX, sobretudo na esfera de estudos superiores. Porém, é a partir da década de 1960 que se vem caminhando de maneira mais rápida e expansiva para construir essa modalidade de educação.

Para o autor, a expansão desta modalidade se deve a:

- “um momento de expansão econômica e de entusiasmo dos governos em relação à educação” (MEDIANO, 1988, p. 46);
- graves problemas enfrentados pelo sistema formal de educação (monopolista, fechado, ritualista, expulsador e de exclusão);
- processo de democratização da sociedade que passa a exigir acesso também ao ensino superior;
- desenvolvimento das técnicas de comunicação, que vem caminhando de maneira mais rápida e expansiva. (PRETI, 2009, p. 91).

Segundo Belloni (2015, p. 9) desde os anos de 1980, duas orientações teóricas predominam no campo da educação em geral e da EaD em particular: “de um lado, o estilo fordista de educação de massa e, de outro, uma proposta de educação mais aberta e flexível, supostamente mais adequada às novas exigências sociais”.

No Brasil, as primeiras experiências em Educação a Distância provavelmente tenham ficado sem registro, visto que os primeiros dados conhecidos são do século XX. Autores como Alves (2009); Bordenave (1987); Saraiva (1996) descrevem que as raízes da educação a distância se confundem com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, por um grupo da Academia Brasileira de Ciências. Entretanto, o Jornal do Brasil, fundado em 1891, registra na primeira edição da seção de classificados, anúncio oferecendo

profissionalização por correspondência (datilógrafo), colocando em dúvidas sobre o verdadeiro momento inicial da EaD.

Alves (2009) afirma que essas ações isoladas sobre ensino a distância eram muito importantes para uma época em que se consolidava a República no Brasil³, sendo o marco de referência oficial a instalação das Escolas Internacionais, em 1904. A unidade de ensino era filial de uma organização norte-americana com cursos voltados para as pessoas que estavam em busca de empregos, especialmente nos setores de comércio e serviços.

Segundo Landim (1997, p. 9):

As bases teóricas da Educação a distância ainda são frágeis, porque, realmente, não é fácil estabelecer fundamentos neste campo, o que se explica, em parte, certamente, pela falta de um estudo de conjunto das variadas experiências, raramente mal sucedidas, aliás, que se espalham em dezenas de países, cada qual com suas peculiaridades, interesses, conveniências e objetivos, não se tendo chegado, ainda, a envidar esforços nacionais ou internacionais para embasamento teórico das experiências realizadas separadamente.

Nesse contexto, o ponto de partida para o entendimento da evolução da EaD no Brasil, escolhemos o livro de Preti (2009) que relata de maneira clara e sucinta os programas nacionais desenvolvidos pelo Governo Federal, principalmente durante as décadas de 60 e 70, período da ditadura militar⁴ (1964-1985) que envolve todo o país.

Nessas décadas, já em 1965, começou a funcionar uma Comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão Educativa, que criou em 1972 o Programa Nacional de Teleeducação (PRONTEL), que tinha como objetivo integrar todas as atividades educativas dos meios de comunicação com a Política Nacional de Educação. Também em 1972, o Governo Federal criou a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, a qual passou a se denominar FUNTEVE, em 1981, vindo a fortalecer o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (SINREAD), colocando no ar programas educativos, em parceria com diversas rádios educativas e canais de televisão.

Esses programas, implementados à época, seriam para atender as demandas emergenciais. Vejamos alguns programas de cunho nacional:

³A era republicana no Brasil teve início em 1889, com a proclamação da República pelo Marechal Deodoro da Fonseca, e vigora até os dias de hoje. O Brasil República pode ser dividido em cinco fases: República Velha (1889-1930), Era Vargas(1930-1945), República Populista(1945-1964), Ditadura Militar(1964-1985) e Nova República(1985-hoje). Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2009/11/brasil-republica>>. Acesso em: 29 out. 2016.

⁴O Regime militar foi o período da política brasileira em que militares conduziram o país. Essa época ficou marcada na história do Brasil através da prática de vários Atos Institucionais que colocavam em prática a censura, a perseguição política, a supressão de direitos constitucionais, a falta total de democracia e a repressão àqueles que eram contrários ao regime militar. Disponível em: <<http://www.sohistoria.com.br/ef2/ditadura/>>. Acesso em: 29 out. 2016.

- *Projeto Minerva* - composto por diversos cursos (Capacitação Ginásial, Madureza Ginásial, Curso Supletivo do 1º Grau) transmitidos, desde 1970, em cadeia nacional por emissoras de rádio.
- *João da Silva* - curso com formato de telenovela, voltado para o ensino das quatro primeiras séries, e que se desdobraria no Projeto Conquista.
- *Projeto Conquista* - também com formato de telenovela, voltado para as últimas séries do 1º grau. Foi uma inovação pioneira no Brasil e no mundo. (BORDENAVE, 1987, p. 64).
- *Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)* – utilizou, em caráter experimental, a partir de 1979, os recursos da TVE para emitir 60 programas em forma de teleaula dramatizada, com duração de 20 minutos cada um. Eram apoiados por material impresso.
- *Projeto Saci* - O Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), em 1973, iniciou, em caráter experimental, no Estado do Rio Grande do Norte, o *Projeto SACI* (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares) com o objetivo de estabelecer um sistema nacional de teleducação por satélite. Era voltado para as primeiras três séries do 1º grau. Foi, porém, logo abandonado.
- *Programa LOGOS* - em 13 anos de existência (1977 a 1991), atendeu a cerca de 50.000 professores, qualificando aproximadamente 35.000 em 17 Estados brasileiros. Em 1990, foi desativado e substituído pelo Programa de Valorização do Magistério.
- *Programa de Valorização do Magistério* - começou a funcionar somente em 1992, seguindo o mesmo formato do Logos e atendendo a professores desde sua formação, para as séries iniciais, até à formação específica para o Magistério.
- *POSGRAD* (Pós-Graduação Tutorial a Distância) – implantado em caráter experimental (1979-83) pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES-MEC), mas administrado pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT). Seus resultados foram positivos, mas o MEC, sem explicação plausível, não deu continuidade.
- *Um Salto para o Futuro* - Programa de iniciativa do Governo Federal, em parceria com a Fundação Roquette Pinto (1991).
- *Telecurso 2000* - Programa de iniciativa do Governo Federal, em parceria com a Fundação Roberto Marinho (1995). (PRETI, 2009, p. 92-3).

O caminho percorrido pelo Governo Federal fez com que muitos educadores desenvolvessem um preconceito com relação à Educação a Distância fazendo críticas aos projetos e a política educacional do governo ditatorial. Consoante aos programas nacionais, encontramos diversas instituições privadas ou governos estaduais, inovando em projetos educativos próprios, utilizando-se desta modalidade. Vejamos alguns, que tiveram significado histórico particular em diversas regiões do Brasil:

- *Instituto Universal Brasileiro* - fundado em outubro de 1941, até hoje desenvolve cursos por correspondência em todo o país.
- *MEB* - em 1956, a diocese de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, tendo como referência a experiência da Rádio Sutaenza (Colômbia), iniciou o *Movimento de Educação de Base*, "o maior sistema de educação a distância não formal até agora desenvolvido no Brasil" (BORDENAVE, 1987, p. 57).
- *Centro Educativo do Maranhão* - em 1967, o governo do Estado do Maranhão, na tentativa de resolver graves problemas educacionais diagnosticados, decidiu utilizar a TV Educativa. Por meio do Centro Educativo do Maranhão, em 1969, começou a emitir programas, em circuito fechado, para alunos da 5ª a 8ª séries.
- *TV Escolar* - a TVE do Ceará, nessa mesma época, também desenvolveu o programa TV Escolar, para atender a alunos da 5ª a 6ª séries das regiões mais interioranas, onde estas séries terminais do 1º grau inexistiam.

- *IRDEB* - o Estado da Bahia, em 1969, negando-se a participar do projeto nacional MINERVA, fundou o *Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia*, que ofereceu, até 1977, variedade de programas (pré-escolar, 1º e 2º graus e formação de professores), aproveitando-se da experiência dos MEBs.
- *CETEB* - a Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE), em acordo com o MEC, criou, em 1965, o *Centro de Ensino Técnico de Brasília*, com a finalidade de formar e treinar recursos humanos. No entanto, somente a partir de 1973 é que passou a oferecer seus cursos valendo-se da modalidade a distância.
- *CEN*- a FUBRAE também criou o *Centro Educacional de Niterói*, com atuação principal no Estado do Rio de Janeiro, para oferta de cursos do 1º e 2º graus a alunos fora da faixa etária regular.
- *Fundação Educacional Padre Landell de Moura* – instituição privada instalada na cidade de Porto Alegre. Também iniciou programas de educação de adultos (1967), fazendo uso de teleducação multimeios. Destacou-se o Programa de *Teleextensão Rural*, desenvolvido na Amazônia, em parceria com a EMATER.
- *Fundação Padre Anchieta* - organização criada em 1967 e mantida pelo Governo do Estado de São Paulo. Deu início, em 1969, a atividades educativas e culturais com população favelada e com diversos tipos de coletividade organizada e, ainda, com secretarias municipais de educação, utilizando-se de repetidoras para atingir milhões de habitantes.
- *SENAC*- o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, desde 1976, oferece diversos cursos fazendo uso da modalidade a distância.
- *Fundação Roberto Marinho* (TV Globo) - em 1978, em parceria com a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura), lançou o *Telecurso 2º Grau*, combinando programas televisivos com material impresso vendido nas bancas de jornais.
- *ABT* - a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, fundada em 1971 com o nome de Associação Brasileira de Teleducação, igualmente deu sua contribuição na difusão do significado e da importância da Educação a Distância no País, organizando Seminários Brasileiros e publicando a revista *Tecnologia Educacional*.
- *CEAD* - a Universidade de Brasília, com o *Centro de Educação a Distância*, desde 1980 oferece cursos de educação continuada.
- *NEAD/UFMT*⁵- a Universidade Federal de Mato Grosso, por meio do Núcleo de Educação Aberta e a Distância, em 1994, iniciou a oferta do curso de Especialização *Formação de Orientadores Acadêmicos em EaD*, e o curso de *Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries do 1º grau*, modalidade a distância - dirigido a professores das primeiras quatro séries do 1º grau da rede pública do Estado de Mato Grosso. Trata-se de marco na educação brasileira, por ter sido o primeiro curso de graduação a distância no país, implementado antes da LDB. (PRETI, 2009, p. 93-5).

Em meio a programas nacionais, estaduais ou privados sobre a educação a distância podemos perceber algumas iniciativas por parte das instituições públicas em promover a oferta de cursos superiores em EaD. Neste sentido, consórcios e parcerias são firmados entre as universidades públicas e o governo federal com objetivos claros de expansão do ensino superior e qualidade na educação de um modo geral.

Algumas iniciativas implementadas ao longo dos anos 1990 e 2000:

- *BRASILEAD*- primeira tentativa de Consórcio das universidades públicas, formado em 1996, com o intuito de estabelecer parcerias entre Instituições Públicas de Ensino Superior para oferta de cursos.

⁵Essa mesma universidade realizaria, em maio de 2009, o primeiro vestibular eletrônico para o curso de Pedagogia a Distância, o primeiro a ser oferecido fora do País. Iniciado em julho do mesmo ano, pelo acordo Brasil-Japão, no âmbito da UAB, atende a 300 brasileiros residentes no Japão, atuantes no campo da educação naquele país. (PRETI, 2009, p. 95).

- *UNIREDE* - a Universidade Pública Virtual Brasileira é um consórcio formado, em 2000, por mais de setenta instituições públicas de ensino com experiência em EaD e instituições públicas de ensino, com interesse em desenvolver experiência em EaD.
- *UAB* - o Sistema Universidade Aberta do Brasil, criado pelo Decreto n. 5.800 (8-6-06), é um sistema de cooperação e parceria entre o Governo Federal e as Instituições Públicas de Ensino Superior com a finalidade de expandir e interiorizar o ensino superior. (PRETI, 2009, p. 95).

Como podemos perceber a Educação a Distância no Brasil é marcada por programas fragmentados, como uma forma de garantir a equidade social e pela falta de políticas públicas em alguns momentos durante o percurso. Em mais de cem anos, excelentes programas foram criados, apesar de serem voltados para um caráter emergencial, mas que certamente trouxeram contribuições significativas para que a EaD alcançasse seu status como modalidade de ensino.

Somente no final do milênio é que as ações positivas voltaram a acontecer em EaD garantindo o seu crescimento no país, gerando nova fase de prosperidade e desenvolvimento da sociedade. Para ampliar nosso entendimento sobre a educação a distância, falaremos das políticas públicas implementadas pelo IFTM, neste caso, o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o ensino superior, e ainda, a rede e-Tec, correspondendo aos cursos técnicos a distância. Políticas essas, de fundamental importância para que a EaD permaneça enraizada no sistema nacional de educação em meio a aspectos de qualidade e eficiência.

1.2 Políticas Públicas para a EaD no IFTM

Vimos, no tópico anterior, a evolução da educação a distância no Brasil e os principais programas e cursos de formação implementados ao longo dos anos nesta modalidade. Isso, não significa que políticas educacionais e seus resultados foram pensados pelo Estado numa tentativa de igualdade de condições aos que delas necessitam. Pelo contrário, esses programas, tiveram muito mais estratégias emergenciais do que propriamente em benefício do desenvolvimento da educação. Alguns exemplos são o analfabetismo (o programa Mobral), a qualificação dos professores (os programas Logos, TV Escola, Proformação) ou a requalificação dos trabalhadores (Telecurso 2000).

Para melhor compreensão do processo de desenvolvimento de políticas públicas, faz-se necessário o esclarecimento do termo, entendendo primeiramente seu conceito e seu alcance na sociedade.

Política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política, ao mesmo tempo em que envolve todos os grupos de necessidades da sociedade civil, que são as Políticas Sociais, estas determinam “o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais” (INEP, 2006, p. 165), dentre eles o direito à educação.

Azevedo (2003, p. 38) define que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. O entendimento de Souza (2003) em relação à política pública expressa o seguinte:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que ou como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. (SOUZA, 2003, p. 13).

Para a autora, a concepção de política pública parte da vontade de uma nação, sob os pressupostos de melhores condições de vida aos envolvidos. Nesse sentido, a Educação a Distância é considerada uma **política pública educacional**, com trajetória e programas importantes, abrangendo os que precisam estudar, e chegando a regiões menos favorecidas. Gradativamente, a modalidade a distância consiste em uma alternativa que vem trazendo ao longo dos tempos fortes contribuições para que a educação se torne democrática e com qualidade.

Apesar da utilização da EaD em seus programas de capacitação, o governo federal não definiu claramente uma política educacional sistematizada, conforme ensinamentos de Preti (2009). Em 1986, houve uma comissão, coordenada pelo conselheiro Arnaldo Niskier⁶, composta por especialistas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Conselho Federal de Educação (CFE), no sentido de viabilizarem propostas em torno da Universidade Aberta. Esta comissão produziu um documento denominado “*Ensino a Distância uma opção - proposta do Conselho Federal de Educação*”, que resumidamente, enxergava a EaD como uma alternativa à democratização das oportunidades educacionais no País, respaldada pelo acesso, permanência e qualidade do ensino.

Em 1992, é criada na estrutura do MEC a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância que apresenta, em 1994, o documento “*Proposta de Diretrizes de Política para a*

⁶ Representante do Conselho Federal de Educação no Grupo de Trabalho constituído pela Portaria Ministerial nº 511, de 27 de setembro de 1988, com a finalidade de elaborar a Política de Educação à Distância. Disponível em: <<http://arnaldoniskier.com.br/vida/biografia.html>>. Acesso em: 29 out. 2016.

Educação a Distância”, como ponto de partida para a discussão de um ordenamento racional sobre EaD.

Em 1996, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) é criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, atuando como agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, tendo como competências: planejar, orientar, coordenar e supervisionar todo o processo de formulação e implementação da política de educação à distância. Esta secretaria foi extinta no ano de 2011, sendo seus respectivos projetos migrados para a Secretaria de Educação Básica ou de Ensino Superior. Também em 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, há incentivo à criação de sistemas cuja base seja o ensino individualizado, como a EaD (art. 80).

Além dessas iniciativas, tivemos no final da década de 1990, a Universidade Federal de Mato Grosso (1994), com as primeiras experiências na oferta de cursos de graduação a distância. Devido ao grande sucesso, várias outras instituições públicas lideraram no desenvolvimento da EaD, como por exemplo, a Universidade Federal do Paraná, a Universidade Estadual do Ceará, a Universidade Estadual de Santa Catarina (PRETI, 2009).

Percebe-se então, que inúmeras propostas foram viabilizadas no âmbito da educação a distância, no sentido de resolução de problemas específicos. Essas iniciativas, impossibilitavam a criação de sistemas de EaD em caráter permanente, uma vez que esses projetos não subsistiam à revisão ou à finalização das propostas de formação, o que levou as instituições de ensino a buscarem parcerias e/ou consórcios para desenvolvimento de propostas nacionais. Essas articulações se traduzem na “criação das condições para instituição da EaD por meio de um marco regulatório, da criação de um grupo para pensar a modalidade, da celebração de protocolos de cooperação, além de consórcios universitários para a sua oferta.” (DOURADO; SANTOS, 2012, p. 163).

A necessidade de um sistema de educação para a modalidade a distância fez-se presente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no art. 80, que diz “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.” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a semente para a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi “lançada” pelos consórcios BRASILEAD (1996) e UNIREDE (2000), formados por Instituições Públicas de Ensino Superior, que juntas procuravam parcerias para a oferta de

curso a distância em meio à troca de saberes e experiências. Apesar dessas parcerias, faltavam recursos financeiros e apoio do MEC para consecução dos projetos.

Segundo Preti (2009), a Secretaria de Educação a Distância, ligada ao MEC, retomou a ideia de um projeto antigo, abandonando os frutos já produzidos no campo da EaD, até então perseguidos pelos consórcios entre as universidades. Este projeto, contou com a participação de vários educadores como o antropólogo Darcy Ribeiro⁷, antes do golpe militar: **a criação da Universidade Aberta!**

O autor relata que, em 21 de setembro de 2004, foi instituído o *Fórum das Estatais pela Educação*, com o objetivo de desenvolver ações que buscassem potencializar as políticas públicas na educação promovidas pelo governo federal, especialmente pelo Ministério da Educação e pelas empresas estatais brasileiras, como o Banco do Brasil, os Correios, a Petrobrás, a Caixa Econômica Federal.

Mediante a interação da sociedade civil brasileira, empresários, trabalhadores e organismos internacionais, e após vários debates em busca da solução dos problemas da educação no país, este mesmo Fórum lançou no dia 04 de setembro de 2005, o **Projeto Sistema Universidade Aberta do Brasil**, conhecido por UAB, previsto para entrar em funcionamento em 2006, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, em *caráter experimental*.

O primeiro curso-piloto da UAB foi o de Administração, uma parceria entre MEC-SEED, Banco do Brasil, Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior, sendo que 50% dos alunos aproximadamente deveriam ser funcionários do Banco do Brasil e os demais da comunidade. Segundo Preti (2009), a demanda foi tão grande que das 7 universidades selecionadas para atendimento a 3.500 alunos, a UAB decidiu expandir a oferta desse curso para 27 universidades, atendendo uma média de 10.000 alunos.

Costa e Zanatta (2010) descrevem que uma das primeiras ações para a sequência do Projeto UAB foi o lançamento do Edital nº 1, de 16 de dezembro de 2005 – SEED/MEC, com Chamada Pública para seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e convocação das Instituições Federais de Ensino Superior para a apresentação de propostas de cursos superiores a distância. Neste sentido, várias instituições apresentaram interesse na oferta de

⁷Antropólogo, educador, escritor e político brasileiro nascido em Montes Claros, MG, fundador de duas universidades modelares, a UNB e a UENF, contribuição única na história da cultura brasileira. Foi o relator da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada no governo Fernando Henrique Cardoso (1996). Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/biografia/darci-ribeiro.htm>>. Acesso em: 29 out. 2016.

cursos a distância, assim como, vários foram os municípios que entraram com a solicitação para se tornarem polos presenciais. Posteriormente, o sistema UAB publicou novo edital, em 18 de outubro de 2006, denominado UAB2, diferindo da primeira experiência por permitir a participação de todas as instituições públicas, inclusive as estaduais e municipais. (UAB, 2016b).

Os avanços tecnológicos no sistema educacional têm incentivado o poder público a desenvolver políticas públicas voltadas para programas de educação a distância. Diante disso, o sistema **Universidade Aberta do Brasil** foi instituído oficialmente pelo **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**, como uma política pública voltada para “*o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.*”(BRASIL, 2006b).A UAB, juntamente com sistema e-Tec Brasil, formam as políticas públicas de EaD desenvolvidas pelo IFTM deste a sua implantação em 2008.

A Universidade Aberta do Brasil é um programa da Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e conceitua-se como um “sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância.” (UAB, 2016a).

Os principais objetivos do sistema UAB são encontrados no referido decreto:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006b).

Diante do crescimento do número de cursos e matrículas nos cursos superiores a distância, destaca-se a principal característica da UAB, qual seja, fomentar a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoiar pesquisas em metodologias inovadoras analisadas sobre as tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentivar a colaboração entre a União e os entes federativos e estimular a criação

de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas (UAB, 2016a).

Atualmente, 106 instituições públicas integram o Sistema UAB, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais (IFs). A tabela 1 demonstra o crescimento das instituições federais se comparadas às estaduais. Enquanto 74 instituições federais oferecem cursos superiores a distância, apenas 32 instituições estaduais compõem este cenário. O aumento considerável de um nível para o outro, configura-se mediante a criação dos IFs em 2008, que tinha como principal objetivo a formação profissional e tecnológica sob as diferentes modalidades de ensino, inclusive a educação a distância.

Tabela 1 – Número de Instituições Públicas que ofertam cursos superiores UAB

Região	Nível		Nº total de Instituições
	Federal	Estadual	
Centro-oeste	6	3	9
Nordeste	23	12	35
Norte	11	3	14
Sudeste	24	6	30
Sul	10	8	18
Total	74	32	106

Fonte: (UAB/CAPES, 2016).

Paralelamente ao credenciamento⁸ das instituições públicas de ensino superior no oferecimento de cursos superiores a distância, apresentaremos o número de polos por região que incorporam o sistema UAB. Esses polos oferecem apoio pedagógico e administrativo aos alunos dos municípios, onde determinado curso será ofertado. Assim como as escolas, as organizações de ensino, os Polos de Apoio Presencial são organizados com “a finalidade de atingir certos objetivos, os quais dão sentido à organização e orientam a tomada de decisões no que se refere ao tipo de edifício, à quantidade e qualidade do equipamento, ao número e à qualificação do pessoal.” (ELTZ; VIEBRANTZ, 2012, p. 167).

⁸ As IESP devem estar credenciadas nos termos do Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, para oferta de cursos e programas de educação superior a distância no Sistema UAB.

Tabela 2 – Número de polos que ofertam cursos UAB

Região	UF	Nº de Polos	Total
Centro-Oeste	GO	17	51
	MS	11	
	MT	23	
	DF	0	
Nordeste	AL	11	204
	BA	45	
	CE	29	
	MA	22	
	PB	18	
	PE	20	
	PI	33	
	RN	14	
SE	12		
Norte	AC	7	56
	AM	2	
	AP	3	
	PA	11	
	RO	7	
	RR	10	
	TO	16	
Sudeste	ES	20	183
	MG	78	
	RJ	32	
	SP	53	
Sul	PR	47	115
	RS	43	
	SC	25	
Total			609

Fonte: (UAB/CAPEIS, 2016).

O sistema UAB possui até o ano de 2016, um total de 609 polos distribuídos por regiões do Brasil, sendo a autorização para funcionamento nos municípios analisada a partir de identidades econômicas, culturais e geográficas. Para que um polo seja aprovado pelo MEC, deve primeiramente oferecer condições de infraestrutura e de comunicação exigidas para cursos a distância. Às prefeituras e/ou aos governos estaduais cabem à obrigação da instalação e da manutenção do Polo de Apoio Presencial.

Conforme tabela 2, a maior concentração de polos encontra-se na região nordeste com 204 polos, seguida da região sudeste, com 183 polos. Esta última região, aparece de forma

isolada sobre a quantidade de polos por Estado, com destaque para Minas Gerais e São Paulo, com 78 e 53 polos, respectivamente.

Com vistas a atender às demandas locais por educação superior, o sistema UAB funciona como articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais. Essa articulação estabelece as responsabilidades das instituições ao ofertarem determinado curso em certo município ou certa microrregião por meio dos polos de apoio presencial. Vejamos como é feita a distribuição dos cursos pelas instituições de ensino superior nos diversos polos que integram as regiões brasileiras.

Figura 1 - Funcionamento do sistema UAB



Fonte: (UAB/CAPES, 2016).

Conforme ilustração acima, os cursos não pertencem ao sistema UAB, mas sim, às instituições que participam desse sistema. Estas instituições são também responsáveis pela seleção, matrícula, acompanhamento pedagógico, avaliação, estrutura de apoio, expedição de diploma, dentre outros, assim como acontece nos seus cursos presenciais.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB - não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas sim, a articulação das já existentes, possibilitando levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos. (KIPNIS, 2009, p. 213).

Diante da articulação entre as instituições públicas de ensino e os polos de apoio presencial, o Sistema UAB viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. Antes de serem ofertados, os cursos devem passar pelas instâncias interna da Instituição (colegiados), e externa (MEC) para sua aprovação.

Na sequência, apresenta-se o número de cursos por modalidade oferecidos em diversas regiões do Brasil através do Sistema UAB.

Tabela 3 - Número de cursos por modalidade do Sistema UAB

Região	UF	Modalidade							Subtotal	Total
		Esp.	Lic.	Tecnól.	Bach.	Form. Pedag.	Aperf.	Ext.		
Centro-Oeste	GO	8	8	0	0	0	0	0	16	51
	MS	6	9	0	0	0	0	0	15	
	MT	0	9	1	0	0	0	0	10	
	DF	2	8	0	0	0	0	0	10	
Nordeste	AL	9	11	1	1	0	0	0	22	205
	BA	8	21	0	0	0	0	0	29	
	CE	8	15	1	1	1	0	0	26	
	MA	3	6	0	0	0	0	0	9	
	PB	2	11	0	0	0	0	0	13	
	PE	8	17	1	2	1	1	0	30	
	PI	25	18	0	2	0	0	0	45	
	RN	5	13	1	0	0	0	0	19	
	SE	2	10	0	0	0	0	0	12	
Norte	AC	0	0	0	0	0	0	0	0	33
	AM	3	3	0	1	0	0	1	8	
	AP	3	2	0	0	0	0	1	6	
	PA	1	5	0	0	0	0	0	6	
	RO	0	2	0	0	0	0	0	2	
	RR	0	3	0	0	0	0	0	3	
	TO	0	8	0	0	0	0	0	8	
Sudeste	ES	8	9	1	0	1	2	0	21	142
	MG	34	44	0	1	0	0	1	80	
	RJ	8	15	2	2	0	0	0	27	
	SP	8	3	1	2	0	0	0	14	
Sul	PR	19	13	0	0	1	0	0	33	90
	RS	19	17	2	2	1	0	1	42	
	SC	5	7	0	3	0	0	0	15	
Total		194	287	11	17	5	3	4	-	521

Fonte: (UAB/CAPES, 2016).

O Sistema UAB é composto por uma variedade de cursos dentre especializações, licenciaturas, tecnólogos, bacharelados, formação pedagógica, aperfeiçoamento e extensão. A tabela 3 retrata o número de cursos oferecidos pela UAB em 2016, um total de 521 cursos, sendo a região Nordeste, a que apresenta maior expressividade, com 205 cursos ofertados nas diversas modalidades, em seguida, a região Sudeste, com 142 cursos. O grande destaque encontra-se nas licenciaturas, que somadas todas as regiões, alcançou um total de 287 cursos; logo após, as especializações, com 194 cursos. As licenciaturas, garantindo a formação inicial; e as especializações, voltadas para a formação continuada.

Percebe-se que o sistema UAB enxergou na educação a distância uma possibilidade indiscutível de eficácia no tocante à acessibilidade à educação superior, especialmente nas instituições públicas. Em sua essência, o sistema caracteriza-se pela “reafirmação do caráter estratégico desse nível educacional, do desenvolvimento científico e da inovação tecnológica para o crescimento sustentado do país, além de estabelecer metas e ações para a promoção da educação inclusiva e cidadã.” (MOTA, 2009, p. 300).

O momento atual configura-se na expansão das ações das instituições públicas de ensino superior por meio da modalidade a distância. O que antes era apenas um projeto de governo, hoje, o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB pretende firmar-se como uma política de Estado.

Outra grande política pública implementada pelo IFTM sobre educação a distância foi a **Rede e-Tec Brasil**, um sistema lançado em 2007, pelo Decreto nº 6.301/2007 que o criou como Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil, sendo revogado pelo Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011, instituindo-o como Rede e-Tec Brasil, embasado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, na Educação Profissional e Tecnológica⁹, tendo a finalidade de “*desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País.*” (BRASIL, 2011a).

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC foi criado pelo governo federal em 2011, pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 tendo uma proposta ainda mais ampla do que a Rede e-Tec Brasil, ou seja, a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira; e ainda, estender prioritariamente as oportunidades

⁹ Ver Lei nº 11.741/2008, que insere na LDBEN nº 9.394/96; o Capítulo III, no Título V – Da Educação Profissional e Tecnológica.

educacionais e de formação profissional qualificada aos: I. estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; II. trabalhadores; III. beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e IV. estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento (BRASIL, 2011b).

São objetivos do Pronatec:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.
- VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (BRASIL, 2011b).

Cinco iniciativas integram as ações do Pronatec, dentre elas, a **Rede e-Tec Brasil**. Somam-se a estas iniciativas, a **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, dentre institutos, centros federais, escolas técnicas e o Colégio Pedro II; o **Programa Brasil Profissionalizado** destinado à ampliação da oferta e ao fortalecimento da educação profissional integrada ao ensino médio nas redes estaduais; o **Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem** com objetivo de ampliar, progressivamente, a aplicação dos recursos do SENAI e do SENAC, recebidos da contribuição compulsória, em cursos técnicos e de qualificação profissional, em vagas gratuitas destinadas a pessoas de baixa renda, com prioridade para estudantes e trabalhadores; e o **Bolsa-Formação**, por meio da qual são ofertados cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, utilizando as estruturas já existentes nas redes de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2017a, grifos nossos).

A Rede e-Tec Brasil, instituída no âmbito do Ministério da Educação, envolve ações de formação inicial e continuada na modalidade a distância, sendo: “FIC ou qualificação profissional; educação profissional de nível médio; educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; produção de material didático para educação profissional a distância e pesquisas relacionadas com educação a distância.” (BRASIL, 2016a, p. 6). Estas ações acontecem mediante a participação das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, das unidades de ensino dos Serviços Nacionais de

Aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT) e instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino.

O Decreto nº 7.589/2011 elenca em seu art. 3º, os objetivos da Rede e-Tec Brasil:

- I - estimular a oferta da educação profissional e tecnológica, na modalidade a distância, em rede nacional;
- II - expandir e democratizar a oferta da educação profissional e tecnológica, especialmente para o interior do País e para a periferia das áreas metropolitanas;
- III - permitir a capacitação profissional inicial e continuada, preferencialmente para os estudantes matriculados e para os egressos do ensino médio, bem como para a educação de jovens e adultos;
- IV - contribuir para o ingresso, permanência e conclusão do ensino médio por jovens e adultos;
- V - permitir às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias educacionais em educação a distância na área de formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica;
- VI - promover o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para a formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica;
- VII - promover junto às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para estudantes da educação profissional e tecnológica; e
- VIII - permitir o desenvolvimento de cursos de formação inicial e continuada de docentes, gestores e técnicos administrativos da educação profissional e tecnológica, na modalidade de educação a distância. (BRASIL, 2011a).

Assim, como no sistema UAB, cabe à Rede e-Tec Brasil juntamente com os estados, Distrito Federal e municípios providenciar estrutura, equipamentos, recursos humanos, manutenção das atividades e demais itens necessários, devendo constituir polos de apoio presencial para a execução de atividades didático-administrativas de suporte aos cursos ofertados, contando, com a colaboração técnica e financeira do MEC.

Como podemos notar, o investimento em políticas públicas implementadas no âmbito da educação a distância (UAB e Rede e-Tec) foi considerado essencial para se garantir melhores condições de acesso aos níveis superiores e técnicos em busca da qualificação inicial e continuada dos profissionais da educação. Estas políticas públicas serão retratadas no capítulo II, no subtítulo “*A Institucionalização da EaD no IFTM e a oferta de cursos pelo Sistema UAB e Rede e-Tec*”, especificamente, no *Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico (CAUPT)*, pontuando o início da EaD no IFTM, o histórico da instituição, sua missão, valores, princípios e competências analisados sob o prisma da excelência em todos os níveis e áreas de atuação correlacionando-os com as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

1.3 Os Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância

Diante da projeção da educação a distância, a qualidade dos cursos de graduação passou a ser um dos assuntos de maior interesse do Ministério da Educação. Mediante a articulação de seus órgãos, organiza a oferta da educação a distância em regime de colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos pautados sobre a égide dos “*Referenciais de Qualidade*”, documentos estes, elaborados com base nos textos escritos por Carmen Moreira de Castro Neves, à época Diretora de Política de Educação a Distância da extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED) e publicados em 1997 na Revista Tecnologia Educacional nº 144/98, tendo sua primeira versão no ano de 2003, intitulado-se como “*Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância*” e atualizado em 2007, como “*Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*”. No caso deste último documento, apesar de ter sido produzido para a realidade da Educação Superior a Distância, seus princípios e recomendações também são válidos para os demais níveis de ensino.

O referencial vigente, embora não tenha força de lei, constitui-se em um elemento norteador para os atos legais do poder público, no que se referem aos “processos de regulação, supervisão e avaliação” da educação a distância no Brasil. (BRASIL, 2007a, p. 2). O objetivo desse referencial era o de aumentar sua credibilidade frente a sociedade do conhecimento, dando-o mais aceitação durante os processos de avaliação dos cursos a distância. A grande preocupação era “coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EaD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básica para o desenvolvimento de cursos com qualidade.” (BRASIL, 2007a, p. 2).

Esses Referenciais de Qualidade correspondem no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 2010, do Ministério da Educação.

Conforme o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, em seu art. 7º, parágrafo único, há uma menção específica aos referenciais de qualidade,

Parágrafo único. Os atos do Poder Público, citados nos incisos I e II¹⁰, deverão ser pautados pelos **Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância**,

¹⁰ Art. 7º Compete ao Ministério da Educação, mediante articulação entre seus órgãos, organizar, em regime de colaboração, nos termos dos arts. 8º, 9º, 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 1996, a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos para, em atendimento ao disposto no art. 80 daquela Lei:

definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino. (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Por sua vez, a Portaria Normativa nº 40, 2007/2010 do MEC, menciona sobre os Referenciais de Qualidade nos artigos 45, § 3º; 46, inciso III e 60, § 1º demonstrando que esse documento é um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público:

Art. 45. [...] § 3º Caso a sede da instituição venha a ser utilizada para a realização da parte presencial dos cursos a distância, deverá submeter-se a avaliação in loco, observados os **referenciais de qualidade** exigíveis dos polos.

Art. 46. O pedido de credenciamento para EAD será instruído de forma a comprovar a existência de estrutura física e tecnológica e recursos humanos adequados e suficientes à oferta da educação superior a distância, conforme os requisitos fixados pelo Decreto nº 5.622, de 2005 e os **referenciais de qualidade** próprios, com os seguintes documentos: III - formulário eletrônico de PDI, no qual deverão ser informados os polos de apoio presencial, acompanhados dos elementos necessários à comprovação da existência de estrutura física, tecnológica e de recursos humanos adequados e suficientes à oferta de cursos na modalidade a distância, conforme os requisitos fixados pelo Decreto nº 5.622, de 2005, e os **referenciais de qualidade** próprios.

Art. 60. [...] § 1º O pedido de aditamento será instruído com documentos que comprovem a existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos polos, observados os **referenciais de qualidade**, além do comprovante de recolhimento da taxa de avaliação in loco. (BRASIL, 2007b, grifos nossos).

Mediante a correspondência dos “Referenciais de Qualidade” nos instrumentos jurídicos percebe-se que foi após a publicação do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 que se estabeleceu a política de garantia de qualidade aos variados aspectos ligados à modalidade de educação a distância, especialmente ao credenciamento institucional, a supervisão, o acompanhamento e a avaliação, articulados com padrões de qualidade propostos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007a).

Entre os tópicos relevantes do Decreto, tem destaque:

- a) a caracterização de EaD visando instruir os sistemas de ensino;
- b) o estabelecimento de preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações feitas a distância;
- c) maior explicitação de critérios para o credenciamento no documento do plano de desenvolvimento institucional (PDI), principalmente em relação aos polos descentralizados de atendimento ao estudante;
- d) mecanismos para coibir abusos, como a oferta desmesurada do número de vagas na educação superior, desvinculada da previsão de condições adequadas;
- e) permissão de estabelecimento de regime de colaboração e cooperação entre os Conselhos Estaduais e Conselho Nacional de Educação e diferentes esferas administrativas para: troca de informações; supervisão compartilhada; unificação de normas; padronização de procedimentos e articulação de agentes;
- f) previsão do atendimento de pessoa com deficiência;
- g) institucionalização de documento oficial com **Referenciais de Qualidade** para a educação a distância. (BRASIL, 2007a, p. 5, grifos nossos).

I - credenciamento e renovação de credenciamento de instituições para oferta de educação a distância; e

II - autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância.

Verifica-se na linha do tempo representada na Figura 2, que de 2003 a 2007, foram publicados decretos e portarias normativas que instituíram mudanças importantes relativas à LDBEN, por ser considerada a precursora por um novo status de qualidade da EaD. Essas mudanças levaram a atualização do documento resultando nos Referenciais de Qualidade para EaD no Brasil (SILVA, 2008).

Figura 2. Linha do tempo dos referenciais de qualidade de EaD do MEC



Fonte: Adaptado de (SILVA, 2008, p. 149).

No entendimento de Silva (2008), comparadas as *Considerações Gerais* do documento de 2003 e a *Introdução* do de 2007, percebe-se que o primeiro buscava definir a EaD e tratava sobre o assunto Referenciais de Qualidade como um artigo. Já o documento de 2007, se baseava em regras, definições e critérios já instituídos por meio da legislação em vigor, talvez pela existência dos decretos e portarias normativas sobre o tema.

Quadro 1 – Comparação entre os itens de referenciais de qualidade de EaD do MEC

Referenciais de Qualidade 2003	Referenciais de Qualidade 2007
Compromisso dos gestores	Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem
Desenho do projeto	
Transparência nas informações	
Equipe profissional multidisciplinar	Equipe Multidisciplinar
Comunicação/interação entre os agentes	Sistemas de Comunicação
Recursos educacionais	Material didático
Infraestrutura de apoio	Infraestrutura de apoio
Avaliação contínua e abrangente	Avaliação
Convênios e parcerias	Gestão Acadêmico-Administrativa
Sustentabilidade financeira	Sustentabilidade financeira

Fonte: (SILVA, 2008, p. 150).

Conforme o Quadro 1, o documento de 2003 apresentava-se com dez referenciais de qualidade que as instituições deveriam observar quando da confecção de seus projetos de cursos. Já o de 2007 é composto por oito referenciais, englobando assim, três referenciais do primeiro. O documento de 2007 aborda os mesmos assuntos do anterior, com pequenas modificações quanto aos aspectos considerados essenciais para os processos de avaliação de cursos superiores a distância.

Uma modificação importante entre os dois referenciais de 2003 e 2007 encontra-se no tópico “Avaliação”, ou seja, a temática dessa dissertação. No documento de 2003, o sétimo item, *Avaliação de Qualidade Contínua e Abrangente*, observa que um curso a distância deve ser avaliado de forma sistemática, contínua e abrangente, contemplando duas dimensões: (1) a que diz respeito ao aluno e (2) a que se refere ao curso como um todo, incluindo os profissionais que nele atuam. Reconhecendo na avaliação um dos aspectos fundamentais para a qualidade de um processo de ensino e aprendizagem, este documento à época, trazia em seu texto as atribuições das instituições de ensino quanto a seus cursos e programas a distância:

- estabelecer o processo de seleção dos alunos;
- informar, quando houver, a existência de um módulo introdutório – obrigatório ou facultativo – que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referente à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso, assegurando a todos um ponto de partida comum;
- definir como será feita a avaliação da aprendizagem do aluno, tanto no processo como as finais – estas, presenciais, conforme exige a legislação em vigor;
- definir como será feita a recuperação de estudos e as avaliações decorrentes dessa recuperação;
- considerar a possibilidade de aceleração de estudos (artigo 47, parágrafo 2º da Lei 9.394/96) e a forma de avaliação, caso haja implicações no período de integralização e no cronograma estabelecidos a priori pela instituição;
- considerar como será feita a avaliação de alunos que têm ritmo de aprendizagem diferenciado e a possibilidade de avaliar as competências e conhecimentos adquiridos em outras oportunidades;
- tornar públicas todas as informações referentes às avaliações desde o início do processo, para que o aluno não seja surpreendido;
- tomar todas as precauções para garantir sigilo e segurança nas avaliações finais, zelando pela confiabilidade dos resultados;
- desenhar um processo contínuo de avaliação quanto:
 - a) à aprendizagem dos alunos;
 - b) às práticas educacionais dos professores ou tutores;
 - c) ao material didático (seu aspecto científico, cultural, ético e estético, didático-pedagógico, motivacional, de adequação aos alunos e às TIC e informação utilizadas, a capacidade de comunicação, dentre outros) e às ações dos centros de documentação e informação (mídiatecas);
 - d) ao currículo (sua estrutura, organização, encadeamento lógico, relevância, contextualização, período de integralização, dentre outros);
 - e) ao sistema de orientação docente ou tutoria (capacidade de comunicação através de meios eficientes; de atendimento aos alunos em momentos a distância e presenciais; orientação aos estudantes; avaliação do desempenho dos alunos; avaliação de desempenho como professor; papel dos núcleos de atendimento; desenvolvimento de pesquisas e acompanhamento do estágio, quando houver);

- f) à infraestrutura material que dá suporte tecnológico, científico e instrumental ao curso;
 - g) ao projeto de educação a distância adotado (uma soma dos itens anteriores combinada com análise do fluxo dos alunos, tempo de integralização do curso, interação, evasão, atitudes e outros);
 - h) à realização de convênios e parcerias com outras instituições;
 - i) à meta-avaliação (um exame crítico do processo de avaliação utilizado: seja do desempenho dos alunos, seja do desenvolvimento do curso como um todo).
- considerar as vantagens de uma avaliação externa;
 - avaliar a participação dos alunos em avaliações nacionais como Provão, SAEB, ENEM. (BRASIL, 2003a, p. 13-14).

Já no documento de 2007 permanecem as duas dimensões de avaliação para um projeto de educação a distância, mudando basicamente a nomenclatura: (1) a Avaliação de Aprendizagem e (2) a Avaliação Institucional. A avaliação da aprendizagem é “o mecanismo em que se avalia o desenvolvimento das competências e das habilidades dos estudantes. Deve ser contínua, e realizada através de mecanismos à distância e presenciais.” (SILVA et al., 2015, p. 152). Já a Avaliação Institucional deve configurar-se em “um processo permanente e consequente, de forma a subsidiar o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, produzindo efetivamente correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico coerentemente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).” (BRASIL, 2007a, p. 17).

Quadro 2 - Comparação das duas dimensões avaliativas nos referenciais de qualidade de 2003 e 2007 e suas diferentes redações

Referenciais de Qualidade 2003	Referenciais de Qualidade 2007
Avaliação que diz respeito ao aluno	A avaliação da aprendizagem
Avaliação que se refere ao curso como um todo, incluindo os profissionais que nele atuam.	A avaliação institucional

Fonte: (SILVA, 2008, p.153).

Conforme apresentado no Quadro 2, o diferencial de um documento para outro está apenas na escrita, já que os dois documentos abordam os mesmos aspectos sobre as dimensões avaliativas (NETO; GIRAFFA; FARIA, 2010). De acordo com Silva (2008) a promulgação do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 entre os anos de 2003 e 2007 reafirmou o tratamento dado pelos documentos no que diz respeito aos momentos avaliativos presenciais, acrescentando ainda no de 2007, que os mesmos devem estar claramente definidos.

Outro diferencial importante abordado no documento de 2007 é que para um curso realmente ter qualidade precisa ter um processo de avaliação institucional contínuo e baseado em quatro (4) eixos:

• **Organização Didático-Pedagógica**

Esse eixo contempla os seguintes aspectos: aprendizagem, práticas educacionais, material didático, currículo, sistema de orientação aos docentes, aos alunos e à tutoria, atendimento aos estudantes, avaliação do desempenho de estudantes, de professores e tutores, avaliação dos polos de apoio ao presencial, modelo de Educação Superior a distância adotado e convênios e parcerias com outras instituições.

• **Corpo Docente, Corpo de Tutores, Corpo Técnico-Administrativo e Discentes**

Esse eixo contempla os seguintes aspectos: professores capacitados, tanto na área de ensino como na modalidade a distância, tutores qualificados, corpo técnico-administrativo integrado ao curso e apoio aos estudantes em atividades do curso e eventos externos e internos.

• **Instalações Físicas**

Esse eixo contempla os seguintes aspectos: infraestrutura material (suporte tecnológico, científico e instrumental) do curso e dos polos de apoio ao presencial, biblioteca nos polos, sistema de empréstimos de livros ligado à sede da Instituição.

• **Meta-avaliação**

Esse eixo contempla os seguintes aspectos: exame criterioso do processo de avaliação utilizado e avaliação que englobe autoavaliação e avaliação externa. (NETO; GIRAFFA; FARIA, 2010, p. 95-6, grifos nossos).

Dentre os processos de avaliação institucional¹¹, destacamos a avaliação de cursos de graduação, que nos mostra a importância de se avaliar um projeto de curso superior a distância devido a suas complexidades, pela natureza do curso, pelas condições reais do cotidiano ou até mesmo pelas necessidades dos estudantes. Essas questões interferem na escolha da melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais obrigatórios, previstos em lei; estágios supervisionados; práticas em laboratórios; trabalhos de conclusão de curso; tutores presenciais nos polos descentralizados; dentre outras estratégias (BRASIL, 2007a).

Neste sentido, Blois (2004) complementa:

O Ministério da Educação estabeleceu Referenciais de Qualidade de EAD para a autorização de cursos de graduação a distância, buscando assegurar que as instituições trabalhem, continuamente, visando a melhorias na criação, aperfeiçoamento e divulgação de conhecimentos culturais, científicos, tecnológicos e profissionais, que contribuam para superar os problemas regionais, nacionais e internacionais e para o desenvolvimento sustentável dos seres humanos, sem exclusões, nas comunidades e ambientes em que vivem. É mais, objetiva orientar aos atores envolvidos - alunos, professores, técnicos e gestores de instituições de ensino superior – para que venham a usufruir de seus benefícios e empenhar-se por maior qualidade em seus processos e produtos. (BLOIS, 2004, p. 106).

Entre as tendências atuais em Educação, a qualidade dos cursos apresenta-se como uma temática de grande importância, principalmente para as Instituições de Ensino Superior (IES). De acordo com Blois (2004, p. 106), “o que antes era uma intenção de dirigentes e professores, hoje é assumido como uma forma sistêmica de gestão, envolvendo todo processo sob a responsabilidade da organização”. A autora destaca ainda a importância de cada

¹¹ Vide Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, Capítulo IV, Da avaliação, Art. 58, § 1º.

referencial, e que os mesmos devem ser articulados numa abordagem global, para a construção e o bom desenvolvimento do projeto do curso.

Percebe-se que os Referenciais de Qualidade foram reformulados sobre um propósito de refletir a experiência e o amadurecimento das instituições de ensino, dos profissionais que a cercam e até mesmo do mercado de educação a distância. Diante de um caráter estratégico, os atuais referenciais de qualidade demonstram uma reação do governo em busca de um sistema de ensino de qualidade, o que nos leva a crer que estamos percorrendo um caminho educacional diferenciado e que alcance de fato toda a população brasileira.

É bom lembrar que os projetos políticos pedagógicos dos cursos avaliados devem compreender categorias que envolvam aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. Dimensões estas, que serão abordadas oportunamente no Capítulo 3, no subtítulo: *Análise de conteúdo dos relatórios dos cursos de Licenciatura em Matemática e Computação do IFTM*, no qual faremos uma análise comparativa dos relatórios dos avaliadores do Inep com base no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e a distância, documento este, que subsidia os atos autorizativos dos cursos (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento).

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Neste capítulo será apresentado o marco regulatório vigente para a modalidade de educação a distância (EaD) no Brasil, especificamente sobre nível superior, a partir de diferentes instrumentos jurídicos: leis, decretos, portarias, diretrizes, pareceres, resoluções e referenciais. Após essa contextualização, abordaremos a importância da Lei do SINAES para as instituições de ensino, os cursos e os estudantes, no sentido da relevância dos resultados em prol da qualidade. Por último, finalizaremos com a institucionalização da educação a distância no IFTM, contemplando todos os passos alcançados pela instituição até o presente momento.

2.1 O marco regulatório da educação a distância

A Educação a Distância no Brasil tem mais de um século de história, mesmo assim, padece ainda sobre preconceitos arraigados na crença de se tratar de uma modalidade de segunda categoria e, portanto, de qualidade inferior se comparada ao ensino presencial. Nesta conjuntura, a metáfora empregada por Gomes (2009, p. 21) nos remete a falta de definição e de reconhecimento social em EaD desde os primórdios:

Quando se fechavam os portões das cidades medievais, permaneciam fora das suas muralhas muitas pessoas e grupos que tinham comportamentos desviantes ou indesejados, como indivíduos de modesta condição social, minorias étnicas, criminosos e exércitos inimigos. Embora parte deles tivesse admissão às urbes, dentro destas ficava a relativa ‘ordem’; fora, a relativa ‘desordem’. Essas tradições viajaram para o Brasil, tanto que o Rio de Janeiro foi envolvido por uma paliçada de barro, enquanto cidade provisória, e depois de pedra, em seu sítio definitivo. Se a ‘ordem’ oferecia segurança, afastando flibusteiros, índios e contingentes de escravos, a flexibilidade da ‘desordem’ ensejava relações e dinâmicas sociais novas que, depois, não raro adentravam as muralhas.

No entendimento do autor, a EaD nasceu fora dos muros da educação formal e convencional, se utilizando desde a correspondência até as novas tecnologias da informação e comunicação, atendendo a alunos situados a longa distância social e geográfica, sem um perfil definido, o que refletiu indiretamente na construção da legislação brasileira.

Esse status extramuros foi ratificado pela primeira LDB (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) e pela Lei nº 5.692, de 15 de agosto de 1971, ambas articuladas no centralismo e autoritarismo do Estado Novo, confirmando em seus textos a prevalência da educação formal. As referidas leis ordinárias foram criadas para a exceção e não para a regra: a primeira, em seu art. 104 esclarece que

será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal. (BRASIL, 1961).

A segunda, Lei nº 5.692/1971, além de manter esse dispositivo, trouxe em seu art. 64 que “os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados”. E ainda, em seu art. 25, § 2º “os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.” (BRASIL, 1971).

Desse modo, a metáfora explanada por Gomes (2009) nos traz a ideia de regulamentação da EaD sob uma espécie de conta-gotas, processo a processo, mas que de certa forma, aproximava-se dos muros, porém não ingressava nos recintos urbanos fortificados. Assim, foi até a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que por meio desta, a EaD passou a receber tratamento específico e sistêmico, propiciando a base para sua realização na educação formal brasileira, especialmente na educação superior.

O artigo 80 da LDBEN estabeleceu essa modalidade de educação com abertura e regime especiais, prevendo:

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 especificamente credenciadas pela União.

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

§ 3º As normas para 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 e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996).

A oferta de Educação Superior a Distância estava, a partir de então, condicionada ao ato de credenciamento específico pela União, tanto para as instituições de ensino superior públicas, tanto para as instituições privadas, dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, resguardando contudo, o direito dos respectivos sistemas

estaduais e do Distrito Federal, à edição de normas para autorização, produção, controle e avaliação de instituições, cursos e programas a distância para a Educação Básica.

A LDBEN trouxe ainda, outros artigos que não tratam especificamente da EaD, mas que fazem referência sobre a modalidade:

Art. 32. [...] § 4º - O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Art. 47. [...] § 3º - É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância. [...]

Art. 62. [...] § 2º - A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância; [...]

§ 3º - A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

Art. 87. [...] § 3º - O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem¹²: [...]

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância. (BRASIL, 1996).

Portanto, a LDBEN trouxe a concretização de um marco regulatório para a educação superior, e em especial para a modalidade a distância, deixando esse caráter experimental existente em nosso ordenamento legal, e propiciando uma “cultura da realização constitucional de direito social básico, paralelamente à criação de conjunto de normas que orientam os agentes responsáveis pela oferta de educação a partir do estatuto da qualidade.” (CHAVES FILHO, 2012, p. 347).

Sendo assim, o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional precisava ser regulamentado, surgindo então, o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 configurando-se como o ponto de partida. Neste, vamos encontrar a expressão “Educação a distância”, desmistificando o termo “Ensino a distância” presente na LDBEN, bem como, normas gerais para a oferta em todos os níveis de ensino.

De acordo com Gomes (2009), os principais dispositivos do decreto foram:

- estabelecimento de um conceito oficial de EAD (“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”). A opção era legítima juridicamente, pois se pretendia clarificar o conceito do que estava sendo regulamentando, contudo entrou em um terreno academicamente controverso e sujeito à rápida obsolescência;
- essa ‘forma de ensino’ passava a ter regime especial, relativamente flexível, e abrangia todos os níveis e modalidades de ensino e de educação, exceto os programas de mestrado e doutorado, postergados para regulamentação específica;

¹² Não citamos os itens I e IV visto que o primeiro foi revogado, e o item quatro não dispõe sobre EaD.

- o credenciamento da instituição do sistema federal de ensino, a autorização e o reconhecimento de programas de educação profissional e de graduação de qualquer sistema de ensino deveriam observar a legislação específica e a regulamentação a serem fixadas pelo ministro da Educação;
- o credenciamento e a autorização de cursos eram limitados a cinco anos, renováveis após avaliação;
- a matrícula no ensino fundamental para jovens e adultos, no ensino médio e na educação profissional, era feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação;
- eram assegurados a transferência e o aproveitamento de estudos da educação presencial pela EAD e vice-versa, construindo-se, afinal, uma via de mão dupla;
- os certificados e os diplomas emitidos por instituições brasileiras deveriam ser revalidados na forma da lei;
- a avaliação do rendimento dos alunos se realizava no processo por meio de exames necessariamente presenciais;
- ao ministro da Educação era delegada competência para os atos de credenciamento das instituições do sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional e de educação superior dos demais sistemas;
- às autoridades dos demais sistemas de ensino era delegada competência para credenciar as instituições no âmbito de suas atribuições, para oferta de cursos dirigidos à educação de jovens e adultos e ao ensino médio. (GOMES, 2009, p. 22).

Percebe-se que a regulamentação advinda do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 não previu sobre o § 4º do art. 80 da LDBEN, qual seja, o tratamento diferenciado para a EaD, bem como, a questão da oferta de programas de mestrado e doutorado, sendo estes últimos objetos de regulamentação específica. Diante dessas ausências, o decreto estatuiu ainda, uma equiparação entre a educação presencial e a distância, refletindo em seu art. 7º que “a avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais [...]”, demonstrando assim, a presença enraizada da educação presencial sobre a educação a distância nos momentos avaliativos.

Gomes (2009) afirma que o grande problema do Decreto nº 2.494/1998 e demais legislações inerentes a ele é que não se colocava a tônica no substantivo “educação”, e sim na sua qualificação: “presencial ou a distância”.

Para fins de complementação normativa, além do Decreto nº 2.494/1998, foram publicados a Portaria Ministerial nº 301, de 7 de abril de 1998, e o Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998, propostos para suprir a falta de regulamentação específica. Tratando, respectivamente, da “normatização dos procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância”; e da alteração da redação dos artigos 11 e 12 do Decreto nº 2.494/98 (artigos que determinam as competências para o credenciamento institucional entre os entes federais e estaduais), sendo,

contudo revogados pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005¹³, que traz novas definições de como o governo compreende como EaD e as diretrizes que condicionam sua oferta, o qual falaremos mais adiante.

Somados a estes importantes dispositivos legais, a atuação do MEC ficou condicionada a diversas edições regulamentares sobre como a EaD seria autorizada e oferecida. Assim, no entendimento de Preti (2009) as conquistas relativas a EaD foram ganhando destaque após a LDBEN:

Quadro 3 – Dispositivos legais e ações do MEC quanto à EaD após a LDBEN

Portaria nº 640, de 13 de maio de 1997	Dispõe sobre o <i>credenciamento</i> de faculdades integradas ou escolas superiores, não faz referência específica à modalidade, mas deve ser atendida no caso da EaD.
Portaria nº 641, de 13 de maio de 1997	Dispõe sobre autorização de oferta de novos cursos e contém normas a que a modalidade a distância também deve obedecer.
Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998	Regulamenta o art. 80 da LDB e que foi alterado em seus artigos 11 e 12 pelo Decreto 2.561, de 27-4-98, define o que seja Educação a Distância e delega para o âmbito dos conselhos estaduais de educação o credenciamento de instituições e a autorização de programas de educação a distância para o ensino básico, para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional de nível técnico.
Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998 ¹⁴	Normatiza os procedimentos de <i>credenciamento</i> de instituições para oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Esta norma é específica para a EaD.
Portaria nº 302, de 07 de abril de 1998	Traz uma complementação da regulamentação do processo de avaliação das instituições de ensino superior.
Secretaria de Educação a Distância (SEED), em 1998	Elaborou uma proposta de Padrões de Qualidade para cursos de graduação a distância.
Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001	Autoriza a oferta de disciplinas não presenciais em cursos presenciais. É possível, mesmo em instituições não credenciadas, introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo

¹³Revogado pelo Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017, o qual não será analisado por não se enquadrar no recorte temporal da pesquisa (2012-2015), mas que trouxe grande repercussão para as IES públicas que ficam automaticamente credenciadas para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância, podendo ainda, requerer o credenciamento de maneira exclusiva para tal fim, sem a necessidade de existência de cursos na modalidade presencial, conforme expresso em decreto anterior.

¹⁴A Portaria nº 301/1998 foi revogada com a publicação da Portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004, que instituiu o Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior (SAPIEnS/MEC), por meio do qual, o Ministério da Educação informatizou seus processos, e, a partir daí, todos os pedidos de autorização, credenciamento, reconhecimento (tanto presenciais como a distância), transferência de manutenção, aumento e remanejamento de vagas de cursos reconhecidos, desativação de cursos, descredenciamento de instituições, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), aditamento de PDI, além de outros processos afins, deverão ser protocolizados por meio desse sistema. *Portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004 foi revogada pela Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007, instituindo o atual sistema e-Mec.

	ou em parte, utilizem método não presencial, respeitando o limite de 20% do tempo previsto para integralização do respectivo currículo e avaliação presencial.
Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001	Refere-se à oferta de cursos de pós-graduação (<i>stricto sensu</i> e <i>lato sensu</i>) a distância, a serem oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas.
Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.	<ul style="list-style-type: none"> - Aprova o Plano Nacional de Educação. - Refere-se a: “função estratégica” da EaD, na contribuição para o surgimento de mudanças significativas na instituição escolar e influi nas decisões a serem tomadas pelos dirigentes políticos e pela sociedade civil na definição das prioridades educacionais. - A partir de seu diagnóstico, cursos a distância (ou semipresenciais) poderão atender à formação “equivalente ao nível fundamental e médio para jovens e adultos insuficientemente escolarizados” como à atualização e aperfeiçoamento de professores do ensino fundamental, e ao treinamento para uso “sistemático” das tecnologias de comunicação, instrumentos pedagógicos de grande importância. - Estabelece diretrizes para nortear a política pública na área da educação a distância, entre elas: [...] numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira. - Estabelece objetivos e metas a serem alcançados no prazo de dez anos, dentre eles: [...] iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica. - Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas.

Fonte: (PRETI, 2009, p. 109-113).

Contudo, a regulamentação sobre a educação a distância carecia ainda de alguns ajustes, o que levou o MEC em 2002, a edição de Portarias Ministeriais nº 335, de 6 de fevereiro de 2002, nº 698, de 12 de março de 2002 e nº 1.786, de 20 de junho de 2002, designando uma “Comissão Assessora para Educação Superior a Distância”¹⁵ com a finalidade de apoiar a Secretaria de Educação Superior (SESu) na elaboração de proposta de

¹⁵ Vide Portaria nº 335, de 6 de fevereiro de 2002. Participavam desta comissão representantes da Secretaria de Educação a Distância (SEED), da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SMETEC), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), docentes e especialistas de instituições com experiência em EaD.

alteração das normas que regulamentam a oferta de educação a distância no nível superior e procedimentos de supervisão e avaliação do ensino superior a distância (BRASIL, 2002a).

A comissão entregou o relatório ao MEC em agosto de 2002, tornando-o público, após longa contextualização do estado da arte da EaD e do quadro normativo vigente, pontuando os elementos essenciais para a elaboração de projetos e educação superior a distância. É apresentado ao final do relatório uma nova proposta de regulamentação da educação a distância. A proposta da comissão contribuía em torno de um debate sobre educação a distância numa perspectiva de expansão com flexibilidade da oferta e melhoria da qualidade da educação superior.

O arcabouço legal brasileiro, no entanto, ainda reflete uma visão segmentada tratando, de uma maneira geral, educação a distância como uma alternativa para situações emergenciais. Essa visão reducionista não corresponde ao enorme potencial da educação a distância para democratizar o acesso e melhorar a qualidade da educação superior, além de contribuir para a incorporação de atitudes autônomas que levam o cidadão a aprender ao longo da vida. (BRASIL, 2002b, p. 4).

Diante dessa proposta, novos rumos sobre a regulamentação da EaD foram lançados, evidenciando as possibilidades de se ensinar, independente da modalidade requerida. Assim, a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que revogou a Portaria nº 2.253, 18 de outubro de 2001, passou a regulamentar a oferta de disciplinas não presenciais em cursos presenciais reconhecidos, ficando conhecida como a “Portaria dos 20%”.

Art. 1º. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial [...].
§ 2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas [...] integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. (BRASIL, 2004b).

Em meio a novas propostas para EaD, é promulgado o importantíssimo **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**, trazendo a concepção de EaD como modalidade educativa em seu art. 1º:

caracteriza-se a educação a distância 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. (BRASIL, 2005).

Neste contexto, para que os projetos pedagógicos sejam consistentes e alcancem de fato os anseios dos estudantes é imprescindível a concepção formativa e padrões de qualidade nacionais que possam direcionar pedagogicamente o papel e o uso da tecnologia, potencializando os ambientes virtuais multimídias e interativos tão requeridos durante a formação de nível superior. O art. 1º, § 1º define que

a educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar 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; atividades relacionadas a laboratórios de ensino quando for o caso. (BRASIL, 2005).

Dáí se conclui que a EaD é constituída pela junção de uma metodologia, gestão e avaliação, sendo suas ações materializadas na articulação entre as políticas internas, o PDI, as diretrizes curriculares dos respectivos cursos, além do PPC, sempre com o adequado acompanhamento pedagógico.

A respeito da oferta para educação a distância o referido decreto estabelece:

Art. 2º. A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:
 I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;
 II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
 III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;
 IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 a) técnicos, de nível médio; e
 b) tecnológicos, de nível superior;
 V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 a) sequenciais;
 b) de graduação;
 c) de especialização;
 d) de mestrado; e
 e) de doutorado. (BRASIL, 2005).

A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional, conforme preceitua o art. 3º do Decreto nº 5.622/2005. No que diz respeito aos cursos superiores a distância, deve-se observar a legislação e as regulamentações em vigor para esse nível de ensino, passando a gozar dos mesmos direitos e obrigações dos cursos na modalidade presencial. Por isso, o Decreto nº 5.622/2005, em seus parágrafos 1º e 2º, do artigo 3º afirma respectivamente, que “os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial”, e que

os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais conforme a legislação em vigor. (BRASIL, 2005).

Para garantia da qualidade e igualdade da formação em nível superior, o decreto em seu art. 4º ratifica que a avaliação do desempenho do estudante deve ser promovida mediante o cumprimento das atividades programadas e realização de exames presenciais. Ademais, os

resultados desses exames devem prevalecer sobre as demais formas de avaliação a distância. O art. 5º amplia esse conceito de qualidade quando diz que “os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei terão validade nacional”, garantindo aos estudantes amparo legal.

Uma vez normatizadas as exigências para fins de oferta de cursos e programas a distância, os consórcios e acordos de cooperação podem ser celebrados pelas instituições de ensino brasileiras, devidamente credenciadas, e suas similares estrangeiras para que os diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional, conforme art. 6º do Decreto nº 5.622/2005. Isso demonstra a preocupação do legislador em depositar nas IES credenciadas, as responsabilidades quanto a oferta e certificação, dando mais segurança e credibilidade aos envolvidos.

De acordo com os art. 7º e 8º do referido decreto, as competências do Ministério da Educação está em organizar em regime de colaboração, a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, objetivando o estabelecimento de normas e procedimentos nacionais, conforme disposto no art. 80 da LDBEN. Os procedimentos são compostos por: credenciamento e renovação de credenciamento institucional; autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos ou programas a distância. Por sua vez, os sistemas de ensino juntamente com o MEC manterão sistemas de informação aberto ao público com os dados nacionais referentes a estes procedimentos, somados a transparência dos resultados quanto aos processos de supervisão e de avaliação da educação a distância.

O ato de credenciamento para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância destina-se a instituições de ensino públicas ou privadas, conforme preceitua o art. 9º. Em seu parágrafo único, as instituições de pesquisa científica e tecnológica, de comprovada excelência e de relevante produção em pesquisa, poderão solicitar tal credenciamento institucional para a oferta de cursos ou programas a distância de: especialização, mestrado, doutorado e educação profissional tecnológica de pós-graduação. Essa excepcionalidade confirmou a importância do papel dessas instituições para a pós-graduação brasileira em consonância com a legislação vigente para os cursos *lato e stricto sensu*.

Diante desses processos, os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas a distância são de competência privativa do Ministério da Educação sobre os pressupostos de resguardar a EaD como política nacional. Ressaltamos os parágrafos do art. 10º que se relacionam diretamente com a política nacional:

§ 1º O ato de credenciamento [...] considerará como abrangência para atuação da instituição de ensino superior na modalidade de educação a distância, para fim de realização das atividades presenciais obrigatórias, a sede da instituição acrescida dos endereços dos polos de apoio presencial, mediante avaliação in loco, aplicando-se os instrumentos de avaliação pertinentes e as disposições da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 2º As atividades presenciais obrigatórias, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1º, § 1º, serão realizados na sede da instituição ou nos polos de apoio presencial, devidamente credenciados. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 3º A instituição poderá requerer a ampliação da abrangência de atuação, por meio do aumento do número de polos de apoio presencial, na forma de aditamento ao ato de credenciamento. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 4º O pedido de aditamento será instruído com documentos que comprovem a existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos polos, observados os referenciais de qualidade, comprovados em avaliação in loco. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 5º No caso do pedido de aditamento visando ao funcionamento de polo de apoio presencial no exterior, o valor da taxa será complementado pela instituição com a diferença do custo de viagem e diárias dos avaliadores no exterior, conforme cálculo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 6º O pedido de ampliação da abrangência de atuação, nos termos deste artigo, somente poderá ser efetuado após o reconhecimento do primeiro curso a distância da instituição, exceto na hipótese de credenciamento para educação a distância limitado à oferta de pós-graduação lato sensu. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 7º As instituições de educação superior integrantes dos sistemas estaduais que pretenderem oferecer cursos superiores a distância devem ser previamente credenciadas pelo sistema federal, informando os polos de apoio presencial que integrarão sua estrutura, com a demonstração de suficiência da estrutura física, tecnológica e de recursos humanos. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007). (BRASIL, 2005).

O art. 12º apresenta ainda, os requisitos para credenciamento institucional na modalidade a distância, dentre os quais:

- I - habilitação jurídica, regularidade fiscal e capacidade econômico-financeira, conforme dispõe a legislação em vigor;
- II - histórico de funcionamento da instituição de ensino, quando for o caso;
- III - plano de desenvolvimento escolar, para as instituições de educação básica, que contemple a oferta, a distância, de cursos profissionais de nível médio e para jovens e adultos;
- IV - plano de desenvolvimento institucional, para as instituições de educação superior, que contemple a oferta de cursos e programas a distância;
- V - estatuto da universidade ou centro universitário, ou regimento da instituição isolada de educação superior;
- VI - projeto pedagógico para os cursos e programas que serão ofertados na modalidade a distância;
- VII - garantia de corpo técnico e administrativo qualificado;
- VIII - apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância;
- IX - apresentar, quando for o caso, os termos de convênios e de acordos de cooperação celebrados entre instituições brasileiras e suas cossignatárias estrangeiras, para oferta de cursos ou programas a distância;
- X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infraestrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a:
 - a) instalações físicas e infraestrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores;
 - b) laboratórios científicos, quando for o caso;

c) polo de apoio presencial é a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância; (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

d) bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância.

§ 1º O pedido de credenciamento da instituição para educação a distância deve vir acompanhado de pedido de autorização de pelo menos um curso na modalidade. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 2º O credenciamento para educação a distância que tenha por base curso de pós-graduação lato sensu ficará limitado a esse nível. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 3º A instituição credenciada exclusivamente para a oferta de pós-graduação lato sensu a distância poderá requerer a ampliação da abrangência acadêmica, na forma de aditamento ao ato de credenciamento. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007). (BRASIL, 2005).

Nesses termos, vale ressaltar que para o credenciamento para a oferta de cursos na modalidade a distância pudesse ser pleiteado junto ao Ministério da Educação ou outro órgão regulador dos Sistemas Estaduais ou Distrital de ensino, faz-se necessário que a entidade já fosse qualificada como instituição de ensino superior na modalidade presencial.

Importante destacar que no art. 13 do referido decreto, os projetos pedagógicos dos cursos e programas na modalidade a distância deverão: I - obedecer às diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação para os respectivos níveis e modalidades educacionais; II - prever atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais; III - explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, com apresentação de: a) os respectivos currículos; b) o número de vagas proposto; c) o sistema de avaliação do estudante, prevendo avaliações presenciais e avaliações a distância; e d) descrição das atividades presenciais obrigatórias, tais como estágios curriculares, defesa presencial de trabalho de conclusão de curso e das atividades em laboratórios científicos, bem como o sistema de controle de frequência dos estudantes nessas atividades, quando for o caso. Essas medidas refletem a importância do processo formativo dos estudantes à medida que traduzem a identidade da instituição quanto as suas dinâmicas de gestão, acompanhamento acadêmico, infraestrutura, logística, pessoal qualificado, laboratórios, entre outros.

Consonante as políticas, programas, diretrizes e normas nacionais, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) representa um papel garantidor no que diz respeito a qualidade dos cursos de educação superior, tanto os presenciais quanto os a distância. O art. 14 representa essa questão quando diz que “o credenciamento de instituição para a oferta dos cursos ou programas a distância terá prazo de validade condicionado ao ciclo

avaliativo¹⁶, observado o Decreto no 5.773, de 2006 e normas expedidas pelo Ministério da Educação”. O art. 15 do Decreto acrescenta ainda que, os “pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância de instituições integrantes do sistema federal devem tramitar perante os órgãos próprios do Ministério da Educação”. Isso demonstra a preocupação dos órgãos públicos em proporcionar a qualidade nos cursos a distância, o que se reflete no art. 16 do mesmo Decreto que “o sistema de avaliação da educação superior, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, aplica-se integralmente à educação superior a distância”.

Uma vez identificadas deficiências, irregularidades ou descumprimento das condições originalmente estabelecidas, mediante ações de supervisão ou de avaliação de cursos ou instituições credenciadas para educação a distância, o órgão competente do respectivo sistema de ensino determinará, em ato próprio, observado o contraditório e ampla defesa: I - instalação de diligência, sindicância ou processo administrativo; II - suspensão do reconhecimento de cursos superiores ou da renovação de autorização de cursos da educação básica ou profissional; III - intervenção; IV - desativação de cursos; ou V - descredenciamento da instituição para educação a distância, conforme determina o art. 17 do Decreto 5.622/2005.

Outro fator importante do Decreto é encontrado em seu art. 26, na ratificação da EaD como modalidade educativa cujas especificidades permitem que as instituições credenciadas estabeleçam vínculos em prol do oferecimento dos cursos e programas a distância:

Art. 26. As instituições credenciadas para oferta de cursos e programas a distância poderão estabelecer vínculos para fazê-lo em bases territoriais múltiplas, mediante a formação de consórcios, parcerias, celebração de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos similares, desde que observadas as seguintes condições:

I - comprovação, por meio de ato do Ministério da Educação, após avaliação de comissão de especialistas, de que as instituições vinculadas podem realizar as atividades específicas que lhes forem atribuídas no projeto de educação a distância;

II - comprovação de que o trabalho em parceria está devidamente previsto e explicitado no:

a) plano de desenvolvimento institucional;

b) plano de desenvolvimento escolar; ou

c) projeto pedagógico, quando for o caso, das instituições parceiras;

III - celebração do respectivo termo de compromisso, acordo ou convênio; e

IV - indicação das responsabilidades pela oferta dos cursos ou programas a distância, no que diz respeito a:

a) implantação de polos de educação a distância, quando for o caso;

b) seleção e capacitação dos professores e tutores;

¹⁶ Vide Decreto no 5.773/2006, art. 59. O SINAES será operacionalizado pelo INEP, conforme as diretrizes da CONAES, em ciclos avaliativos com duração inferior a: I - dez anos, como referencial básico para credenciamento de universidades; e II - cinco anos, como referencial básico para credenciamento de centros universitários e faculdades e renovação de reconhecimento de cursos.

- c) matrícula, formação, acompanhamento e avaliação dos estudantes;
- d) emissão e registro dos correspondentes diplomas ou certificados. (BRASIL, 2005).

Esse decreto e os artigos mencionados demonstram que a EaD no país está regulamentada e em constante processo de expansão e consolidação na educação superior. Em 2007, o Decreto nº 5.622 sofreu pequenas alterações em seus artigos 10, 12, 14, 15 e 25 através do Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007¹⁷, que basicamente trataram sobre requisitos para credenciamento de instituições na oferta de EaD e dos polos de apoio presenciais.

Para ampliar o processo de regulatório da EaD no Brasil, em 9 de maio de 2006, é editado o Decreto nº 5.773 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 veio fortalecer ainda mais o papel do Estado como agente regulador, supervisor e avaliador único das IES, bem como, ampliou estas mesmas funções à extinta Secretaria de Educação a Distância de maneira colaborativa.

Os parágrafos 1º, 2º e 3º do art. 1º do referido Decreto nos ensina que,

§ 1º A regulação será realizada por meio de atos administrativos autorizativos¹⁸ do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e sequenciais.

§ 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. (BRASIL, 2006a).

Conforme já citado anteriormente, outro decreto de grande importância para o fomento da educação a distância foi o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que “dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB”, voltado para o desenvolvimento da modalidade EaD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. Paralelamente a este, o Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007 que criou como Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil, sendo revogado pelo Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011, instituindo-o como Rede e-Tec Brasil, alavancando os resultados em EaD referente ao desenvolvimento da educação profissional e tecnológica.

¹⁷ Revogado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.

¹⁸ Vide Decreto 5.733/2006. Art. 10, § 1º. São modalidades de atos autorizativos os atos administrativos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como suas respectivas modificações.

Além dessas ações de regulação e avaliação, foi publicada a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, modificando as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo suas atribuições replicadas na formação de professores para a educação básica e educação a distância, e não somente, para a pós-graduação. A “nova Capes” assumiu a operacionalização do Sistema UAB (Portaria MEC nº 318, de 2 de abril de 2009), passando a contribuir com sua estrutura para a execução do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores da rede pública.

Nesse sentido, o Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007, revogado pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017 que tratam do Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da CAPES criaram a Diretoria de Educação a Distância – DED, destacando as seguintes competências:

Art. 15. À Diretoria de Educação a Distância compete:

- I - fomentar as instituições de ensino superior integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB e os respectivos polos de apoio presencial para desenvolvimento da educação na modalidade a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País;
- II - articular as instituições de ensino superior integrantes da UAB aos polos de apoio presencial;
- III - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores, potencializando o uso da modalidade de educação a distância, especialmente no âmbito da UAB;
- IV - apoiar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para docentes e profissionais do magistério nas instituições de ensino superior integrantes da UAB e nos respectivos polos de apoio presencial;
- V - planejar, coordenar, fomentar e avaliar a oferta de cursos superiores na modalidade a distância pelas instituições integrantes da UAB e a infraestrutura física e de pessoal dos polos de apoio presencial, em apoio à formação inicial e continuada de professores para a educação básica; e
- VI - elaborar, juntamente com a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, a revisão anual das atividades relativas a educação básica. (BRASIL, 2017b).

Ainda em 2007, o MEC desencadeou intensa ação regulatória no campo da EaD e publicou Portarias e documentos diversos. De acordo com Preti (2009) os mais importantes foram:

- Portarias 1 e 2 - determinam regras para o funcionamento dos polos.
- Publicação dos Referenciais de Qualidade na EaD, no início do segundo semestre.
- Portaria nº 1.047 (7-11-07), que aprova as diretrizes, e a Portaria nº 1.050 (7-11-07), que aprova os instrumentos, elaborados pelo INEP, de avaliação para o credenciamento de instituições de educação superior e seus polos de apoio presencial;
- Portaria nº 1.051 (7-11-07) que aprova os instrumentos de avaliação do INEP para

autorização de curso superior na modalidade a distância;
 - Decreto nº 6.303 (12-12-07), que altera os dispositivos do Decreto nº 5.622 (19-12-05) e nº 5.773 (9-5-06). (PRETI, 2009, p. 115).

Somadas a estes importantes documentos legais, o Ministério da Educação editou a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada pela Portaria nº 23, de 29 de dezembro de 2010, por motivo de incorreções no original trouxe um grande avanço quanto aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior. Em sua ementa diz o seguinte:

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, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade¹⁹, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. (BRASIL, 2007b).

A portaria nº 40/2007/2010, no Capítulo VI, dos artigos 44 ao 55 abordam questões peculiares aos processos de credenciamento, autorização e reconhecimento para a oferta de educação a distância, além dos possíveis regimes de parceria. Este documento respalda os atos das instituições com o poder público, neste caso, representado pelo Ministério da Educação, visando a garantia da qualidade e melhoria das dinâmicas em vigor.

Com vistas à efetiva institucionalização da educação a distância e considerando as fragmentações advindas do marco regulatório sobre esse tema, recentemente, o Ministério da Educação editou a Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016, tratando especificamente das “diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância”. Esta norma jurídica destina-se a disciplinar assuntos sobre EaD, sendo base para as políticas e processos de avaliação e de regulação dos cursos e das Instituições de Educação Superior (IES) nos âmbitos dos sistemas de educação.

De acordo com o Parecer CNE/CES nº 564/2015, que resultou na referida resolução, a educação a distância deve-se instituir e consolidar, a partir das políticas para a educação superior. Os marcos legais desse nível de ensino estão diretamente ligados a EaD, tendo as IES a tarefa de promoverem a articulação entre os processos formativos presencial e a modalidade a distância, atendendo dessa maneira às políticas educacionais, aos padrões de

¹⁹ Vide Portaria Normativa nº 23, de 20 de dezembro de 2016.

Art. 33-B. São indicadores de qualidade, calculados pelo INEP, segundo metodologias específicas aprovadas pela CONAES, atendidos os parâmetros da Lei nº 10.861, de 2004:

I - de desempenho de estudantes: o Conceito ENADE, obtido a partir dos resultados do ENADE;

II - de cursos superiores: o Conceito Preliminar de Curso - CPC; e

III - de instituições de educação superior: o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição - IGC, instituído pela Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008.

qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Segundo este parecer, a política institucional de cada IES deve garantir “a organicidade entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Cursos (PPC).” (BRASIL, 2015a, p. 4).

Nestes termos, o conceito sobre EaD é apresentado no art. 2º da referida resolução, ampliando-se então, a necessidade de Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, baseando-se em maior organicidade nas concepções, dinâmicas, aprimoramento de políticas, currículos, entre outros.

[...] **a educação a distância** é caracterizada 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 pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. (BRASIL, 2016b, grifo nosso).

Diante de vários avanços legais ocorridos que referenciam sobre a educação a distância, o Decreto nº 5.622/2005, revogado pelo Decreto 9.057/2017, juntamente com a Resolução CNE/CES nº 1/2016, são os que mais aproximam da realidade quando pensamos numa educação de qualidade. Esta última, visando a melhoria e maior organicidade nas políticas, nos programas e cursos em nível superior na modalidade EaD.

Assim, [...] “a regulamentação específica para EaD deve ser compreendida em sua dimensão de temporalidade e, portanto, ser reavaliada em períodos de tempo compatíveis com as mudanças de paradigmas que se operam na sociedade.” (CHAVES FILHO, 2012, p. 360). O autor afirma que o sucesso para a implantação de regras depende de um acompanhamento adequado e fiscalização constante dos órgãos responsáveis, associados a outro pilar também de grande importância: o da avaliação!

Nesse contexto, abordaremos em seguida, sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que por meio da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, tem como objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes, tanto da modalidade presencial quanto a distância.

2.2 A vertente regulatória do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES

A avaliação das instituições de educação superior e conseqüentemente de seus cursos de graduação tem se tornado um tema de grande relevância devido a sua complexidade e aos aspectos de qualidade que circundam o sistema educativo brasileiro, principalmente no ramo da educação a distância.

Garantir o padrão de qualidade do ensino é um dos princípios regido pela Constituição Federal de 1988, estando presente também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1988; 1996). Ambos dispositivos expressam que o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: cumprimento das normas gerais da educação nacional; e autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (art. 209, CF; art. 7º, LDBEN). Sob estes aspectos, a avaliação da qualidade no ensino superior passa a regular e direcionar a autorização de cursos e o credenciamento de novas instituições, a partir das proposições elencadas pelo Ministério da Educação.

No entendimento de Barreyro e Rothen (2008) as primeiras iniciativas de avaliação de cursos de graduação surgiram com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), em 1983, apresentado pelo Ministério da Educação em virtude das greves nas universidades públicas e da preocupação com a qualidade da Educação Superior. O programa tinha como metodologia a aplicação de questionários aos docentes, aos dirigentes universitários e aos estudantes, visando à coleta de informações sobre a organização didática e administrativa das instituições de educação superior (IES), à expansão das matrículas e à avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Seu principal objetivo, entretanto, era entender como a Reforma Universitária de 1968 foi implantada nas universidades federais, e ainda, que melhorias foram obtidas após a promulgação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968²⁰ (WEBER, 2010).

Os resultados da avaliação não foram apresentados pelo PARU, pois “foi desativado um ano depois de começado, devido a disputas internas do próprio Ministério da Educação, em torno de quem competia fazer a avaliação da Reforma Universitária²¹.” (CUNHA, 1997, p. 23).

²⁰ Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

²¹ Reforma Universitária de 1968 foi o nome da reforma do sistema educacional brasileiro de nível superior realizada durante o período do regime militar (1964-1985), sob o comando do ministro da educação Favorino Bastos Mércio.

A partir da Nova República, em 1985, surgiu no MEC a criação do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES). A comissão de alto nível era formada por cinco pessoas que exerciam suas atividades no âmbito do MEC, sendo constituída para elaboração de uma proposta de avaliação da Educação Superior. O GERES propunha uma avaliação de cunho regulatório dando ênfase as dimensões individuais do alunado, cursos e instituições para exercer o controle de qualidade sobre as instituições superiores públicas, visto que, as avaliações das instituições privadas eram controladas naturalmente pelo mercado (BARREYRO; ROTHEN, 2008). Os resultados da avaliação sobre o controle da qualidade das instituições (públicas ou privadas) “implicariam na distribuição de recursos públicos, que deveriam ser direcionados para ‘Centros de Excelência’ ou instituições com padrões internacionais de produção acadêmica e de pesquisa” (BRASIL, 2009). Logo após a apresentação do Relatório do GERES, o então ministro Jorge Bornhausen, deixou o MEC em 5 de outubro de 1987, sendo substituído por Aloísio Guimarães Sotero, em caráter interino. Em seguida, em 3 de novembro de 1987, a gestão do MEC fica a cargo de Hugo Napoleão do Rego Neto. Devido à alta rotatividade no cargo de ministro da Educação, os relatórios do GERES foram esquecidos, recebendo o conhecido “despacho de gaveta” (ABMES, 2014).

Diante da promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação é definida como dever do Estado, sendo os princípios da garantia e controle da qualidade, instituídos no ambiente educacional, além de estarem alinhados à formulação do Plano Nacional de Educação e à articulação com o Sistema Nacional de Educação. Percebe-se aqui, a representatividade constitucional em meio a planos e sistemas nacionais que se integram para tratar da educação como um direito de todos e dever do Estado numa tentativa de promover a qualidade nos espaços educacionais.

Além disso, surgiram as primeiras iniciativas de autoavaliação institucional dando origem ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), apoiado pela Secretaria de Educação Superior (SESu-MEC) durante os anos de 1993 e 1994.

O PAIUB tinha como objetivos e princípios:

[...] promover a melhoria permanente da qualidade da educação superior, desenvolvia-se nas etapas: diagnóstico, avaliação interna, avaliação externa e reavaliação interna, e pautava-se nos princípios: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não punição ou premiação, adesão voluntária, legitimidade e continuidade. Diante desses princípios, sobretudo o de respeito à identidade, história, regionalidade e autonomia, as universidades públicas passaram, com o apoio do Estado, a se autoavaliar. (BRASIL, 2015b, p. 50).

Embora sua experiência tenha sido curta, o PAIUB ampliou a cultura da avaliação promovendo mudanças significativas na dinâmica universitária. Mais uma vez, o programa foi interrompido pela falta de apoio do MEC, transformando-o em um processo de avaliação meramente interno as instituições, ocasionando impacto negativo sobre o ritmo de seu desenvolvimento (BRASIL, 2009).

Em 1996, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a avaliação da educação superior predomina sobre as ações do Estado, conforme disposto em seu art. 9º:

A União incumbir-se-á de:

[...]

VI – 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;

VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

A partir da Lei nº 9.131/1995²² e da Lei nº 9.394/1996 – novos mecanismos de avaliação foram criados em busca do nivelamento da qualidade de oferta da educação superior: “o Exame Nacional de Cursos (ENC), realizado por concluintes de cursos de graduação; [...] a Análise das Condições de Ensino (ACE); a Avaliação das Condições de Oferta (ACO); e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários.” (BRASIL, 2009, p. 28).

Os resultados advindos desses instrumentos de avaliação demonstraram que as instituições estavam sendo classificadas e estabelecendo uma concorrência entre elas. Vale destacar que, enquanto o PAIUB preocupava-se com a totalidade, com o processo e a missão das instituições na sociedade, o ENC recaía sobre os resultados, a produtividade e a eficiência, provocando mudanças nas reformulações curriculares e mudanças administrativo-pedagógicas, principalmente nas IES privadas, que mantém objetivos explícitos sobre os lucros.

O ENC, mais popularmente conhecido como “Provão”, foi aplicado entre os anos de 1996 e 2003 pelo Ministério da Educação, sendo considerado um grande marco na educação

²² Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. As alterações dos artigos se resumiam a formulação e avaliação da política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.

superior brasileira, apesar de sofrido as mais severas e contundentes críticas (POLIDORI, 2009). Entre tantas, destacam-se: a constatação de que os conceitos divulgados à população não expressavam a qualidade real dos cursos, ocasionado desorientação e desinformação a sociedade. “A distribuição dos intervalos das notas que geram os conceitos atribuídos aos cursos evidencia que um conceito *A* não significa, como é de se esperar, um curso de boa qualidade, assim como, um conceito *D* pode não indicar um curso de má qualidade.” (BRASIL, 2009, p. 70).

Segundo Giolo (2008, p. 852) “o Sinaes pretendeu corrigir esse conjunto de deficiências por meio de um processo de avaliação suficientemente complexo de modo a que permitisse sustentar a pretensão de ser justo, adequado e efetivo”.

Diante dessas inconsistências e da necessidade de promover a qualidade nos processos de avaliação da educação superior no Brasil, constituiu-se, por meio da Portaria MEC/SESu nº 11, de 28 de abril de 2003, a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), à qual foram atribuídas “as funções de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para reformulação dos processos e políticas de educação superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, das suas metodologias e dos critérios utilizados.” (BRASIL, 2003b).

O conceito de avaliação constituído pela CEA teve como ideias centrais - as de integração e de participação - considerados conceitos fundamentais para a construção de um sistema de avaliação capaz de promover um maior aprofundamento nos compromissos e responsabilidades sociais das instituições, nos valores democráticos, na busca pela autonomia, no respeito à diversidade, bem como na afirmação da identidade. (BRASIL, 2009). Esse documento esclarece que a avaliação deve ser entendida como estrutura de poder que age sobre os indivíduos, as instituições e os sistemas.

Dos resultados da CEA, originou-se o documento Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): bases para uma nova proposta da educação superior, em agosto de 2003, apresentado ao então Ministro da Educação, Cristovam Buarque (BRASIL, 2003c). Conforme Brasil (2015), a CEA destacou a autoavaliação como importante meio de melhoria dos processos institucionais.

Com base nessas orientações, instituiu-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), mediante a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, sendo suas diretrizes definidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES),

cabendo ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a organização de todo o processo avaliativo, por meio de sua Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES).

De acordo com o art. 1º, § 1º da referida lei, o SINAES tem por finalidade,

[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004a).

Com base no que expressa a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, as finalidades devem ser conquistadas por meio de princípios fundamentais, tais como: a responsabilidade social das instituições educativas com a qualidade da educação superior; a diversidade institucional sob suas diferentes formas e concepções; o respeito à história das instituições, à autonomia, à missão e à identidade; a avaliação deve ser compreendida a partir de um conjunto integrado de indicadores de qualidade; os procedimentos e os resultados devem possuir um caráter público; a participação do corpo docente, discente, técnico-administrativo das IES e da sociedade civil; e a continuidade do processo avaliativo dos cursos e instituições (BRASIL, 2015b).

Ademais, conforme art. 2º, parágrafo único da referida Lei, ao promover a avaliação institucional, os resultados advindos

constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. (BRASIL, 2004a).

O objetivo do SINAES fundamenta-se em assegurar o processo nacional de avaliação sob um tripé pré-estabelecido em lei, qual seja, avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (BRASIL, 2004a).

Conforme art. 3º da Lei do SINAES, **a avaliação das instituições de educação superior** terá por objetivo “identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores”, considerando obrigatoriamente as 10 dimensões institucionais, transcritas a seguir:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;

IX – políticas de atendimento aos estudantes;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. (BRASIL, 2004a).

As 10 dimensões supracitadas para a avaliação das instituições precisam respeitar a diversidade e especificidades de cada IES, devendo ser contemplada, no caso de Universidades, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme avaliação mantida pela Capes. Dentre os procedimentos e instrumentos utilizados nesta avaliação destacam-se a autoavaliação regida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e a avaliação externa *in loco*, sendo o conceito institucional (CI) ordenado numa escala com 5 (cinco) níveis, sendo 1 e 2 (Insuficientes) e os conceitos 3 (Suficiente), 4 (Muito Bom/ Muito Bem) e 5 (Excelente), observados a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas (Art. 3º, § 1º, 2º e 3º).

O Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC) serve como referencial orientador das comissões de avaliação institucional externa, e não dispensa a avaliação *in loco*. Criado pela Portaria Normativa MEC nº 12, de 5 de setembro de 2008, “o IGC é um indicador de qualidade dos cursos oferecidos pelas IES, considerados aqueles que possuem conceitos nas avaliações do Enade.”(BRASIL, 2015b, p. 23).

De acordo com a Portaria Normativa nº 23, de 20 de dezembro de 2016, que altera dispositivos da Portaria Normativa MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 2010, o cálculo do IGG será:

Art. 33-B. [...] § 4º. O IGC será calculado anualmente, independentemente da quantidade de cursos avaliados, considerando:

I - a média dos últimos CPC disponíveis dos cursos avaliados da instituição no ano do cálculo e nos dois anteriores, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados;

II - a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela CAPES na última avaliação disponível, convertida para escala de equivalência e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes; e

III - a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação *stricto sensu*, excluindo as informações do inciso II para as instituições que não oferecerem pós-graduação *stricto sensu*. (BRASIL, 2016c).

O IGC de cada instituição de educação superior é publicado anualmente pelo INEP/MEC, posteriormente à divulgação dos resultados do ENADE e do CPC. Uma crítica consubstanciada nos instrumentos de avaliação *in loco* das instituições de educação superior e nos cursos de graduação encontra-se no indicador: *Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores*. No caso das Faculdades, para que o conceito de curso (CC) seja satisfatório (3) e obtenha o reconhecimento ou a renovação do reconhecimento, o percentual de doutores do curso deve ser maior que 10% e menor ou igual a 20%. Já o conceito institucional (CI), em seus processos de credenciamento e renovação do credenciamento não exigem mestres nem doutores, somente especialistas para a consecução do ato regulatório. Neste sentido, a IES será penalizada, visto que o CPC exige mais que 10% de doutores no curso, e o IGC é divulgado com base na média ponderada do CPC, além de ser utilizado pelo MEC como indicador de qualidade, o que vem desconfigurando a eficácia da Lei do SINAES.

Aceitar o IGC como indicador de qualidade de uma IES, qualquer que seja a escala do conceito, não atende à Lei do Sinaes e conduz a sociedade a crer que uma IES com IGC 4 é de boa qualidade e outra com IGC 2 é de baixa qualidade o que efetivamente pode não corresponder à realidade. Somente a avaliação institucional *in loco*, com o respeito à identidade e à diversidade institucional e regional, poderá atestar a qualidade ou não de uma IES. (ABMES, 2014, p. 74).

O IGC torna-se um grande indicador também nos processos de autorização de cursos presenciais e a distância. Conforme Portaria nº 40/2007/2010, o art. 11-B exige que: “nos pedidos de autorização de cursos em EaD, a aplicação da regra do art. 11-A é condicionada ao CI e IGC da instituição mais recentes iguais ou superiores a 4 (quatro), cumulativamente”. Em contrapartida, a exigência para cursos na modalidade presencial para os CI e IGC são iguais ou superiores a 3 (três), demonstrando certo rigor para a modalidade a distância, por tantas vezes, levada a igualdade de condições pela sociedade.

Outro processo de avaliação institucional previsto na Lei do SINAES é a **avaliação dos cursos de graduação** que 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”. A avaliação *in loco* dos cursos de graduação, tanto presencial quanto a distância, utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, elevando o processo de avaliação por meio de comissões de especialistas das respectivas áreas do

conhecimento. Assim como na avaliação das instituições, a atribuição do conceito de curso (CC) é ordenada numa escala de 5 (cinco) níveis a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas (Art. 4º, § 1º e 2º).

Essa avaliação, porém, é suplantada por outro indicador, também instituído pela Portaria Normativa nº 40/2007/2010, o Conceito Preliminar de Curso (CPC), por meio da Portaria Normativa nº 4, de 05 de agosto de 2008. Esta última portaria, afirma que o CPC é um conceito utilizado como subsídio para decisão do ato regulatório de renovação de reconhecimento de cursos, sendo que, os cursos que tenham obtido CPC igual a 5, obtêm a renovação de reconhecimento de forma automática, ficando, dessa maneira, dispensados de avaliação *in loco*. Aqueles com CPC 4 ou 3 têm sido dispensados da avaliação *in loco*, por decisão da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), entretanto, os cursos que obtiverem CPC inferior a 3 devem, obrigatoriamente, ser submetidos à nova avaliação *in loco* (BRASIL, 2008a).

O Inep²³ assim caracteriza o CPC:

CPC é um indicador de qualidade que agrega diferentes variáveis: resultados da avaliação de desempenho de estudantes, ou seja, o Conceito Enade; titulação e regime de trabalho do corpo docente; percepções dos estudantes sobre a organização didático-pedagógica, infraestrutura e as oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional. O indicador é calculado somente para cursos com, no mínimo, dois concluintes participantes no Enade.

O CPC nada tem de preliminar, sendo usado pelo MEC para premiar ou penalizar IES. Este indicador também ausente na Lei do SINAES não serve para “medir” a qualidade dos cursos, pois um curso com CPC 4 considerado de boa qualidade e outro com CPC 2 de baixa qualidade, não podem corresponder à realidade. De acordo com AMBES (2014) um exame destinado a levantar o perfil dos estudantes, preenchido pelo aluno e de grande relevância na compreensão dos resultados, não podem corresponder à avaliação *in loco*, sem qualquer direito ao contraditório por parte das IES, principalmente quando se trata da “percepção” dos estudantes sobre a organização didático-pedagógica.

O último processo de avaliação institucional encontra-se no art. 5.º da Lei do SINAES, qual seja, **avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação**. Esta avaliação é realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), originando o “Conceito Enade”, outro indicador de qualidade. Esse indicador é resultante da média ponderada da nota padronizada dos concluintes na prova de Formação

²³BRASIL. INEP. Conceito Preliminar de Curso – CPC. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior-20-1/21206>. Acesso em: 31 mar. 2017.

Geral (10 questões, sendo 8 objetivas e duas discursivas, comum para todas as áreas avaliadas) e de Conhecimento Específico (30 questões, sendo 27 objetivas e três discursivas), tendo como principal objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (Art. 5º, §1º).

O ENADE aplica-se aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, sendo admitida a utilização de procedimentos amostrais. A periodicidade máxima de aplicação do ENADE aos estudantes de cada curso de graduação é trienal. Durante a aplicação do exame é levantado o perfil dos estudantes por meio de instrumento, tendo relevância significativa para a compreensão dos resultados. Segundo ABMES (2014, p. 79) este instrumento foi “transformado em avaliação da organização didático-pedagógica e da infraestrutura acadêmica do curso, para compor o CPC, tomado pelo MEC como conceito de qualidade de curso”.

Devido à grande quantidade de cursos de graduação (cerca de 33 mil) a periodicidade trienal de aplicação do ENADE é inadequada, além de se tornar onerosa para o Estado (INEP, 2015). O ciclo trienal do ENADE faz parte dos atos de regulação, conflitando diretamente, com o previsto na Lei nº 10.870, de 2004 e no art. 59 do Decreto nº 5.773, de 2006, que juntos, estabelecem um ciclo de avaliação quinquenal.

Ademais, o art. 5º, § 5º descreve que

o ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo MEC, na forma estabelecida em regulamento.

Notadamente, a crítica que se faz da Lei do SINAES é a falta de comprometimento do estudante com o seu desempenho para a realização do exame, pois a simples menção no histórico o considera regular.

Dias Sobrinho (2008, p. 821) conclui que “o INEP destituiu a avaliação institucional e erigiu o ENADE – agora um exame estático e somativo, não mais dinâmico e formativo – como centro de sua avaliação, atribuindo-lhe um peso muito maior do que ele tinha antes”. Percebe-se uma mudança radical na estrutura do sistema nacional de avaliação, onde o ENADE e o estudante passaram a ser os grandes “autores” para a formulação dos índices de

qualidade, evidenciando assim: o controle, a seleção e a classificação em escalas numéricas, em detrimento da produção de significados, dos valores do conhecimento e do processo formativo.

No entendimento de Ristoff e Giolo (2006) o ENADE é considerado um dos instrumentos de avaliação e informação do SINAES, sendo o instrumento que busca avaliar cursos e instituições, não podendo o resultado do estudante na prova ser comparado a qualidade do curso. O autor complementa ainda, que o ENADE não é a avaliação do curso.

Apesar de esses indicadores mensurarem a qualidade dos cursos e das instituições do país, sendo utilizados tanto para o desenvolvimento de políticas públicas para a educação superior quanto como fonte de consultas pela sociedade, eles acabam por descaracterizar a proposta da Lei do SINAES, que é a dimensão formativa/emancipatória da avaliação, proporcionando cada vez mais o ranqueamento das instituições e cursos.

A Lei do SINAES foi concebida mediante uma nova cultura de avaliação da educação superior, promovendo a integração entre as avaliações de instituições, cursos e estudantes aos sucessivos ciclos avaliativos. Fato é que os resultados dessas avaliações marcaram um momento de avanços para a avaliação da educação superior, procurando envolver nessa conjuntura, a modalidade a distância, uma vez que não dissociava dos parâmetros estabelecidos da forma presencial.

Em síntese, o SINAES trouxe a consciência de que a qualidade educacional é um processo cuja constituição e manutenção carece de um planejamento constante, e que os resultados da avaliação devem contribuir sobre a reflexão dos gestores, estudiosos e pesquisadores, no sentido de promoverem diálogos e alternativas para o bem da educação em geral. Diante disso, o próximo assunto a ser tratado, “*a institucionalização da educação a distância no IFTM*”, mostraremos como a modalidade foi pensada pelos gestores, depois é claro, de inúmeras avaliações junto à comunidade, visando a oferta de cursos superiores a distância pelo sistema UAB e de cursos técnicos, pelo sistema e-Tec.

2.3 A Institucionalização da EaD no IFTM e a oferta de cursos pelo Sistema e-Tec/ UAB

Na língua portuguesa, institucionalização é o “ato ou efeito de institucionalizar, de transformar-se em instituição”. Institucionalizar, por sua vez, é “adquirir caráter de instituição, oficializar-se, arraigar-se” (HOUAISS, 2011). Neste sentido, a institucionalização da Educação a Distância requer compromisso por parte das instituições já credenciadas para a oferta do ensino, no sentido de promoverem a autonomia dos espaços escolares voltados para a modalidade. Preti (2009, p. 135) relata que “não há modelos de institucionalização, ou processo único, mas processos, isto é, cada instituição busca, alicerçada em suas experiências, em suas formas de organizar o trabalho, de distribuir o poder, o percurso próprio a ser traçado, desenhado”.

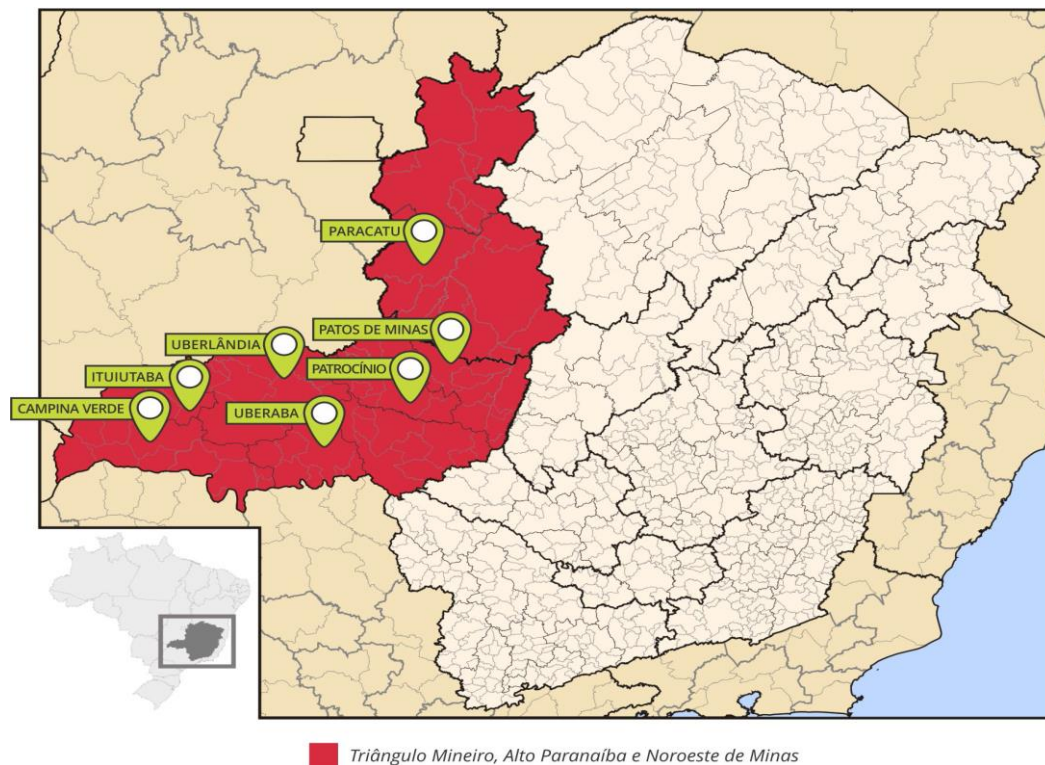
É precisamente esta capacidade do governo de cobrar a lealdade de todos os seus cidadãos, de adotar políticas que governam toda a sociedade e de monopolizar o uso legítimo da força, que estimula os indivíduos e os grupos a se empenharem para que as políticas traduzam suas preferências. (DYE, 2009, p. 101).

Assim, as instituições de ensino são as grandes responsáveis para a implantação do processo de institucionalização da EaD nos ambientes educativos já existentes, moldando-os, é claro, sob a legislação correspondente e os referenciais de qualidade delimitados pelo Ministério da Educação. As preferências de cada IES são traçadas mediante a participação de toda a comunidade acadêmica no processo educacional, de forma que as ações individuais sejam ultrapassadas por uma gestão integrada, compartilhada e colaborativa. Desta maneira, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) justifica a necessidade de uma articulação não só com o sistema nacional de educação, mas principalmente com sua realidade local e regional, respeitando suas características em meio aos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Diante desse cenário, o IFTM foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante a integração dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas e Agrotécnicas e define-se como uma “instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi” (BRASIL, 2008b). Assim como os demais Institutos Federais, possui natureza autárquica, detentora de autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar, sendo responsável pela oferta da educação profissional técnica de nível médio, desenvolvida na forma articulada e subsequente ao ensino médio; e o ensino superior voltado para a oferta de cursos de graduação (tecnologia, licenciaturas, bacharelados), pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado).

A estrutura organizacional do IFTM é composta, atualmente, pelos *campi* Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Uberlândia, Uberlândia Centro, os *campi* Avançados Uberaba Parque Tecnológico e Campina Verde e, também, pela Reitoria, sendo esta última, responsável pela garantia da unidade institucional e pela gestão de recursos e planejamento, além de estar à frente de todos os interesses educacionais, econômicos e culturais da instituição.

Figura 3 - Mesorregiões do Estado de Minas Gerais e municípios com campi do IFTM.



Fonte: (IFTM, 2016a, p. 4).

O IFTM possui a missão de “ofertar a Educação Profissional e Tecnológica por meio do Ensino, Pesquisa e Extensão promovendo o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática”. A visão que o orienta resume-se em “ser uma instituição de excelência na educação profissional e tecnológica, impulsionando o desenvolvimento tecnológico, científico, humanístico, ambiental, social e cultural, alinhado às regionalidades em que está inserido”. Nessa perspectiva, os valores empregados pela instituição são:

Ética: gerar e manter a credibilidade junto à sociedade; *Desenvolvimento Humano*: formar o cidadão integrado ao contexto social; *Integração Social*: realizar ações interativas com a sociedade para o desenvolvimento social e tecnológico; *Inovação*: efetuar a mudança por meio da postura empreendedora e *Qualidade e Excelência*: promover a melhoria contínua dos serviços oferecidos para a satisfação da sociedade. (IFTM, 2016a, p. 5).

Diante disso, o IFTM pode ser considerado uma instituição de prestígio no oferecimento de seus cursos presenciais, enxergando na modalidade EaD uma possibilidade de ampliar suas ofertas para todos os níveis de ensino, sendo assim, aprovado através da Resolução nº 21, de 14 de maio de 2010, o “*Projeto de Educação à Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro*”. Antes mesmo da aprovação, o IFTM já mantinha suas primeiras experiências na oferta de 20% da carga horária a distância (Portaria MEC nº 4.059/04), já em 2009, com os cursos de Especialização *Lato Sensu* de profissionais do ensino público para atuação da Educação Profissional integrada a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos; e o curso de Especialização *Lato Sensu* em Programas e Projetos Sociais (IFTM, 2010a).

De acordo com o projeto de EaD, o IFTM tem por finalidades e características:

- Promover a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação profissional de nível técnico, graduação e pós-graduação na modalidade EAD;
- Reduzir as desigualdades de oferta da Educação Profissional e Tecnológica nas diversas regiões do Estado (com pesquisas de demanda constantemente atualizadas) e ampliar o acesso à educação pública de qualidade;
- Fomentar pesquisas relacionadas às TIC que possam contribuir para a formação de professores da educação básica e assim garantir melhorias na qualidade da educação;
- Produzir e socializar conhecimentos, contribuindo com a formação de cidadãos e profissionais altamente qualificados tanto no ensino da modalidade EAD quanto, processualmente, na modalidade presencial.
- Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino a distância estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica. (IFTM, 2010a, 12).

Observadas as finalidades e características definidas sobre EaD, são objetivos do IFTM:

- Aumentar o acesso ao conhecimento diminuindo barreiras geográficas;
- Facilitar o estudo flexibilizando o local e o horário das aulas;
- Possibilitar a aprendizagem por demanda, atendendo especificidades institucionais;
- Possibilitar o ganho em escala na produção de materiais didáticos;
- Aprimorar as possibilidades de desenvolvimento de material educacional por meio de equipe multidisciplinar de especialistas;
- Proporcionar interatividade e feedback imediatos;
- Formar comunidades de aprendizagem;
- Utilizar diferentes estratégias pedagógicas, atendendo a diferentes perfis e necessidades de desenvolvimento de competências;
- Reduzir custos em relação a capacitações presenciais;
- Auxiliar no processo de gestão do conhecimento.
- Ministrando cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional. (IFTM, 2010a, 12).

Neste sentido, o IFTM em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores que se fazem presentes para a objetividade e eficácia de um programa de EAD:

- Interatividade entre estudantes e professores, entre estudantes em equipes de trabalho, em debates sobre as teleaulas, nos debates e na preparação das atividades de aprendizagem durante as atividades supervisionadas, entre estudantes, tutores e especialistas, em fóruns de discussão, bate-papos (chats) programados.
- Seletividade: a comunicação com os estudantes, os professores autores, regentes e tutores, deve ser objetiva. Sugere-se que a seletividade não seja executada de forma fragmentada e individual pelos professores, mas que componha um todo para que os estudantes percebam as relações entre as disciplinas de uma mesma unidade temática. Além disso, esse é um princípio que exige habilidades pessoais que sejam desenvolvidas para permitir ao estudante, mesmo que distante dos professores, dos tutores e dos colegas, praticar a seletividade no processo de educação permanente.
- Qualidade implica em uma inter-relação entre as necessidades, expectativas e interesses dos estudantes e a confiabilidade, agilidade, segurança e bom atendimento da instituição. A interatividade e a seletividade podem direcionar à qualidade se organizadas, sistemicamente, levando em consideração os objetivos do curso, os participantes (professores – em seus diversos papéis - e aprendizes), a prática pedagógica prevista, os meios alocados, os suportes tecnológicos e o material didático, envolvendo um processo avaliativo contínuo. (IFTM, 2010a, p. 13).

Através deste projeto, o IFTM possibilitou “uma proposta pedagógica centrada no estudante, na construção dos conhecimentos e no desenvolvimento de valores e atitudes, exigindo atividades de aprendizagem mobilizadoras de todo o espectro das capacidades mentais dos estudantes”. (IFTM, 2010a, p. 14). Destarte, a educação a distância integra atividades que lhe confere sentido, ocasionando assim, uma pedagogia inovadora aliada a uma metodologia de aprendizagem significativa por parte dos alunos. Privilegiam-se ações em que os estudantes realizam durante sua rota de aprendizagem, fazendo com que os conteúdos não sejam somente transmitidos, e sim, que se entrelaçam num fazer e pensar integrados ao contexto que está inserido.

Analisando as dimensões correspondentes à avaliação de cursos de graduação (Organização Didático-Pedagógica; Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura) depreende-se que a ação do IFTM em garantir a qualidade dos cursos ofertados a distância vem ganhando espaço junto à comunidade acadêmica, propiciando um processo de institucionalização da modalidade EaD cada vez mais eficiente, mas que carece de melhorias frente aos obstáculos encontrados no caminhar da educação.

A metodologia em EaD adota procedimentos de ensino-aprendizagem utilizando as novas tecnologias de informação e comunicação para a oferta de disciplinas não-presenciais ou semipresenciais, baseando-se em uma abordagem cooperativa-colaborativa, proporcionando a máxima interação entre todos os envolvidos. A metodologia de acompanhamento do ensino a distância resume-se em:

- Disponibilização, impresso e/ou on-line, de referencial teórico dos cursos, o material didático e o conteúdo;
- Jogos interativos e dinâmicas virtuais para reforçar o aprendizado do estudante com base em conteúdos abordados nas aulas;
- Uso de mídias como suporte tecnológico, complementando a aprendizagem do estudante;
- No ambiente virtual de aprendizagem o estudante conta com suporte dos Tutores a Distância, profissionais responsáveis pelo esclarecimento de dúvidas sobre conteúdos específicos das disciplinas de sua responsabilidade. (IFTM, 2010a, p. 38).

O material didático disponibilizado pelo IFTM ao estudante é formado, basicamente, por:

- Manual do Ambiente Virtual de Aprendizagem: guia de orientação para o uso do Ambiente Virtual EAD IF TRIÂNGULO.
- Guia do Estudante: guia contendo todas as informações necessárias sobre os processos administrativos que envolvem o curso, bem como orientações sobre o ato de estudar a distância.
- Videoaulas: vídeos educativos, nos quais o professor aborda os temas relacionados a sua disciplina, apresenta situações, processos, relatos, etc.
- Roteiros de Aprendizagem: os Roteiros de Aprendizagem, preparados pelos professores, orientam os estudantes nos estudos semanais. Nele, estão detalhadas, semanalmente, as leituras obrigatórias e complementares, os vídeos que devem ser assistidos e as atividades individuais e em grupos que devem ser realizadas. (IFTM, 2010a, p. 39).

Assim sendo, a práxis pedagógica proposta pelo IFTM baseia-se numa concepção teórico-metodológica, utilizando a plataforma de aprendizagem a distância Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), ou seja, um ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos, sendo um software livre que gerencia as atividades educacionais propostas para cada curso. Desta forma, teoria e prática se fundem na construção de um modelo de EaD que ultrapassa as barreiras impostas pela distância (IFTM, 2010a).

Sabbatini (2007, p. 2) destaca o construcionismo como filosofia educacional em que se baseia o Moodle, e afirma que “o conhecimento é construído na mente do estudante, ao invés de ser transmitido sem mudanças a partir de livros, aulas expositivas ou outros recursos tradicionais de instrução”.

O desenvolvimento curricular na modalidade EaD pauta-se numa visão dialética, possibilitando a produção e apropriação de conhecimentos teóricos e práticos em todos os campos e espaços de atuação profissional. Neste sentido, a organização curricular dos cursos a distância ofertados pelo IFTM é estruturada de forma flexível, levando em consideração as necessidades e interesses da comunidade, de tal maneira que a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão agem articulados garantindo a continuidade da educação (IFTM, 2010a).

O sistema de avaliação da aprendizagem tanto do ensino presencial quanto a distância baseia-se na interdependência contínua das modalidades diagnóstica, formativa e somativa. Conforme preceitua o projeto EaD do IFTM citado anteriormente, a avaliação é considerada um estímulo ao estudante, possibilitando a ele “o acompanhamento constante do seu progresso e das suas dificuldades, oferecendo-lhe indicativos dos aspectos que demandam atenção especial e verificar se os objetivos específicos propostos estão sendo alcançados”. (IFTM, 2010a, p. 39). Além dos momentos presenciais de avaliação obrigatórios previstos na legislação²⁴, há momentos avaliativos virtuais que perfazem as frequências das atividades dos cursos garantindo um processo contínuo de avaliação da aprendizagem.

O corpo docente do IFTM compreende os docentes de carreiras de magistério e os professores contratados como colaboradores eventuais. O quadro de professores efetivos abrange os cargos de carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, que são agrupados em classes e níveis, conforme estabelecido na Lei 11.784/2008. Os professores possuem titulação que variam entre graduação, especialização, mestrado e doutorado sob um regime de trabalho de 20 horas semanais; 40 horas semanais; e 40 horas semanais com Dedicção Exclusiva (DE). Assim, o IFTM desenvolve suas atividades docentes, com professores efetivos, contratados e bolsistas. O problema esbarra-se no acúmulo das funções, em que alguns professores com dedicação exclusiva possuem bolsas de estudos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ou da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) vinculadas aos programas federais (e-Tec/UAB) para desempenhar seus papéis, o que acabam privilegiando uma modalidade sobre a outra.

O pessoal técnico-administrativo em educação do IFTM é constituído por servidores integrantes das carreiras de nível superior, médio e fundamental. Para atuação nos programas e projetos para a EaD, a Instituição conta com profissionais qualificados e com experiência profissional na atuação em gestão na modalidade EaD e na produção de material didático-pedagógico, tais como: Tecnologia da Informação, Pedagogia, Biblioteca, Registro Acadêmico, dentre outros (IFTM, 2010a). O corpo técnico-administrativo do IFTM está enquadrado na Lei nº 8.112/1990 que dispõe do regime jurídico único, e conforme disposto no art. 19, os servidores cumprirão jornada de trabalho fixada em razão das atribuições pertinentes a cada cargo, com duração máxima de 40 horas semanais, sendo o limite mínimo de 06 horas diárias e o máximo de 08 horas diárias. Assim como os professores, alguns servidores administrativos recebem bolsas dos programas federais, fazendo acúmulo das

²⁴Vide Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, art. 1º, § 1º.

funções, o que vem ferindo o princípio da eficiência da administração pública.

Os servidores do IFTM (docentes e técnicos administrativos) participam de um Programa de Qualificação Institucional (PQI) vinculado ao PDI da instituição, com a finalidade de implementar e executar projetos consubstanciados em ações de cooperação externa, pesquisa, extensão e pós-graduação (IFTM, 2010a).

O Programa apoia o projeto de gestão da atual Direção que contempla o desenvolvimento de uma política de valorização de recursos humanos e constitui-se num processo participativo, contínuo e sistemático, de planejamento e execução, com caráter pedagógico, devendo envolver todos os servidores, de forma a proporcionar a aprendizagem e a transformação da realidade existente, tendo em vista o desenvolvimento institucional e profissional. (IFTM, 2010a, p. 25).

Os tutores dos cursos a distância do IFTM possuem um perfil progressivo e contextualizado as exigências de cada projeto pedagógico. Os tutores presenciais e a distância são contratados mediante procedimento licitatório, com titulação mínima de formação em nível superior e experiência comprovada de um ano em ensino e domínio do ambiente virtual de aprendizagem utilizado e das tecnologias da informação e da comunicação. Os mesmos possuem um regime de trabalho de 20 horas semanais, mediante o recebimento de bolsas do FNDE/CAPES, devendo possuir características fundamentais que reúnam todas as capacidades técnicas, metodológicas, organizativas e sociais necessárias para um bom desempenho profissional adequado às exigências do mercado de trabalho (IFTM, 2010a).

As atribuições do Tutor a Distância e Presencial consistem principalmente em acessar diariamente o ambiente virtual para interagir com os estudantes do seu grupo ou turma, participar ativamente da coordenação das atividades virtuais, bem como, dos encontros presenciais nos dias e horários marcados, para exercer as atividades caracterizadas de docência tradicional ou presencial. (IFTM, 2010a, p. 28).

Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, o IFTM proporciona uma infraestrutura material proporcional ao número de alunos, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, representando um investimento para a instituição na oferta de cursos na modalidade a distância. O IFTM, enquanto instituição sede, credenciada para a oferta da educação a distância, mantém na figura de seus *campi*, por meio de seus espaços físicos, toda a estrutura necessária ao oferecimento de seus cursos técnicos e superiores, com equipamentos necessários para a instrumentação dos projetos pedagógico dos cursos, bibliotecas com acervo de livros e periódicos, imagens, áudio, vídeos, laboratórios para as práticas e unidades descentralizadas para atendimento ao aluno.

Por sua vez, todos os cursos eram vinculados a Reitoria do IFTM, sendo a expedição dos diplomas de competência de cada *campus* ofertante. Em 2014, as exigências quanto à

qualidade dos cursos no âmbito do IFTM condicionaram essas ofertas em um só *Campus* – o *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico (CAUPT). Atualmente, este *campus* abriga cursos presenciais e a distância, utilizando-se da seguinte infraestrutura:

Tabela 4 - Caracterização do Prédio do *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico

Ocupação do Terreno		Área [m ²]
Área Total do Terreno		35.833,86
Área Construída Total		2.888,23
Área Construída Coberta		2.200,00
Área Urbanizada		5.000,00
Tipo de Utilização	Quantidade	Área [m ²]
Sala de Direção	1	20
Salas de Coordenação	2	40
Sala de Professores	1	36,6
Salas de Aulas	8	448,93
Laboratórios de Informática	3	199,02
Laboratório de Automação e Eletroeletrônica	1	42,5
Sanitários	14	229,19
Pátio Coberto / Área de Lazer / Convivência	0	0
Setor de Atendimento / Secretaria	1	16,30
Praça de Alimentação	1	98,23
Auditórios com 400 lugares	1	284,97
Mini Auditório com 50 lugares	1	61,80
Laboratório Audiovisual	1	25,41
Sala de Leitura/Estudos	1	16,30
Ginásio poliesportivo	1	333,52

Fonte: (IFTM, 2014d, p. 17).

Conforme tabela acima, as estruturas físicas da modalidade presencial foram aos poucos se adaptando as dinâmicas dos cursos a distância. Com a introdução da EaD nos espaços escolares, especificamente no *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico (CAUPT), a equipe multidisciplinar correspondente ao planejamento, execução e acompanhamento dos cursos se juntou a estrutura existente, somando-se as diferentes funções: Coordenação geral de tutoria; Coordenação de tutoria; Coordenação de polo; Responsável pelo ambiente virtual: acompanhamento, verificação, avaliação e sistematização; Coordenação de tecnologia da informação; Coordenação pedagógica EaD; Coordenação administrativa; Coordenação geral e adjunta EaD; Coordenação de ensino, pesquisa e extensão e Direção Geral.

Paralelamente a criação do *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico (CAUPT), o IFTM aprova por meio da Resolução nº 59/2014, de 08 de setembro de 2014, a criação do “*Centro de Referência em Educação à Distância do Instituto Federal de*

Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro”. O Centro de Referência pretendia o avanço na oferta da Educação a Distância, otimizando a educação, no sentido de beneficiar um número maior de pessoas, que por falta de tempo, ou necessidades diversas, não conseguem manter-se em um curso na modalidade presencial.

Com a criação do Centro de Referência, a Diretoria de EaD expandiu as ofertas de cursos dentro dos Eixos Tecnológicos: Informação e Comunicação, Infraestrutura, Controle e Processos Industriais, Segurança, Gestão e Finanças, implantando estratégias e atividades acadêmicas como uma unidade de prestação de serviços, com vistas a promover a inclusão social através de ações educativas desenvolvidas por meio do ensino, pesquisa e extensão (IFTM, 2014a).

Neste período, a Unidade de EaD encontrava-se com as seguintes unidades organizacionais vinculadas a Pró-Reitoria de Extensão do IFTM: Diretoria de Educação a Distância, Coordenação Geral de Educação à Distância, Coordenação de Administração e Planejamento – EaD; Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão – EaD; Coordenação de Tecnologia da Informação e Comunicação – EaD; Coordenação Pedagógica de Educação à Distância; além da Coordenação de Cursos na Modalidade de Ensino à Distância e Coordenação de Registro e Certificação de EaD.

À Diretoria de Educação a Distância competia as seguintes funções:

- I. Propor e manter a organização da infraestrutura física da Unidade EAD;
- II. Supervisionar a gestão acadêmica e administrativo-financeira da Unidade EAD;
- III. Acompanhar a execução e a prestação de contas dos acordos, convênios e contratos;
- IV. Propor plano de recursos humanos e financeiro para a Reitoria, quando necessário;
- V. Apresentar à Reitoria relatório anual, o qual, após apreciação do Reitor, deverá ser homologado;
- VI. Deliberar sobre os processos de abertura e relatórios de conclusão de cursos em conjunto com as Coordenações Pedagógica e Geral para a devida homologação;
- VII. Zelar pelo patrimônio adquirido pela da Unidade EAD e acompanhar a execução das obras em sua estrutura;
- VIII. Executar outras funções que, por sua natureza, sejam-lhe afins ou lhe tenham sido atribuídas. (IFTM, 2014b, p. 2).

De acordo com o art. 142 do Regimento Geral do IFTM, a Coordenação Geral de Educação à Distância tinha como prerrogativas:

- I. Articular, promover, orientar e acompanhar as ações relacionadas aos programas de EAD;
- II. Articular e integrar a política de atuação da EAD com a política dos demais níveis de ensino do IFTM;
- III. Supervisionar e acompanhar todas as atividades dos programas de EAD do IFTM;

- IV. Articular a elaboração de regulamentos e normas relativos às atividades de EAD;
- V. Articular e estimular procedimentos facilitadores da integração entre ensino, pesquisa e extensão, na área da EAD;
- VI. Incentivar e apoiar o desenvolvimento de projetos estimulando as inovações curriculares e metodológicas em EAD;
- VII. Articular e supervisionar a aquisição de equipamentos tecnológicos de suporte às ações de EAD;
- VIII. Incentivar, propor e promover ações de aperfeiçoamento de professores e técnico-administrativos visando o domínio e o uso dos recursos e tecnologias de EAD;
- IX. Planejar a oferta de cursos e serviços em EAD para a comunidade (pessoas físicas, empresas públicas, privadas e outros), de acordo com a área de atuação de cada Campus;
- X. Coordenar a criação, produção, elaboração e difusão de materiais didático-pedagógicos;
- XI. Promover diagnósticos sistemáticos quanto às atividades da área de EAD desenvolvidas no âmbito do Instituto;
- XII. Auxiliar no processo de avaliação institucional e, de modo particular, na avaliação das atividades relacionadas à EAD;
- XIII. Promover o intercâmbio do IFTM com outras Instituições, na área de EAD, por meio de parcerias e/ou convênios;
- XIV. Orientar a aplicação dos recursos financeiros destinados aos programas de EAD;
- XV. Executar outras funções relacionadas a sua atuação ou que tenham sido delegadas pela Pró-Reitoria de Extensão. (IFTM, 2010b, p. 50).

Subordinadas à Coordenação Geral, foram criadas a Coordenação de Cursos na Modalidade de Ensino à Distância, responsável por acompanhar e operacionalizar as ações administrativo-pedagógicas dos cursos no âmbito do IFTM; e a Coordenação de Registro e Certificação de Ensino à Distância, que detém a competência de supervisionar, orientar, coordenar, assessorar e executar ações administrativo-pedagógicas no âmbito do *Campus* de Ensino à Distância conforme Regimento Geral do IFTM.

No que diz respeito aos recursos materiais que garantem a execução dos cursos do IFTM, a Coordenação de Administração e Planejamento - EaD detinha as seguintes competências:

- I. Planejar, coordenar, supervisionar e orientar as ações relacionadas à aquisição, manutenção e controle de bens; realização de serviços; manutenção de prédios e instalações; limpeza e conservação; vigilância; transporte e demais atividades de apoio da Diretoria de Educação a Distância;
- II. Coordenar, supervisionar, analisar, elaborar e planejar projetos e estudos de manutenção preventiva e corretiva de máquinas, equipamentos e dependências da Educação a Distância do IFTM;
- III. Coordenar, supervisionar, e orientar as atividades relacionadas à recepção, encaminhamento de público, controle e registro de entrada e saída de pessoas, materiais e veículos da Educação a Distância;
- IV. Controlar e acompanhar os gastos com água, energia elétrica, cópias de documentos, telefone, gás e demais materiais de consumo da Educação a Distância;
- V. Otimizar, integrar e adequar os processos organizacionais, buscando a redução de custos;
- VI. Propor normas e procedimentos relativos aos serviços gerais da Educação a Distância;
- VII. Encaminhar e controlar a documentação e correspondência no âmbito da

Educação a Distância;
 VIII. Auxiliar nos Processos de Prestação de Contas, Inventários de Bens Móveis e Imóveis;
 IX. Planejar e executar o cronograma de envio das apostilas aos polos de Educação a Distância;
 X. Auxiliar na elaboração dos roteiros dos encontros presenciais;
 XI. Providenciar o lançamento de diárias e transporte;
 XII. Auxiliar no planejamento do centro de custos da Educação a Distância;
 XIII. Executar outras funções que, por sua natureza, sejam-lhe afins ou lhe tenham sido atribuídas. (IFTM, 2014b, p. 3).

Outra unidade organizacional com grande destaque na estrutura do IFTM era a Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão – EAD. As atribuições referentes a esta coordenação foram:

I. Estabelecer metas, de acordo com os programas e projetos do Governo Federal para o ensino nos Institutos Federais e com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFTM;
 II. Colocar em prática as propostas da Coordenação Geral de EaD e mediar o diálogo entre esta e as coordenações de curso, coordenação pedagógica e demais setores pelos quais é responsável e ainda com os estudantes;
 III. Participar do planejamento de gestão dos programas de Educação a Distância aos quais o IFTM participa;
 IV. Estabelecer normas, diretrizes e ações para os trabalhos vinculados ao ensino, pesquisa e extensão dos cursos na modalidade EaD do IFTM;
 V. Orientar, auxiliar e fiscalizar as coordenações de curso, equipe pedagógica e setores vinculados no cumprimento das metas estabelecidas para o ensino de qualidade no IFTM.
 VI. Executar outras funções que, por sua natureza, sejam-lhe afins ou lhe tenham sido atribuídas. (IFTM, 2014b, p. 3).

Ainda, conforme art. 8º da Resolução nº 16/2014, competia à Coordenação de Tecnologia da Informação e Comunicação – EAD:

I. Projetar, implementar e gerenciar a estrutura de redes de computadores;
 II. Operar diariamente os computadores servidores;
 III. Manter e monitorar os serviços de rede;
 IV. Prestar suporte técnico de informática em nível avançado na Diretoria de EAD e Polos;
 V. Garantir a integridade dos dados dos computadores servidores e a realização de backup;
 VI. Gerenciar licenças, pertinentes à área de tecnologia da informação;
 VII. Acompanhar atividades de terceiros na área de infraestrutura e redes;
 VIII. Prospectar novas tecnologias da informação;
 IX. Elaborar projetos visando a atualização na estrutura de tecnologia de informação da Diretoria de EAD;
 X. Prever a necessidade de equipamentos para atendimento das demandas de tecnologia de informação da Diretoria de EAD;
 XI. Especificar hardware e software para compor atas de registro de preço de forma unificada no âmbito da Diretoria de EAD;
 XII. Gerenciar contas de todos os usuários dos sistemas Virtual de Aprendizagem;
 XIII. Treinar ou providenciar o treinamento dos servidores em informática no uso dos recursos computacionais no âmbito da Diretoria de EAD;
 XIV. Aplicar as políticas de segurança necessárias à manutenção e disponibilidade de dados e serviços da Diretoria de EAD;
 XV. Desenvolver atividades de TIC em consonância com as diretrizes, políticas e normas de tecnologia de informação do IFTM;

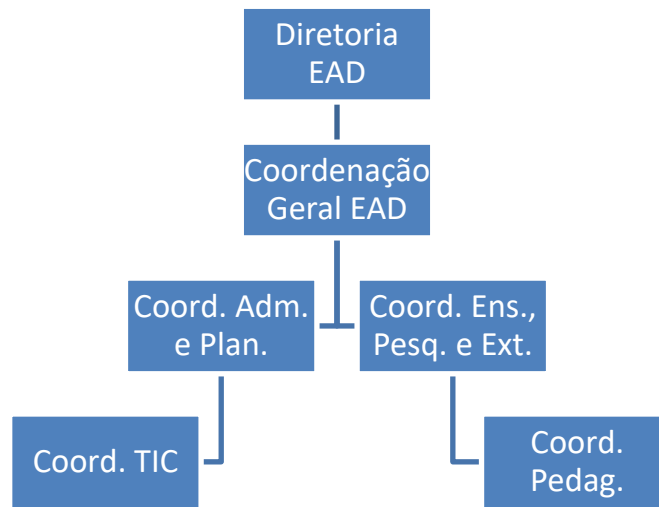
XVI. Executar outras funções que, por sua natureza, sejam-lhe afins ou lhe tenham sido atribuídas. (IFTM, 2014b, p. 4).

O artigo 4º da Resolução nº 18/2014, de 18 de junho de 2014 relacionava as competências da Coordenação Pedagógica de Educação à Distância, talvez uma das mais importantes, pois se buscava a inserção da EaD nos documentos institucionais (PDI, PPI e PPC):

- I. Colaborar com a Diretoria de EAD na gestão dos cursos e nas atividades em EAD;
- II. Acompanhar a legislação da EAD, adequando-a aos cursos e às atividades desenvolvidas;
- III. Acompanhar a inserção da EAD no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do Instituto;
- IV. Propor ações didático-científicas para os cursos e atividades em EAD;
- V. Elaborar e supervisionar, com os demais docentes da Coordenação, os projetos pedagógicos dos cursos e atividades de EAD;
- VI. Acompanhar os processos de avaliação de aprendizagem dos cursos e atividades de EAD;
- VII. Participar do processo de avaliação institucional no que concerne à EAD;
- VIII. Supervisionar a realização dos encontros presenciais e as atividades de tutoria dos cursos a distância;
- IX. Coordenar os cursos de capacitação em EAD, para os professores, tutores e demais agentes dos cursos de EAD;
- X. Colaborar com a Diretoria de Comunicação Social e Eventos do IFTM na divulgação dos cursos a distância;
- XI. Supervisionar as atividades desenvolvidas pelos Coordenadores dos Cursos e Coordenadores de Tutoria;
- XII. Supervisionar as atividades desenvolvidas pelas demais coordenações da DEAD, no que compete às ações pedagógico-acadêmicas;
- XIII. Prever os recursos humanos necessários para a Coordenação Pedagógica e para cada Polo;
- XIV. Executar outras funções relacionadas a sua atuação ou que tenham sido delegadas pela Diretoria de Educação à Distância. (IFTM, 2014c, p. 2).

O projeto de criação do Centro de Referência de EaD foi estruturado como uma extensão da Reitoria do IFTM absorvendo toda a estrutura organizacional referente a educação a distância. O organograma que segue representa a evolução da estrutura administrativa e de pessoal do IFTM.

Figura 4 – Organograma do Centro de Referência EaD.



Fonte: (IFTM, 2014a, p. 15)

Apesar do Centro de Referência ter sido regulamentado pelo Conselho Superior somente em 2014, as atividades inerentes a EaD já vinham sendo desenvolvidas no âmbito do IFTM desde de 2010, quando das primeiras ofertas dos cursos técnicos, bastando a publicação de sua estrutura organizacional pelas vias de regra. O Centro não chegou a ser implantado formalmente, sendo revogado pela Resolução nº 66/2014, de 01 de dezembro de 2014.

Desta forma, as coordenações correspondentes à educação a distância foram vinculadas a Reitoria do IFTM até o ano de 2014, sendo incorporadas pelo *Campus Avançando Uberaba Parque Tecnológico (CAUPT)*, quando o mesmo foi criado, conforme Resolução nº 67/2014, de 01 de dezembro de 2014. Assim, o IFTM transferiu toda a responsabilidade das ofertas dos cursos a distância ao *campus* em questão, tornando-se uma instituição com características próprias, voltadas para a EaD, em busca da qualidade da educação, por meio de seus cursos técnicos e superiores, através de parcerias com os programas do governo federal (e-Tec e UAB).

Conforme estabelecido na Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais, no desenvolvimento da sua ação acadêmica deverá garantir o mínimo de 50% de suas vagas para os cursos técnicos de nível médio, e um mínimo de 20% de suas vagas para os cursos de licenciatura, em cada exercício, independentemente da modalidade, se presencial ou a distância. Percebe-se que em relação à estrutura organizacional e de gestão, o IFTM propõe uma ação educativa verticalizada, mantendo suas atividades de pesquisa e extensão a todos os níveis e modalidades de ensino, e não somente na pós-graduação como tem sido tradicionalmente aceito.

Em 2010, o Ministério da Educação através da Portaria nº 1.369, de 7 de dezembro de 2010, resolve credenciar as Instituições Públicas de Educação Superior e os Polos de Apoio Presenciais, vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância.

Concluído o processo de credenciamento para os cursos superiores em EaD, o IFTM resolve iniciar suas atividades com a oferta de cursos técnicos a distância concomitantes e subsequentes ao ensino médio: *Administração; Automação Industrial; Edificações; Eletroeletrônica; Informática para Internet; Segurança do Trabalho e Serviços Públicos*, por meio do sistema e-Tec Brasil. As primeiras ofertas dos cursos técnicos aconteceram já em 2010, visto que, as instituições não necessitam de autorização para oferecerem tais cursos, bastando o credenciamento institucional. Neste período, os cursos aconteciam sob a subordinação da Reitoria do IFTM, sendo os *campi*, os grandes responsáveis pela execução dos projetos pedagógicos propostos. Os cursos eram ofertados em Minas Gerais, nos seguintes polos: *Araguari, Buritis, Campina Verde, Carmo do Paranaíba, João Pinheiro, Patos de Minas, Presidente Olegário, Patrocínio, Sacramento, Tapira, Uberaba, Uberlândia, Uberlândia Centro* (IFTM, 2016b). Atualmente, os cursos técnicos a distância não estão sendo oferecidos pelo CAUPT por falta de recursos financeiros dos programas federais (rede e-Tec) e adequações aos projetos pedagógicos dos cursos.

Por sua vez, as licenciaturas a distância (Computação e Matemática), objetos desta pesquisa, e vinculadas ao sistema UAB, iniciaram suas atividades no primeiro semestre de 2012; já a Licenciatura em Letras/Português no segundo semestre de 2013. Em 2016, as licenciaturas eram ofertadas da seguinte maneira: Licenciatura em Computação (*Polos em Minas Gerais: Araguari, Ituiutaba, Coromandel, Lagamar e Uberaba*); Licenciatura em Letras/Português (*Polos em Minas Gerais: Araxá, Araguari, Coromandel, Ituiutaba, Lagamar e Uberaba*) e (*Polos em São Paulo: Jardim Moreno, Jardim Paulistano, Jardim São Carlos e São João Clímaco*); e Licenciatura em Matemática (*Polos em São Paulo: Jardim Moreno, Jardim Paulistano, Jardim São Carlos e São João Clímaco*) (IFTM, 2016b). Neste período, a licenciatura em Matemática não foi ofertada nos polos de Minas Gerais, especialmente no Polo Uberaba, sendo sua oferta regularizada em 2017, mediante a abertura de novas turmas.

O Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico - CAUPT encontra-se vinculado a Reitoria do IFTM, contando com seu apoio financeiro, além dos recursos dos programas federais (e-Tec/UAB) para a execução dos cursos ofertados, o que garante a qualidade dos

mesmos por meio do desenvolvimento de pessoal, sistemas de comunicação e aprimoramento tecnológico, produção de materiais didáticos, infraestrutura de apoio, dentre outras dimensões que se somam as atividades da instituição.

Figura 5 - Fotos ilustrativas da Infraestrutura do CAUPT



Fonte: (IFTM, 2016a, p. 39).

Enquanto os projetos pedagógicos dos cursos técnicos a distância, oferecidos pela rede e-Tec, são realizados nas instalações físicas do CAUPT e nos diversos polos de apoio presenciais; os cursos superiores, especialmente as licenciaturas a distância, utilizam-se do Polo UAB em Uberaba para a realização dos encontros presenciais, além dos espaços físicos do IFTM. O referido Polo funcionou temporariamente, na Escola Municipal Boa Vista, e atualmente possui sede própria na Rua Manoel Brandão, 110 – Mercês, sendo coordenado em conjunto com o Departamento de Formação Profissional da Secretaria Municipal de Educação. O Polo Uberaba foi idealizado para atender às necessidades dos projetos de formação inicial e continuada, sendo posteriormente utilizado para suporte aos cursos superiores da UAB, contando com uma infraestrutura de dois laboratórios de informática com 20 vinte computadores cada, sete salas de aula com carteiras universitárias e ar-condicionado, biblioteca, sala de tutoria, lanchonete, teatro de arena, espaços internos para convivência e banheiros com acessibilidade.

Pode-se afirmar que a institucionalização da EaD nos Institutos Federais “somente faz

sentido se implementada como parte da Política de Desenvolvimento Institucional, sem ser posta em oposição aos cursos que a instituição oferece regularmente.” (PRETI, 2009, p.151). O resultado do desenvolvimento de práticas legalmente instituídas eleva o conceito da institucionalização da educação a distância absorvendo o pragmatismo por vezes encontrado na estrutura educacional.

A flexibilidade nos processos de institucionalização da educação a distância carece de presencialidade, de construção e socialização de conhecimentos pelos envolvidos, no sentido de formar um cidadão politizado, crítico e colaborativo numa tentativa de promover uma Educação sem Distâncias. Para exprimir os passos da institucionalização da EaD no IFTM, nada melhor do que o entendimento de Cornelius Castoriadis (2000, p. 122):

A História fez nascer um projeto, esse projeto nós o fazemos nosso, pois nele reconhecemos nossas mais profundas aspirações e pensamentos que sua realização é possível. Estamos aqui, nesse exato lugar do espaço e do tempo, entre estes homens, neste horizonte. Saber que este horizonte não é o único possível não o impede de ser o nosso, aquele que dá forma a nossa paisagem de existência.

Conclui-se que, o processo de institucionalização da educação a distância do IFTM vem traduzindo suas próprias preferências em meio as experiências de outras instituições. O grande desafio para a implementação dos cursos a distância encontra-se nos documentos institucionais (PDI, PPI, PPC, Relatórios de Autoavaliação Institucional), uma vez que, estes documentos devem transcrever e direcionar como a qualidade da educação está sendo garantida à comunidade. Por serem importantes fontes de consulta durante o processo de reconhecimento de curso, por parte dos avaliadores do INEP, faremos no próximo capítulo, uma abordagem destes documentos, sendo estes, considerados importantes mecanismos de adequação e validação das atividades acadêmicas desempenhadas pelo IFTM.

CAPÍTULO III – OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO PARA O IFTM

Neste último capítulo abordaremos os documentos institucionais (PDI / PPI / PPC / Relatórios de Autoavaliação) que auxiliam a comissão de avaliadores durante o processo de reconhecimento de cursos, destacando os aspectos textuais mais importantes presentes nestes documentos. Em seguida, faremos a análise de conteúdo sobre os Relatórios de Avaliação emitidos pela comissão de avaliadores do INEP, utilizando-se de metodologia comparativa entre os cursos de Licenciatura em Computação e Matemática do CAUPT/IFTM, oferecidos na modalidade a distância, em uma tentativa de demonstrar a subjetividade com que os avaliadores fundamentam suas decisões, considerando os critérios de análise dos respectivos indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e a distância. Por fim, demonstraremos a importância e a finalidade da avaliação nos espaços institucionais, destacando que os resultados alcançados durante os momentos avaliativos servem como ponto de partida para a melhoria da qualidade, o que vem refletindo na própria IES, em seus cursos, e até mesmo, no seu público alvo: os estudantes.

3.1 Os itens utilizados para a avaliação de reconhecimento de cursos

A educação a distância, como modalidade educativa, deve ser instituída e consolidada a partir das políticas para a educação superior. Diante dessa concepção, a não dissociação da EaD da estrutura legal para este nível de ensino, faz com que as Instituições de Educação Superior promovam a articulação dos processos formativos presenciais e a distância em seus diversos documentos institucionais, constando do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), além dos importantes Relatórios de Autoavaliação Institucional. Segundo a Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, que estabelece as diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos superiores na modalidade a distância, a confecção destes documentos deve respeitar o atendimento às políticas educacionais vigentes, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e aos padrões e referenciais de qualidade, estabelecidos pelo Ministério da Educação, em articulação com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e os comitês de especialistas (BRASIL, 2016b).

A previsão da modalidade EaD nos documentos institucionais é requerida tanto para os atos de entrada (autorização e credenciamento) quanto para os atos de permanência e

reconhecimento de curso (recredenciamento e renovação de reconhecimento de curso) das IES. Dessa forma, as instituições devem guardar coerência e comunicação entre o planejado e o realizado em seus processos e instrumentos avaliativos mediante a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica, quais sejam, gestores, docentes, estudantes, técnicos administrativos, tutores, além dos representantes da comunidade externa, fazendo cumprir o proposto no PDI/ PPI/ PPCs/ Relatórios de Autoavaliação Institucional, correlacionando-os aos indicadores de avaliação presentes nos instrumentos avaliativos.

A formação em nível superior é compreendida por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme expressa o art. 207 da Constituição Federal de 1988. Tal compreensão nos remete a importância do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o que seguramente traduz a concepção institucional, a missão, os objetivos, as metas, as dinâmicas político-formativas, de tal maneira que encontre articulado ao PPI, PPCs e demais documentos da instituição, no sentido de superar a implementação da EaD como política a parte, por vezes, desvinculada das estruturas político-pedagógicas das IES.

Com a edição da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o Ministério da Educação verificou a necessidade de se implantar junto as IES, o planejamento estratégico, integrando-o aos processos avaliativos, o que acabou denominando em Plano de Desenvolvimento Institucional. O PDI do IFTM abrange um período de cinco anos (2014-2018), e segundo o INEP (2006, p. 181) é um “documento que expressa a missão da instituição de Ensino Superior e as estratégias para atingir suas metas e objetivos”, devendo guardar consonância com os resultados da avaliação institucional.

Conforme art. 16 do Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, o PDI deverá conter, pelo menos, os seguintes elementos:

- I - missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;
- II - projeto pedagógico da instituição;
- III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede;
- IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos;
- V - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não-acadêmica, bem como os critérios

de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro;

VI - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de autoavaliação institucional e de atendimento aos alunos;

VII - infraestrutura física e instalações acadêmicas, especificando:

a) com relação à biblioteca: acervo de livros, periódicos acadêmicos e científicos e assinaturas de revistas e jornais, obras clássicas, dicionários e enciclopédias, formas de atualização e expansão, identificado sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; vídeos, DVD, CD, CDROMS e assinaturas eletrônicas; espaço físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico administrativo e serviços oferecidos;

b) com relação aos laboratórios: instalações e equipamentos existentes e a serem adquiridos, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos, os recursos de informática disponíveis, informações concernentes à relação equipamento/aluno; e descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas; e

c) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS;

VIII - oferta de educação a distância, sua abrangência e polos de apoio presencial;

IX - oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e

X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras. (BRASIL, 2006a, grifos nossos).

Neste contexto, analisando o PDI/IFTM constata-se no texto institucional todos estes elementos, além é claro, da “Política de EaD”, sendo retratada de maneira clara e sucinta sobre a oferta da modalidade a distância no âmbito do IFTM. O PDI/IFTM é estruturado da seguinte maneira: *Perfil Institucional, Planejamento Estratégico, Projeto Pedagógico Institucional (ensino, pesquisa e extensão), Plano de Oferta de Cursos e Vagas, Plano Diretor e Infraestrutura Física, Organização e Gestão de Pessoal, Políticas de Atendimento aos Discentes, Organização Administrativa, Políticas de EaD, Capacidade e Sustentabilidade Financeira, Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional e Plano de Expansão.*

Considerando o ponto de vista filosófico presente no PDI/IFTM, a EaD busca assegurar “a oferta da educação profissional e formação de professores em locais, horários e meios em que a educação presencial tradicional não conseguiria chegar”. Tendo em consideração, o ponto de vista pedagógico e metodológico, “a EaD do IFTM utiliza tecnologias síncronas e assíncronas, do ambiente virtual moodle customizado, de ferramentas didáticas e de interação, de práticas laboratoriais, além de encontros presenciais com experimentação direta dessas práticas educativas.” (IFTM, 2014e, p. 172).

O PDI relaciona também os profissionais que atuam diretamente na EaD do IFTM, entre eles: o professor, o tutor presencial, o tutor a distância, o coordenador de curso, o coordenador de tutoria, o coordenador de polo, a equipe multidisciplinar, além da equipe de tecnologia da informação (TI), da coordenação pedagógica, da coordenação adjunta e da coordenação geral. Além disso, cada disciplina é vinculada a um professor que faz o planejamento da mesma, elabora os materiais instrucionais, programa as atividades avaliativas e as corrige. Os tutores presenciais e a distância possuem as seguintes atribuições de acordo com o PDI:

Cada turma possui o tutor presencial que, no caso dos cursos técnicos, é responsável por conduzir os encontros presenciais a partir do que é estabelecido pelo professor da disciplina, além de aplicar as avaliações presenciais. No caso dos cursos superiores, o professor ministra aulas presenciais e o tutor presencial a acompanha e realiza todas as outras funções inerentes à tutoria presencial. O tutor a distância é responsável pelo atendimento aos estudantes via moodle e pela correção das atividades a distância. (IFTM, 2014e, p. 173).

O documento traz ainda as funções da coordenação de tutoria que são os responsáveis diretos do acompanhamento dos tutores, dando devido suporte ao seu trabalho durante a execução dos cursos. A coordenação de curso e a equipe multidisciplinar supervisionam e prestam suporte ao trabalho dos professores, atendendo de forma procedimental os assuntos de caráter pedagógico. A coordenação pedagógica integra a supervisão do trabalho dos professores com a tutoria, fazendo as intervenções necessárias. E por último, a equipe de TI e a coordenação de polo, sendo esta, a que acompanha o trabalho da tutoria presencial, além de ser o elo de comunicação entre os alunos e tutores presenciais com a coordenação de EaD do IFTM; e aquela, prestando apoio tecnológico no desenvolvimento dos cursos, além do suporte ao sistema acadêmico e usuários do moodle (professores, tutores e estudantes).

Na parte específica da educação a distância, o PDI/IFTM finaliza com as metas para o período de sua vigência (2014-2018), quais sejam:

- Criação da Diretoria de Educação a Distância;
- Crescimento de 40% em relação ao número de cursos ofertados, sempre em sintonia com as necessidades das regiões e microrregiões do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba;
- Crescimento de 40% em relação ao número de polos atendidos, de acordo com a demanda apresentada pelos municípios das regiões e microrregiões do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba;
- Investimentos de 100% em tecnologia voltada para a melhoria e aprimoramento do ensino a distância;
- Crescimento de 100% em relação ao número de vagas ofertadas e aplicação de medidas de contenção a evasão no intuito de reduzir 20% da mesma. (IFTM, 2014e, p. 173).

Para fins de avaliação, as Instituições de Ensino Superior (IES), podem optar pelo credenciamento/recredenciamento²⁵ simultâneo das modalidades presencial e a distância. Dessa forma, o IFTM formulou de maneira integrada o PDI / PPI para que os atos de regulação fossem feitos de maneira articulada e subsequente, atendendo a legislação vigente.

O Projeto Pedagógico Institucional - PPI contempla as concepções norteadoras de Educação, de Educação Profissional e Tecnológica, Currículo e de Avaliação, além das atividades de ensino, pesquisa e extensão do IFTM, no sentido de promover a formação integral de seus educandos. A *Concepção de Educação* consiste em uma

condição intrínseca aos seres humanos ao longo do tempo e pressupõe relações sociais complexas, por meio das quais o processo de humanização ocorre continuamente, promovendo a assimilação e a aprendizagem conjunta de valores, padrões, normas e comportamentos comuns aos grupos. (IFTM, 2014e, p. 43).

Em outras palavras, a educação relaciona-se com outras dimensões da realidade social como o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, o que faz elevar as potencialidades humanas para o exercício dos direitos e deveres políticos. A *Concepção de Educação Profissional e Tecnológica* destaca a “questão do trabalho, entendido como intervenção direta do ser humano na realidade a sua volta; destaca-se ainda a tecnologia, compreendida como teorização e aplicação pragmática dos saberes acumulados pelo conhecimento humano, sobretudo o científico.” (IFTM, 2014e, p. 43; 45).

A educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (PACHECO, 2012, p. 67).

A *Concepção de Currículo* do IFTM acrescenta ainda que

aprender os currículos significa entendê-los enquanto marcos e orientações legais prescritas [...] expressas nos PPCs e os intervenientes, compreendidos desde sua construção até sua consecução na prática, em diferentes tempos e espaços institucionais, histórica e socialmente determinados. (IFTM, 2014e, p. 49).

Já a *Concepção de Avaliação* é entendida como “uma atividade construtiva que permite fazer uma análise do percurso de uma ação que subsidia a aprendizagem, fundamentando novas decisões.” (IFTM, 2014e, p. 50). Diante dessas importantes concepções, o PPI/IFTM evidencia as atividades de ensino, pesquisa e extensão, como ações interdependentes e indissociáveis para a formação acadêmica, conforme relacionadas no quadro abaixo:

²⁵ Portaria nº 553, de 21 de junho de 2016 - Fica recredenciado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.

Quadro 4 - Caracterização das ações do Ensino, Pesquisa e Extensão do IFTM

Atividades	Definição	Importância	Objetivos	Diretrizes Gerais	Políticas	Perspectivas
Ensino	Ensinar: palavra latina insignñre, quer dizer “marcar, distinguir, assinalar”. É a mesma origem de “signo”, de “significado”.	Ampliação de conhecimento, orientação, indicação de caminho e oportunidade de preparação para uma profissão e para a inserção social.	Proporcionar uma formação integral e contextualizada que favoreça a ampliação e a aplicação de conhecimentos, princípios e valores que norteiem um viver cidadão.	Leis que regem o ensino, além da Lei 11.892/08, que cria os institutos federais, o Termo de Acordos e Metas, firmados entre estes e a União.	Pautadas nos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, contextualização, autonomia, flexibilidade, inclusão e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além da verticalização do ensino.	Consolidação e fortalecimento de seus cursos, incluindo a ampliação da oferta de cursos e de vagas.
Extensão	Processo educativo, cultural e científico, articulado ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, ampliando a relação transformadora pelo Instituto em diversos segmentos sociais, promovendo o desenvolvimento local e regional, a socialização da cultura e do conhecimento técnico-científico.	Contribui com o processo de tomada de consciência e com a promoção de mudanças, sendo que sua visão multidisciplinar possibilita a troca de conhecimentos e a reformulação de conceitos aprendidos.	Disponibilizar saberes e experiências produzidos no ambiente acadêmico, otimizando o uso direto e indireto desses saberes e dessas experiências por diversos segmentos da sociedade.	Indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão; Interdisciplinaridade; Interação dialógica; Impacto e transformação.	Consolidação da extensão como um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a instituição e a sociedade. O IFTM faz parte do FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão.	Fortalecimento da inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão; Aprimoramento contínuo das atividades de extensão, estágio, acompanhamento de egressos e assistência estudantil; Ampliação da oferta de programas governamentais de extensão; Atendimento das demandas da comunidade por meio da inserção de estudantes e egressos no mercado de trabalho; Difusão de conhecimento aplicado junto à comunidade.

Pesquisa	A pesquisa científica e tecnológica pode ser definida como um conjunto de atividades que têm por objetivo a descoberta de novos conhecimentos de interesse para solucionar problemas existentes	Permite que o desenvolvimento científico e tecnológico alcance a população, e que, efetivamente, tenha um impacto determinante na melhoria das condições de vida da sociedade.	Fomentar a pesquisa como princípio educativo; Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tanto técnicas quanto tecnológicas e estendendo os benefícios à comunidade; Ministrar cursos de pós-graduação lato e stricto sensu.	Incentivo à cultura da pesquisa; Desenvolvimento da pesquisa como princípio educativo; Identificação das demandas sociais para o desenvolvimento de pesquisas; Promoção de ações sistêmicas e consolidação de linhas, grupos, núcleos e laboratórios de pesquisa; Ampliação das ações dos programas de incentivo ao pesquisador e de bolsas de iniciação científica e tecnológica; Sistematização da produção científica interna e ampliação dos mecanismos para a publicação de trabalhos científicos.	Estimular a realização de atividades de pesquisa e de inovação tecnológica; Fortalecer os programas institucionais de pesquisa; Organizar as atividades de pesquisa em projetos; Estimular a formação e consolidação de grupos de pesquisa; Fortalecer o programa permanente de fomento, avaliação e acompanhamento das atividades de pesquisa; Alocar recursos para a pesquisa; Estimular a socialização e divulgação interna e externa da produção científica; Articular e apoiar o relacionamento com agências de fomento; Estimular o estabelecimento de acordos de cooperação com universidades, instituições, organizações e redes de pesquisa; Coordenar a política de qualificação de pessoal da atividade fim da instituição; Incentivar a ampliação dos programas de pós-graduação existente.	Fortalecimento e fomento dos programas de pesquisa, pós-graduação e inovação com recursos institucionais; Busca de recursos junto às agências de fomento; Estímulo e apoio à pesquisa e as produções científicas institucionais;
----------	---	--	---	---	---	--

Fonte: Adaptado de (IFTM, 2014e).

O PPI/IFTM expressa o papel da IES e sua contribuição social nos âmbitos locais, regionais e nacionais, sendo, portanto, uma ação intencional definida coletivamente em prol do ensino, da pesquisa e da extensão, sob o pressuposto da formação crítica do cidadão e do futuro profissional, na busca da articulação entre o real e desejável. (INEP, 2006). Nesta perspectiva, a indissociabilidade preconizada deve ser efetivada como base constitutiva do IFTM em todos os espaços de formação propostos por este, o que inclui a responsabilidade de articular o PPI a todas as ofertas de cursos, inclusive a EaD.

Os Projetos Pedagógicos de Cursos – PPC, por sua vez, devem manter consonância com o PDI, PPI e Relatórios de Autoavaliação da IES, além de cada curso ser o responsável pela elaboração de seu próprio projeto pedagógico, devido as especificidades das áreas do conhecimento. As políticas acadêmicas institucionais contidas no PPI (ensino, pesquisa e extensão) ganham materialidade nos PPCs, momentos estes, em que são definidos a “identidade formativa nos âmbitos humano, científico e profissional, as concepções pedagógicas e as orientações metodológicas e estratégicas para o ensino e a aprendizagem e sua avaliação, o currículo e a estrutura acadêmica do seu funcionamento”. (INEP, 2006, p. 477).

Nesse sentido, faz-se necessário explicitar nos PPCs dos cursos, os principais aspectos e as condições objetivas que sustentarão a real execução da formação pretendida ao aluno do curso, tanto na sede quanto nos polos. Conseqüentemente, a autonomia didático-pedagógica do IFTM, deve ser resguardada e explicitada na diversidade de modelos e de abordagens epistemológicas e metodológicas que perfazem um projeto pedagógico de curso.

A institucionalização de um projeto em EaD coaduna-se com à luz da missão institucional, da visão de mundo e do contexto regional, expressos no PDI / PPI / PPC. Os Projetos Pedagógicos de Cursos - PPC devem assegurar “como princípios e eixos fundamentais, interações, interatividade e acompanhamento pedagógico, bem como processo avaliativo, que proporcionem acesso com qualidade às oportunidades de formação e desenvolvimento do estudante”. (BRASIL, 2015a, p. 23).

Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância apresentam oito itens indispensáveis para a elaboração de um PPC: concepção de educação e currículo no processo ensino aprendizagem; sistemas de comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio; gestão acadêmico-administrativa; sustentabilidade financeira. Diante desses referenciais, os projetos de cursos do IFTM, especificamente as

Licenciaturas em Computação e Matemática, objetos de análise de conteúdo do próximo subtítulo, são construídos conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), além de serem documentos orientadores dos cursos, traduzem as políticas acadêmicas institucionais.

De acordo com o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância de 2015, os PPCs são compostos pelos conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografia básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso (BRASIL, 2015c). Considerando a autonomia das IES, em organizarem seus próprios projetos pedagógicos de cursos, o IFTM vem retratando em ambos os PPCs das licenciaturas ofertadas no *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico – CAUPT todos os quesitos necessários para a qualidade e o sucesso de um curso a distância.

Outro documento utilizado como fonte de consulta pelos avaliadores do Inep durante o processo de reconhecimento dos cursos a superiores a distância são os Relatórios de Autoavaliação Institucional. Segundo Sousa (2003, p. 176) a avaliação do sistema educacional brasileiro é assumida “como uma estratégia capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação, os quais têm sido declarados em planos e propostas governamentais, direcionadas às várias instâncias e instituições dos sistemas de ensino”. Neste sentido, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) ao promover a avaliação de instituições, cursos e desempenho de estudantes constituiu a Comissão Própria de Avaliação – CPA, com atribuições de conduzir os processos de avaliação internos das instituições públicas ou privadas, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP.

A atual Comissão Própria de Avaliação do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (2016-2017) e suas subcomissões foram constituídas pela Portaria IFTM - Reitoria nº 1.805, de 08 de novembro de 2016, de acordo com as Diretrizes do Regimento Geral do IFTM e também as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 10.861, de abril de 2004, que afirma estar “assegurada a participação de todos os membros da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos”. (BRASIL, 2004a).

De acordo com o Regimento Geral do IFTM, compete à Comissão Própria de Avaliação - CPA:

- I. Elaborar e atualizar o seu Regulamento Interno a ser submetido à apreciação e aprovação do Conselho Superior;
- II. Sistematizar as atividades de avaliação institucional, bem como estimular e promover um ambiente de permanente autoavaliação;
- III. Coordenar a elaboração do Projeto de Avaliação Institucional do IFTM;
- IV. Acompanhar a avaliação e/ou supervisão dos cursos de graduação a ser realizada pelo INEP para fins de reconhecimento de cursos;**
- V. Acompanhar a avaliação do IFTM feita pelo INEP;
- VI. Divulgar as informações e resultados referentes ao processo de avaliação institucional através de relatórios;**
- VII. Desenvolver outras ações atinentes à avaliação solicitadas por instâncias superiores ou decorrentes do processo de avaliação do IFTM. (IFTM, 2010b, p. 20-1, grifos nossos).

A avaliação das instituições de educação superior, incluído aqui o IFTM, terá por objetivo “identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais”. (BRASIL, 2004a). De acordo com a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065/2014, a avaliação interna das instituições deve corresponder aos cinco eixos que contemplam as dez dimensões estabelecidas no art. 3º da Lei nº 10.861/2004, que institui o SINAES. Os dados e as informações pertinentes a cada eixo/dimensão devem estar contemplados no Relatório Final da CPA, de acordo com o PDI e identidade das IES.

Quadro 5 - Eixos e dimensões utilizadas pela CPA durante a avaliação interna das IES

Descrição da Dimensão	Dimensão	Descrição do Eixo	Eixo
Planejamento e Avaliação	VIII	Planejamento e Avaliação Institucional	1
Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional	I	Desenvolvimento Institucional	2
Responsabilidade Social da Instituição	III		
Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão	II	Políticas Acadêmicas	3
Comunicação com a Sociedade	IV		
Política de Atendimento aos Discentes	IX		
Políticas de Pessoal	V	Políticas de Gestão	4
Organização e Gestão da Instituição	VI		
Sustentabilidade Financeira	X		
Infraestrutura Física	VII	Infraestrutura Física	5

Fonte: Adaptado da Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 65/2014.

Conforme disposto no inciso VIII, do art. 3º, da Lei do SINAES, o “planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional”

devem ser considerados nas ações de avaliação e de desenvolvimento institucional. Ainda no art. 3º, § 2º, define que “para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a autoavaliação e a avaliação externa *in loco*.” (BRASIL, 2004). Assim, os resultados advindos dos relatórios da CPA/IFTM subsidiarão ainda, à Comissão Externa de Avaliação, a ser indicada pelo INEP, quando da realização da visita *in loco*, para fins de avaliar as condições de ensino dos cursos superiores a distância.

A Autoavaliação do IFTM está alicerçada na visão segundo a qual o conhecimento da realidade constitui um processo ativo e ininterrupto que exige investimentos, numa perspectiva de avaliação formativa. Os envolvidos nesse processo situam seus fazeres, apontam redirecionamentos, aperfeiçoam suas ações e se desenvolvem. O grande desafio que enfrenta, é o de procurar captar o sentido comum de universidade, construído por professores, alunos e funcionários, que nele atuam, sem perder de vista a diversidade e a complexidade das diferentes ações por ele desenvolvido. (IFTM, 2017, s.p).

A avaliação interna das instituições, uma vez integrada ao sistema SINAES é construída sobre uma visão global, de maneira contextualizada em meio à complexidade e características históricas das IES. Deste modo, os dados coletados dos relatórios servirão para orientar a elaboração e/ou a reelaboração dos documentos institucionais (PDI/PPI/PPC) no intuito de melhorias das políticas e das práticas acadêmicas e administrativas da Instituição, além de constituírem como referencial básico nos processos de regulação dos cursos superiores.

Finalmente, os documentos institucionais PDI, PPI e os PPCs, sempre atentos aos resultados promovidos pela CPA e avaliações externas, promovem uma regularização constante de suas metas e objetivos, alcançando a retroalimentação necessária de suas prioridades, elevando os serviços educacionais para a comunidade com qualidade e eficiência, sob um contexto de aprimoramento institucional advindos da cultura da avaliação.

3.2 Análise de conteúdo dos relatórios dos cursos de Licenciatura em Matemática e Computação do IFTM

Antes de entrarmos na análise dos dados propriamente dita, faz-se necessário estabelecer o que seja análise de conteúdo. Segundo BARDIN (2011, p. 15), análise de conteúdo é definida como um “conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. A autora afirma que essas múltiplas técnicas de análise de conteúdo, que vão desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma interpretação de textos controlada, baseada na dedução: a inferência.

Produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção. (FRANCO, 2005, p. 27-8).

A intenção da análise de conteúdo é “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (BARDIN, 2011, p. 44). Neste sentido, os dados que advêm das pesquisas de abordagem qualitativa, precisam ser analisados de maneira diferenciada dos dados de abordagem quantitativa, que se utilizam de softwares estatísticos, testes de hipóteses, estatística descritiva e multivariada.

Por sua vez, a análise de conteúdo aparece como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, encontrando nos relatórios dos avaliadores do INEP um enriquecimento de informações que carecem ser interpretadas sob a luz de uma observação cuidadosa e intuitiva. A manipulação desses relatórios (conteúdo) evidencia indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem anterior. (BARDIN, 2011, p.44).

No caso específico da pesquisa, a interpretação resume-se a técnica de análise comparativa dos relatórios do INEP, dos 2 (dois) cursos de Licenciaturas a distância (Computação e Matemática) do *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico - CAUPT/IFTM quando os mesmos passaram pelo processo de reconhecimento em 2015. De acordo com Franco (2005) toda análise de conteúdo implica comparações contextuais e multivariadas, devendo ser direcionadas a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da

competência teórica do pesquisador. Ainda segundo a autora, as operações de comparação e de classificação implicam o entendimento de semelhanças e diferenças.

Assim, a interpretação dos relatórios dos avaliadores do INEP demonstrará os pontos conflitantes das justificativas por parte dos avaliadores, especificamente, das inconsistências encontradas na parte descritiva do relatório do curso de Licenciatura em Matemática, sendo este, posteriormente, alvo de Recurso de Impugnação pelo IFTM junto à Comissão Técnica de Acompanhamento de Avaliação – CTAA/MEC. Esta comissão é instituída pelo Ministério da Educação, com a finalidade de acompanhar os processos periódicos de avaliação institucional externa e dos cursos de graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Para Bardin (2011), o ideal seria não ser preciso reinventar uma tabela de categorias para cada material e cada objetivo de análise. Contudo, para materiais muito similares e para um objetivo idêntico (por exemplo, a comparação de dois ou mais grupos de documentos, de dois ou mais locutores) faz-se necessária a criação de tabelas, mediante o pretexto de melhores inferências e interpretações dos indicadores existentes no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e a distância.

A comparação foi realizada conforme os recursos apresentados dos indicadores que obtiveram conceitos indesejáveis, por parte da coordenação do curso de Licenciatura em Matemática, juntamente com os gestores da instituição, procurando relacionar os pontos convergentes descritos nos documentos institucionais (PDI / PPI / PPC / Relatórios de Autoavaliação - CPA, dentre outros), e que serviram como fonte de consulta aos avaliadores. Dessa maneira, os indicadores que obtiveram conceitos semelhantes em ambos os cursos não foram analisados por não demonstrarem insatisfação quanto ao resultado esperado.

Segundo Bardin (2011) a interpretação da análise de conteúdo oscila entre os dois polos: do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Dessa maneira, a definição das categorias de análise dos relatórios dos cursos avaliados é fundamental e de grande importância para a conclusão do trabalho. A análise categorial “pretende tomar em consideração a totalidade de um "texto", passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido.” (BARDIN, 2011, p. 43).

Partindo do pressuposto de que a avaliação dos cursos superiores a distância recai sobre as 3 (três) dimensões presentes na Lei do SINAES, quais sejam: Organização Didático-

Pedagógica; Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura, estas serão as categorias iniciais da análise de conteúdo; os indicadores de cada dimensão corresponderão as categorias intermediárias; e as justificativas dos conceitos dos avaliadores do INEP, as denominadas categorias finais. Estas últimas, foram codificadas por palavras e/ou frases, o que possibilitou o pesquisador a enxergar aspectos exatos e bem delimitados sobre os documentos analisados.

Uma vez estabelecidas as categorias dos relatórios, apresenta-se os critérios de análise presentes no Instrumento Avaliativo, conforme (anexo A), e que serviram de base conceitual para os avaliadores do INEP. Vejamos no quadro abaixo, a descrição correspondente a cada conceito:

Quadro 6 - Conceitos e critérios de análise dos respectivos indicadores da dimensão

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

Fonte: (BRASIL, 2015c, p. 1)

Diante disso, a análise dos dados dos relatórios dos cursos a distância de Licenciatura em Computação (LC) e Licenciatura em Matemática (LM) do CAUPT/IFTM, divulgados após o processo de reconhecimento dos cursos, foram interpretados e comparados, no sentido de enxergar a subjetividade com que os avaliadores do INEP justificam ou não cada indicador.

A primeira dimensão avaliativa (**Organização Didático-Pedagógica**) é composta por 27 indicadores, presentes no (anexo A), sendo 1 (um) indicador com conceito igual, o qual não será objeto de análise por ter recebido o mesmo tratamento conceitual; 5 (cinco) indicadores “Não Se Aplica” (NSA); e 21 (vinte e um) indicadores passíveis de análise. Destes últimos, serão analisados somente os indicadores recorridos por parte do curso de Licenciatura em Matemática (LM) junto à CTAA/MEC, e ainda, conforme a necessidade e inferência do pesquisador.

Quadro 7 – Contexto educacional

DIMENSÃO 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA			
Indicador	Conceito		Justificativa dos Avaliadores INEP
1.1. Contexto educacional	LC	5	O contexto educacional e social da região do Triângulo Mineiro, local onde situa a sede, bem como as regiões dos polos de apoio presencial é contemplado de maneira excelente pelo PPC, oferecendo para a região de Uberaba e para os polos credenciados opções de curso superior a distância na formação de professores na área de computação.
	LM	4	O Curso de Licenciatura em Matemática do IFTM – Uberaba – MG tem seu currículo estruturado no regime seriado semestral, com previsão de Estágio Supervisionado e Atividades Complementares, com oferta de 50 vagas. O PPC está em consonância com a legislação vigente. É exigida a capacidade de identificar e resolver problemas educativos, de planejar e desenvolver processos de ensino que promovam a aprendizagem dos educandos; desenvolver práticas avaliativas pautadas nos princípios da avaliação emancipatória; gerir processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos autônomos e criativos, capazes de produzir soluções para questões inerentes a sua realidade; assumir atitude investigativa, reflexiva e problematizadora e ética na busca da produção coletiva do conhecimento; obter sensibilidade às desigualdades sociais e reconhecimento da diversidade dos saberes e das diferenças étnico-culturais; utilizar novas tecnologias na educação.

Fonte: elaborado pelo autor.

Nota-se no indicador (1.1), que os avaliadores da (LM) não justificaram de forma suficiente sobre as demandas efetivas de natureza econômica, social, cultural, política e ambiental que devem estar contempladas nos PPCs, conforme critérios de análise presentes no (anexo A) (BRASIL, 2015c). Os mesmos simplesmente replicaram as exigências dos profissionais da área presentes no PPC não oferecendo argumentos plausíveis para o conceito (4) atribuído ao curso de (LM). Além disso, os PPCs do IFTM possuem as mesmas características quando confeccionados pela equipe pedagógica, sendo o contexto educacional representado de forma igualitária para ambos os cursos oferecidos, diferenciando tão somente a área do conhecimento (Computação/Matemática) dentro de suas especificidades.

Quadro 8 - Políticas institucionais no âmbito do curso

DIMENSÃO 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA			
Indicador	Conceito		Justificativa dos Avaliadores INEP
1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso	LC	5	As políticas institucionais constantes no PDI são aplicadas de forma excelente no curso.
	LM	3	O curso contempla as demandas de natureza socioeconômica da região e está em consonância com as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão anunciadas no PDI (2014-2018). Tem por missão “Ofertar a educação profissional e tecnológica por meio do Ensino, Pesquisa e Extensão promovendo o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática”.

Fonte: elaborado pelo autor.

Sendo o PDI/IFTM considerado o documento institucional que prevê ações de ensino, pesquisa e extensão comuns a todos os *campi*, não justifica o conceito (3) por parte dos avaliadores da (LM). De acordo com o conceito (4) atribuído ao indicador (1.1), os critérios de análise expressam o seguinte: “quando o PPC contempla **muito bem** as demandas efetivas de natureza econômica, social, cultural, política e ambiental” (BRASIL, 2015c, p. 4). Percebe-se nas argumentações dos avaliadores, neste indicador (1.2), que o curso de (LM) contempla as demandas de “*natureza socioeconômica*”, um dos critérios de análise já conceituado anteriormente no indicador (1.1), com conceito (4), o que não justifica o conceito (3) atribuído a este indicador, por motivos de incoerência.

Quadro 9 - Objetivos do curso

DIMENSÃO 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA			
Indicador	Conceito		Justificativa dos Avaliadores INEP
1.3. Objetivos do curso	LC	5	Os objetivos do curso são compatíveis com a formação específica necessária para o Curso de Licenciatura em Computação na modalidade de Educação a Distância. Existe coerência do PPC com o PDI. Verificou que há disciplinas que contribuem na formação de professores para o exercício da docência na educação básica e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva, Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância) na área de computação e informática.
	LM	4	Tem como objetivo principal formar professor, dotado de competências voltadas ao conhecimento dos conceitos e fenômenos matemáticos e ao embasamento teórico-prático apropriado para o desempenho de suas funções de educador, primariamente para a formação de docentes para lecionar Matemática na educação básica (anos finais do ensino fundamental 6º ao 9º ano, ensino médio e educação profissional técnica de nível médio).

Fonte: elaborado pelo autor.

Uma vez, em que os critérios de análise determinados no Instrumento Avaliativo (anexo A) pretendem uma coerência dos objetivos do curso aos aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional, não poderiam os avaliadores do INEP, mais uma vez, replicarem o objetivo geral da (LM), não demonstrando nenhum argumento novo que justificasse o conceito (4). Conforme instruções para preenchimento dos relatórios, os avaliadores deverão justificar, com argumentação qualitativa e contextualizar os conceitos com base nos indicadores de cada dimensão avaliada (BRASIL, 2015c). Percebe-se nas justificativas dos avaliadores da (LC), após a verificação dos documentos institucionais, fundamentação plausível e coerente na aplicação dos conceitos.

Quadro 10 - Estrutura curricular

DIMENSÃO 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA			
Indicador	Conceito	Justificativa dos Avaliadores INEP	
1.5. Estrutura curricular	LC	3	A Estrutura Curricular é suficiente quanto à flexibilidade, interdisciplinaridade, carga horária e articulação teoria/prática. Consta a abordagem interdisciplinar no PPC, porém não se observou a sua efetiva aplicação na visita in loco. O PPC apresenta conteúdos curriculares similares com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Computação, segundo DOU nº 134 de 12 de julho de 2012.
	LM	4	A estrutura curricular está organizada para ser cumprida no mínimo em oito semestres e no máximo em doze semestres. Contempla conteúdos de formação geral, formação específica, estágio supervisionado e atividades de formação (complementares). Há nítida preocupação que esta seja desenvolvida considerando os princípios da flexibilidade, interdisciplinaridade, a necessária discussão teoria x práxis, a inclusão e temas como etnias e meio ambiente.

Fonte: elaborado pelo autor.

Verifica-se no indicador (1.5) que o conceito(4) atribuído ao curso de (LM) foi maior do que o curso de (LC) com conceito (3), o que não aconteceu com certa frequência durante a avaliação dos relatórios. Conforme os critérios de análise do Instrumento Avaliativo, a estrutura curricular deve permear temas como: “flexibilidade, interdisciplinaridade, acessibilidade pedagógica e atitudinal, 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.” (BRASIL, 2015c, p. 5). Nesses termos, a interdisciplinaridade citada na justificativa dos avaliadores do INEP não se apresenta de forma “suficiente” no PPC da (LC), ou de “muito bem” no PPC da (LM), mas sim, sob um contexto de “excelência”, conforme expresso em ambos PPCs:

A concepção curricular dos cursos de (LC) e (LM) propõe:

Uma sofisticada interação entre uma equipe interdisciplinar e a população participante do processo ensino-aprendizagem, na busca de situações que possam ser significativas e na definição dos tópicos de interesse, sua sequência e sua articulação. (IFTM, 2015a, p. 18) (IFTM, 2015b, p. 21).

Nesta perspectiva:

O IFTM buscará a construção de saberes e o aprimoramento humano do estudante, por meio de um ensino pautado na interação, na mediação entre professor e o estudante e que preza sempre pela interdisciplinaridade, flexibilidade, contextualização e atualização. (IFTM, 2015a, p. 18) (IFTM, 2015b, p. 21).

E a conceitua:

Interdisciplinaridade refere-se à integração entre os saberes específicos, produção do conhecimento e intervenção social, de maneira a articular diferentes áreas do conhecimento, a ciência, a tecnologia e a cultura, e de modo que a pesquisa seja assumida como princípio pedagógico. (IFTM, 2015a, p.18) (IFTM, 2015b, p. 21).

Contanto, o conceito (3) atribuído ao curso de (LC); e o conceito (4) a (LM) sobre a interdisciplinaridade, uma das temáticas avaliativas na estrutura curricular, não pode ser “medida” durante uma visita *in loco*, com justificativas de não observação ou efetivação da mesma, pois não há espaços e/ou tempos suficientes para que os avaliadores possam verificar tal contextualização, ou seja, a teoria junto à prática na sua totalidade.

Quadro 11 - Conteúdos curriculares

DIMENSÃO 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA			
Indicador	Conceito		Justificativa dos Avaliadores INEP
1.6 Conteúdos curriculares	LC	4	Os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, muito bem, o desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, acessibilidade, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia, abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.
	LM	3	Os conteúdos curriculares possibilitam o desenvolvimento do perfil profissional considerando aspectos de atualização e adequação de cargas horárias, assegurando competências, habilidades, atitudes, saberes e valores que deverão integrar o perfil dos educandos. Baseiam-se na capacidade de leitura e interpretação de textos, gráficos, imagens e planos espaciais, escalas, ordem de grandeza, medidas e instrumentação, história e filosofia, além de novas interpretações da Ciência.

Fonte: elaborado pelo autor.

Este indicador (1.6) demonstra critérios de análise de maneira muito ampla: quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam o desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, acessibilidade, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia, abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. (BRASIL, 2015c). Diante de tantas peculiaridades, relacionamos este indicador (1.6) ao indicador (1.4) - *Perfil Profissional do Egresso* - em que os avaliadores o justificaram com o conceito (4). Ora, se os conteúdos curriculares possibilitam o desenvolvimento do perfil profissional do egresso, e as competências deste, foram avaliadas como “*muito bem*”, ou seja, com conceito (4), a argumentação do conceito (3) para o indicador (1.6), conteúdos curriculares, não correspondem à justeza dos fatos.

Quadro 12 - Metodologia

DIMENSÃO 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA			
Indicador	Conceito		Justificativa dos Avaliadores INEP
1.7. Metodologia	LC	4	As atividades pedagógicas apresentam muito boa coerência com a metodologia implantada, inclusive em relação aos aspectos referentes à acessibilidade pedagógica e latitudinal. O IFTM desenvolve um trabalho com pessoas cegas ou baixa visão, com profissional especializado. Há intérprete de LIBRAS disponível aos estudantes e projetos de Tecnologias Assistivas desenvolvido por estudante do curso e orientado por uma Profª da IES, nos quais foram possíveis verificar trabalhos da IES para assegurar à acessibilidade pedagógica e atitudinal.
	LM	3	Os conteúdos são desenvolvidos numa perspectiva de multidisciplinaridade, integração de conhecimentos, articulação entre teoria e prática em total sintonia com o desejo da sociedade e manifestada pelo mercado de trabalho.

Fonte: elaborado pelo autor.

As concepções metodológicas de ambos os cursos são tratadas de maneira igualitária. Conforme citado anteriormente, os PPCs dos cursos superiores a distância do IFTM são confeccionados pela equipe pedagógica, utilizando-se da mesma filosofia para todos os cursos, diferenciando tão somente, as especificidades de cada área do conhecimento. Assim, a metodologia tanto da (LC) quanto da (LM), são compostas por trechos idênticos nos documentos observados, o que apresentou insatisfação no conceito atribuído. Sendo a metodologia, a mesma utilizada em ambos os documentos, pressupõe a mesma avaliação ou o mesmo tratamento por parte dos avaliadores.

Do ponto de vista pedagógico e metodológico, a EaD utiliza tecnologias síncronas e assíncronas, do ambiente virtual moodle customizado, de ferramentas didáticas e de interação, de práticas laboratoriais, além de encontros presenciais com experimentação direta dessas práticas educativas. Cada Unidade Curricular tem sob sua responsabilidade um professor, que faz o planejamento, elabora os materiais instrucionais, estabelece as atividades avaliativas e corrige as avaliações presenciais e um tutor presencial e a distância. (IFTM, 2015a, p. 27) (IFTM, 2015b, p. 29).

Neste sentido, o curso de licenciatura em Computação elege como metodologia encontros presenciais e a distância. (IFTM, 2015a, p. 27).

Neste sentido, o curso de licenciatura em Matemática elege como metodologia encontros presenciais e a distância. (IFTM, 2015b, p. 29).

Quadro 13 - Estágio curricular supervisionado e outros

DIMENSÃO 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA			
Indicador	Conceito		Justificativa dos Avaliadores INEP
1.8. Estágio curricular supervisionado	LC	5	Existe, de maneira excelente, estágio obrigatório na Grade Curricular a partir do quinto semestre perfazendo um total de 100 horas por semestre, totalizando 400 horas. O Prof. Ernani Viriato de Melo é Mestre, contratado em regime de tempo integral, e responsável pela orientação, supervisão e coordenação. A IFTM possui um setor de Estágios, onde são arquivados os prontuários de estágio dos estudantes e, neste setor, há uma equipe de técnicos-administrativos que cuidam dos registros e controle.
	LM	3	Estágio Supervisionado está regulamentado e exige experiência de exercício profissional nos âmbitos da docência na educação fundamental e no ensino médio. As atividades de Estágio contemplam o conhecimento da realidade escolar local, planejamento da unidade curricular a ser ministrada, cuja finalização é uma apresentação no Seminário de Final de Curso.
Indicador	Conceito		Justificativa dos Avaliadores INEP
1.9. Estágio curricular supervisionado – relação com a rede de escolas da Educação Básica	LC	5	O estágio curricular supervisionado implantado está regulamentado, institucionalizado e promove de maneira excelente a relação com a rede de escolas da Educação Básica. Há registros de controle de estágios. Há relatos de estudantes que ministram aula em escolas particulares, na área de informática. Há uma professora Pedagoga e uma equipe de profissionais que faz o controle e acompanhamento das atividades de estágio. A Profª Naíma é Pedagoga e Técnica em Assuntos Educacionais no IFTM, e dá suporte as atividades de acompanhamento pedagógico.
	LM	3	As atividades propostas para o estágio Supervisionado são viabilizadas por meio de parcerias com a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia, além das Secretarias Municipais de Educação.
Indicador	Conceito		Justificativa dos Avaliadores INEP
1.10. Estágio curricular supervisionado - relação entre licenciandos, docentes e supervisores da rede de escolas da Educação Básica	LC	5	Foi constatado in loco que existe de maneira excelente parceria entre docentes da IES, licenciandos e docentes da Educação Básica para o estágio curricular supervisionado.
	LM	3	O convênio firmado entre o IFTM e as escolas concedentes prevê a indicação de um supervisor de estágio que acompanha o licenciando na escola durante a realização do estágio. Sua função é fornecer aos estagiários subsídios teórico-práticos necessários ao planejamento e à execução das atividades pertinentes ao estágio, em conjunto com o Professor-orientador; orientar e acompanhar a execução das atividades do estagiário; prestar informações ao coordenador de estágio, professor-orientador e ao tutor de estágio sobre o desempenho do estagiário; avaliar o desempenho do estagiário quanto à execução e à qualidade das atividades desenvolvidas.
Indicador	Conceito		Justificativa dos Avaliadores INEP
1.11. Estágio curricular supervisionado – relação teoria e prática	LC	5	O estágio curricular supervisionado está previsto e implantado de maneira excelente a relação teoria e prática. Cada disciplina apresenta atividades com aspectos práticos da Educação Básica.
	LM	3	O estágio curricular supervisionado implantado está regulamentado de forma a relacionar a teoria e prática. Visa articular o currículo do curso com os aspectos práticos da Educação Básica, dando ao licenciando um embasamento teórico das atividades planejadas que devem ser desenvolvidas no campo da prática, permitindo a ele uma reflexão teórica acerca de situações vivenciadas em contextos de educação formal e não formal.

Fonte: elaborado pelo autor.

Os indicadores (1.8, 1.9, 1.10, 1.11) correspondem ao Estágio Curricular Supervisionado e suas relações. Assim, foram analisados pelo pesquisador de forma integrada considerando suas similaridades, além dos cursos (LC) e (LM) terem alcançado os mesmos conceitos pelos avaliadores do INEP, ou seja, (5) e (3) respectivamente.

Considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: “carga horária, previsão/existência de convênios, formas de apresentação, orientação, supervisão e coordenação” (BRASIL, 2015c, p. 7) previstos nos critérios de análise do indicador (1.8) ficou evidente nos PPCs de cada curso avaliado, a mesma descrição textual, no diz respeito ao componente “Estágio Curricular Supervisionado”. A carga horária para (LC) e (LM) são de 400 horas; os convênios de ambos os cursos foram firmados conforme a Resolução CNE/CP 1/2002²⁶, art. 7º, item IV, que diz “as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados, por meio de formalização de convênios e processos de acompanhamento.” (IFTM, 2015a, p. 30) (IFTM, 2015b, p. 31). As formas de apresentação estão detalhadas na Resolução nº 33, de 26 de novembro de 2012, que versa sobre o “Regulamento de Estágio Curricular dos cursos de licenciatura do IFTM”, que explicita “o licenciando deverá elaborar um Relatório Final [...], conforme as Normas de Elaboração de Relatório de Estágio do IFTM, e realizar a apresentação oral sobre a experiência adquirida.” (IFTM, 2012, p. 22). Quanto à responsabilidade de orientação, supervisão e coordenação dos estágios, ambos os cursos possuem professores efetivos para realização das funções, conforme expresso no art. 9º do Regulamento de Estágio Curricular dos cursos de licenciatura do IFTM:

Durante o processo de realização do estágio curricular obrigatório dos cursos de licenciatura do IFTM, o estagiário contará com a Coordenação de Estágios para gerir os procedimentos administrativos e, para o acompanhamento didático-pedagógico, contará com o Coordenador de curso, um Professor-articulador de estágio, um Professor-orientador de estágio e um Supervisor de estágio na instituição concedente. (IFTM, 2012, p. 6).

Os critérios de análise do indicador (1.9) descrevem a relação do docente (orientador) com a rede de escolas da Educação Básica. Apesar da autonomia na confecção dos PPCs, a parte textual presente nos dois cursos sobre “Estágio Curricular Supervisionado” é mais uma vez, considerada idêntica, o que demonstra traços de subjetividade no momento avaliativo por parte dos avaliadores do INEP. Os convênios firmados pela Coordenação de Estágio são basicamente os mesmos (estadual e municipal), devido ao contexto das licenciaturas.

²⁶ Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Ademais, a relação dos professores-orientadores, de ambos os cursos, com a rede de escolas está presente no art. 20, inciso VI, do Regulamento de Estágio Curricular das Licenciaturas do IFTM, mediante a seguinte competência:

acompanhar a realização de cada etapa do estágio curricular obrigatório, inclusive na instituição concedente, contribuindo para o aperfeiçoamento de sua prática docente, observando o que dispõe o Regulamento de Estágio do IFTM e o Manual de Estágio das Licenciaturas. (IFTM, 2012, p. 11).

O indicador (1.10) destaca o Estágio Curricular Supervisionado e seus aspectos de:

parceria entre docentes da IES, licenciandos e docentes da Educação Básica, incluindo o supervisor de estágio; acompanhamento/participação do licenciando em atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação realizadas pelos docentes da Educação Básica; participação dos docentes da Educação Básica no processo de orientação/formação dos licenciandos. (BRASIL, 2015c, p. 8).

Neste caso, a justificativa dos avaliadores do INEP restringiu-se à função do supervisor de estágio. Conforme destacamos anteriormente, as atribuições e os procedimentos de acompanhamento do estágio supervisionado são oficializados pelo “Regulamento de Estágio do IFTM” e “Regulamento de Estágio Curricular dos Cursos de Licenciatura do IFTM”, encontrando neste último, as competências do supervisor de estágio da instituição concedente, as quais foram replicadas na justificativa dos avaliadores da (LM):

Art. 25 Compete ao Supervisor da Instituição Concedente:

I - fornecer aos estagiários subsídios teórico-práticos necessários ao planejamento e à execução das atividades pertinentes ao estágio, em conjunto com o Professor-orientador;

II - orientar e acompanhar a execução das atividades do estagiário;

III - prestar informações ao Professor-orientador e ao Professor-articulador sobre o desempenho do estagiário;

IV - avaliar o desempenho do estagiário quanto à execução e à qualidade das atividades desenvolvidas. (IFTM, 2012, p. 14).

Além dos supervisores de estágio da concedente, cada curso de licenciatura do IFTM, possui um supervisor de estágio na IES, sendo, no curso de (LC), o professor (E.V.M), e no curso de (LM), a professora (R.O.B), o que amplia ainda mais as relações entre licenciandos, docentes e supervisores de estágio, previstas no indicador (1.10), não justificando conceitos desiguais atribuídos aos cursos.

O indicador (1.11) traz a relação do estágio curricular supervisionado com a teoria e prática mediante os aspectos:

articulação entre o currículo do curso e aspectos práticos da Educação Básica; embasamento teórico das atividades planejadas/desenvolvidas no campo da prática; reflexão teórica acerca de situações vivenciadas pelos licenciandos em contextos de educação formal e não formal; produção acadêmica que articule a teoria estudada e a prática vivenciada. (BRASIL, 2015c, p. 9).

Conforme os PPCs dos cursos avaliados, dentre os objetivos do estágio curricular supervisionado, encontram-se “a indissociabilidade entre teoria e prática no processo formativo do licenciando.” (IFTM, 2015a, p. 29)(IFTM, 2015b, p. 31). Além dos objetivos, a Resolução nº 22/2011, de 29 de março de 2011, que aprova o Regulamento de Estágio do IFTM aponta as seguintes finalidades:

Art. 4º. O estágio tem por finalidade:

- I. possibilitar a aquisição de experiência profissional e a **correlação teoria-prática**, ampliando os conhecimentos do estudante;
- II. ser instrumento de inserção profissional do estudante nas relações sociais, econômicas, científicas, políticas e culturais, bem como de adaptação ao mundo do trabalho;
- III. proporcionar o desenvolvimento de competências profissionais e a **contextualização curricular**, objetivando o desenvolvimento do estudante para a vida cidadã em situações reais de trabalho;
- IV. ser instrumento de interação do IFTM com a sociedade;
- V. preparar o estudante para o exercício da profissão por meio de **atividades práticas em ambiente de trabalho**;
- VI. possibilitar a construção de condutas afetivas, cognitivas e éticas. (IFTM, 2011, p. 4, grifo nosso).

Somadas a estas importantes finalidades, o estágio curricular cumpre a relação teoria-prática na Educação Básica, através de suas 4 (quatro) etapas presentes no Regulamento específico das licenciaturas do IFTM, conforme organização a seguir:

Etapa I: Observação, diagnóstico, registro e caracterização do cotidiano escolar do espaço educacional da concedente: questões políticas, sociais, culturais, relacionais e didático-pedagógicas.

Etapa II: Planejamento e desenvolvimento de ação pedagógica e de cidadania com projetos específicos com a concedente, além de participação em atividades didático-pedagógicas em turmas de ensino fundamental ou EJA.

Etapa III: Planejamento e desenvolvimento de ação pedagógica e de cidadania com projetos específicos com a concedente, além de participação em atividades didático-pedagógicas em turmas de ensino médio ou EJA.

Etapa IV: Elaboração de planos de ensino e de aula e posterior regência em turmas de ensino médio regular, técnico profissionalizante ou EJA. (IFTM, 2012, p. 14-15, grifo nosso).

Diante das justificativas dos avaliadores, constatou-se que os indicadores sobre Estágio Curricular Supervisionado (1.8, 1.9, 1.10 e 1.11) possuem em seus documentos (PPCs), a mesma parte textual sobre o assunto em questão, além de se pautarem dos mesmos regulamentos que disciplinam sobre o assunto, quais sejam: “*Regulamento de Estágio do IFTM*” e “*Regulamento de Estágio Curricular dos cursos de licenciatura do IFTM*”. Se de um lado, os avaliadores (LC) conceituaram os indicadores em sua “Excelência”, não tem sentido, os avaliadores (LM), que se utilizaram dos mesmos documentos, os conceituarem em “Suficiente”. Assim sendo, os conceitos atribuídos aos cursos (LC) e (LM), não fazem correspondência à documentação consultada, o que demonstra subjetividade no momento avaliativo.

Quadro 14 - Atividades complementares

DIMENSÃO 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA			
Indicador	Conceito		Justificativa dos Avaliadores INEP
1.12. Atividades complementares	LC	5	As Atividades Complementares chamadas no PPC de Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais estão institucionalizadas de maneira excelente, têm uma carga horária total de, no mínimo, 200 horas, podendo ser realizadas ao longo do curso. Há diversidade de atividades, tais como cursos de extensão, estágio profissional na área de computação não obrigatório, participação em eventos acadêmico-científico-culturais. Há formas de aproveitamento previstas e aplicadas no regulamento.
	LM	3	As atividades complementares, no caso identificadas como atividades de formação estão previstas e regulamentadas considerando os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento; sendo a carga horária total mínima de 200 horas, a serem realizadas a qualquer período, em áreas de ensino, pesquisa e extensão.

Fonte: elaborado pelo autor.

As Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais também denominadas “Atividades Complementares” são consideradas primordiais para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e para a construção do seu perfil profissional. O indicador (1.12) estabelece os critérios de análise em meio aos aspectos: “carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento”. (BRASIL, 2015c, p. 9). Desta forma, a carga horária dos cursos avaliados (LC/LM) são as mesmas, totalizando 200 horas; a diversidade de atividades e as formas de aproveitamento são representadas em ambos os PPCs, sendo classificadas em cinco modalidades, devendo o estudante distribuí-las em pelo menos duas modalidades: I. Atividades de ensino; II. Atividades de pesquisa; III. Atividades de extensão; IV. Atividades artístico-culturais; V. Atividades esportivas. Cada uma dessas modalidades é detalhada em categorias de atividades que são consideradas para efeito de pontuação, conforme exemplificado abaixo:

Modalidade: Atividades de Ensino

Tipo de atividade	Carga horária máxima semestral
Monitoria	50%
Disciplinas extracurriculares	40%
Participação em cursos em minicursos	40%
Participação em Palestras	20%

Segundo o recurso apresentado pelo IFTM à Comissão Técnica de Acompanhamento de Avaliação – CTAA/MEC, os avaliadores do INEP tiveram como instrumento de avaliação o “Regulamento das Atividades Complementares dos Cursos do IFTM”, aprovado pela

Resolução nº 06/2015, de 09 de fevereiro de 2015, documento este, que serve como diretriz para todos os cursos da IES. Além disso, os avaliadores tiveram acesso a pastas individuais de cada aluno, de todos os polos que ofertavam o curso de Licenciatura em Matemática, o que puderam verificar tanto a parte regulamentar em questão, quanto o compromisso da coordenação do curso e do professor responsável no cumprimento das atividades complementares junto aos alunos.

Quadro 15 - Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso

DIMENSÃO 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA			
Indicador	Conceito	Justificativa dos Avaliadores INEP	
1.15. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	LC	4	A IES prevê muito bem ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações geridas pela CPA. A CPA não soube explicar como as avaliações das disciplinas ocorriam, porém observou a sua existência através do próprio ambiente de ensino a distância utilizado na IES, onde os alunos avaliam as disciplinas antes da matrícula em semestres subsequentes.
	LM	3	As ações de avaliação do curso são alinhadas com a CPA. Existe instrumento próprio para o processo de autoavaliação do curso elaborado pelo Colegiado do Curso e Núcleo Docente Estruturante, que visa o contínuo aprimoramento do curso. Esta ação colaborou para maior entrosamento entre coordenadores e docentes.

Fonte: elaborado pelo autor.

Os critérios de análise presentes no indicador (1.15) pretendem avaliar como as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), estão previstas/implantadas no âmbito do curso (BRASIL, 2015c). Considerando o subitem 15.2 - Avaliação de Curso - de ambos os PPCs, percebe-se o processo de implantação da autoavaliação no IFTM:

O desenvolvimento do planejamento à execução do curso [...] é institucionalmente acompanhado e permanentemente avaliado, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização, aperfeiçoamento e atualização. A avaliação do curso é de responsabilidade do núcleo docente estruturante conforme Resolução 132/2011 e deve ser realizada em consonância com os critérios definidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, pelo sistema de avaliação institucional adotado pelo IFTM – *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico e pela Comissão Própria de Avaliação – CPA. (IFTM, 2015a, p. 62) (IFTM, 2015b, p. 62).

Conforme orientações dos referidos PPCs, as ações acadêmico-administrativas serão autoavaliadas por diferentes instrumentos: Seminários / encontros de Avaliação, encontro de egressos, questionários, relatórios com a participação de docentes, discentes e servidores, tendo como objetivo aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, garantir a formação profissional e permitir a implementação de propostas inovadoras, relevantes e significativas. Na justificativa dos avaliadores da (LM): “*esta ação colaborou para maior entrosamento entre*

coordenadores e docentes”, deve ser acrescida da participação dos alunos, conforme preconizado pela CPA, garantindo “excelência” nas ações dos processos de avaliação de curso. Ressalta-se mais uma vez que, embora os avaliadores do INEP se utilizaram de conteúdos textuais iguais, extraídos dos documentos institucionais, acabam por adotar caminhos diferentes na atribuição dos conceitos.

Quadro 16- Atividades de tutoria

DIMENSÃO 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA			
Indicador	Conceito		Justificativa dos Avaliadores INEP
1.16. Atividades de tutoria	LC	5	As atividades de tutoria implantadas atendem de maneira excelente as demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular do curso. Há tutoria presencial e a distância. As tutorias presenciais são realizadas por profissionais com formação em educação ou computação. Os tutores a distância auxiliam alunos e tutores presenciais nas atividades didático-pedagógicas. Os professores do curso visitam os polos de apoio presencial na primeira aula de cada matéria, com o objetivo de se apresentar e criar vínculos de relacionamentos entre o professor, tutores e alunos. O IFTM possui um setor de provas, que administra a elaboração, distribuição e controle de correção das provas para cada polo .
	LM	3	As atividades de tutoria previstas compreendem a tutoria presencial (no polo) que pode ser realizada individual ou em grupo e a distância (por disciplina) realizada por professor especialista. As atividades realizadas têm por objetivo propiciar aos alunos a orientação para o estudo, a aprendizagem autônoma e compromissada.

Fonte: elaborado pelo autor.

As atividades de tutoria do IFTM atendem as demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular de ambos os cursos avaliados, conforme os critérios de análise. Os cursos (LC/LM) possuem uma Coordenação Geral de Tutoria e uma Coordenação de Tutoria que lidam diretamente com os tutores presenciais e a distância, proporcionando maior integração entre os envolvidos. Em função dos princípios que norteiam a proposta curricular do IFTM, a tutoria adquire características de orientação de estudos, de organização das atividades individuais e grupais. Consequente, os PPCs apresentam no subitem – Tutoria – aspectos relevantes das atividades de tutoria, trazidos sob um contexto de “excelência”, pelos profissionais que nele atuam, quais sejam: *tutor presencial e tutor a distância*. Diante disso, os conceitos divergentes entre os cursos, não correspondem às informações prestadas em seus PPCs:

A tutoria presencial será realizada nos polos, através de professores-tutores especialmente capacitados para exercê-la, e será individual e grupal. A tutoria presencial individual objetiva, sobretudo, a orientação de estudos e o acompanhamento do estudante na sua adaptação à modalidade de ensino, na organização dos horários, na maneira de estudar, na superação de suas dificuldades. O atendimento individual se dará semanalmente ao estudante que necessitar, mas também haverá o atendimento grupal organizando e promovendo o

compartilhamento de experiências, o confronto das ideias e a formação de atitudes. A tutoria presencial grupal ocorrerá sempre que as atividades das unidades curriculares exigirem trabalhos coletivos, encontros presenciais, sendo responsável pela organização e dinamização dos grupos, estimulando o trabalho cooperativo.

A **tutoria a distância** é realizada por profissional especializado e exercem as principais intervenções: estabelecer o vínculo do aluno com a instituição; a orientação durante o processo de aprendizagem; a fomentação do desenvolvimento do estudo independente; a complementação, atualização, facilitação da aprendizagem de conteúdos. (IFTM, 2015a, p. 68) (IFTM, 2015b, p. 68).

Quadro 17- Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs no processo ensino-aprendizagem

DIMENSÃO 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA			
Indicador	Conceito		Justificativa dos Avaliadores INEP
1.17. Tecnologias de Informação e Comunicação-TICs no processo ensino-aprendizagem	LC	5	As TICs previstas e implantadas permitem de maneira excelente a execução do PPC, usando a plataforma Moodle integrado ao sistema acadêmico da IES.
	LM	3	Por se tratar de curso a distância a utilização das TICs é bastante presente. O AVA é a plataforma Moodle, que conta com tecnologia de suporte adequada para a manutenção dos conteúdos postados online, além do gerenciamento de todas as informações do processo EaD.

Fonte: elaborado pelo autor.

Considerando o subitem - Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) referenciado nos PPCs dos cursos avaliados (LC/LM) constata-se que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle) é considerado a principal tecnologia na execução dos projetos pedagógicos durante o processo de ensino-aprendizagem do IFTM.

Citado por ambos avaliadores em suas justificativas,

a plataforma Moodle permite o gerenciamento de informações acadêmicas, administrativas e também de comunicação, sendo possível a integração entre alunos, professores e tutores e foi escolhida por ser um software de domínio livre e por atender perfeitamente aos objetivos da EaD do IFTM. (IFTM, 2015a, p. 72) (IFTM, 2015b, p. 70).

Segundo o recurso apresentado pela coordenação da (LM), as funcionalidades da plataforma Moodle, pode ser verificada pelos avaliadores durante a visita *in loco*, sendo elogiada pelos mesmos, demonstrando eficiência e qualidade no desenvolvimento das TICs, conforme a seguir:

- Capacitação periódica do professor e tutor das funcionalidades do ambiente;
- Profissional de apoio na montagem da disciplina pelo professor;
- Equipe de TI no apoio de uso das ferramentas e configurações;
- Equipe pedagógica na verificação dos aspectos metodológicos-pedagógicos;
- Profissional de conferência da página no que se relaciona com funcionalidade de todas as ferramentas utilizadas;
- Conferência, validação e autorização de liberação da página pela coordenação de curso;

- Disciplina para os alunos de ambientação ao ambiente virtual de aprendizagem com o objetivo de instrumentalizar e dar condições de maior aproveitamento e utilização no processo de aprendizagem.²⁷

Utilizando-se da mesma fonte de consulta (PPC), sendo estes, compostos da mesma descrição textual sobre as (TICs), evidencia-se mais uma vez, a subjetividade por parte dos avaliadores quando do momento avaliativo.

Quadro 18 - Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes

DIMENSÃO 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA			
Indicador	Conceito		Justificativa dos Avaliadores INEP
1.19. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes	LC	5	Os mecanismos de interação oferecida pelo ambiente de aprendizagem utilizado Moodle é excelente às propostas do curso. O IFTM possui uma equipe de técnicos que desenvolveu funcionalidades no Moodle, integrando ao sistema de gestão acadêmica, oferecendo além dos serviços de comunicação entre docentes, tutores e estudantes, relatórios de controle e gestão acadêmica para o melhor acompanhamento dos alunos.
	LM	4	Para a interação professor/tutor/aluno estão disponibilizados as seguintes FERRAMENTAS DE INTERATIVIDADE: Sítio do curso: agrega o conteúdo e as informações relativas ao curso de forma a aproveitar o potencial pedagógico; Correio Eletrônico (mensagens); Bate-papo (chat): possibilita comunicações síncronas entre os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem; Fórum: promove discussão assíncrona e permite que todas as mensagens trocadas fiquem registradas; Diário de Bordo: possibilita o diálogo direto e pessoal do cursista com o tutor de sua turma; Tarefa: permite que atividades de avaliação sejam propostas pelo professor/tutor e postadas pelos cursistas, seguidas de avaliações com feedbacks, comentários e notas.

Fonte: elaborado pelo autor.

O principal mecanismo de interação entre docentes, tutores e estudantes de cursos a distância do IFTM é o Moodle, sendo considerado um “recurso tecnológico interativo com o objetivo de promover o diálogo entre professores e alunos, bem como fomentar a transmissão do conhecimento por meio de ferramentas apropriadas.” (SILVA; FIGUEIREDO, 2012, p. 4). Dentre as possíveis funcionalidades do Moodle, os avaliadores da (LM), simplesmente replicaram o texto sobre as “Ferramentas de Interatividade”, conforme trecho extraído do PPC:

FERRAMENTAS DE INTERATIVIDADE

Sítio do curso: agrega o conteúdo e as informações relativas ao curso de forma a aproveitar o potencial pedagógico do computador; permitindo a troca de mensagens; o envio de avisos; a possibilidade de atividades avaliativas, além de oferecer materiais complementares de estudo;

²⁷ Interposição de Recurso do Relatório de Avaliação de Reconhecimento de Curso de Licenciatura em Matemática na modalidade EaD protocolado a CTAA/MEC em 2015, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico.

Correio Eletrônico (mensagens): possibilita comunicações entre os atores envolvidos no processo de aprendizagem, as mensagens ficam registradas tanto no ambiente virtual de aprendizagem, como no e-mail cadastrado para o participante;

Bate-papo (chat): possibilita comunicações síncronas entre os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem;

Fórum: promove discussão assíncrona e permite que todas as mensagens trocadas fiquem registradas, oferecendo aos participantes a possibilidade de acompanhamento das discussões no decorrer do curso e uma avaliação mais detalhada da participação do aluno;

Diário de Bordo: possibilita o diálogo direto e pessoal do cursista com o tutor de sua turma, a fim de que discutam notas, orientações e dificuldades;

Tarefa: Permite que atividades de avaliação sejam propostas pelo professor/tutor e postadas pelos cursistas, seguidas de avaliações com feedbacks, comentários e notas. (IFTM, 2015b, p. 42).

Conforme orientação pedagógica, os cursos de licenciatura a distância do IFTM possuem o mesmo conteúdo metodológico, por sua vez, os mesmos métodos de interação entre os envolvidos. Dessa forma, como os avaliadores da (LM) não apresentaram argumentos que “desqualificassem” o sistema de interação promovido pelo IFTM, qual seja, o Moodle, a correspondência das notas atribuídas ao indicador (1.19) faz-se necessária para ambos os cursos (LC/LM). Salienta-se, que o subitem “Ferramentas de Interatividade” também está presente no PPC da (LC), o que pressupõe tratamento igualitário nos momentos avaliativos dos cursos.

Quadro 19 - Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem

DIMENSÃO 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA			
Indicador	Conceito		Justificativa dos Avaliadores INEP
1.20. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	LC	5	O curso oferece e aplica procedimentos de avaliações excelentes.
	LM	3	A avaliação de cada unidade curricular é parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem e os instrumentos de avaliação são diversificados em função das orientações dos professores responsáveis pela mesma, ou de necessidades contextuais vigentes. O processo de avaliação das unidades curriculares é realizado em função dos critérios e objetivos propostos no projeto pedagógico do curso e no Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Graduação do IFTM

Fonte: elaborado pelo autor.

Avaliar significa “olhar cada um dos alunos, investigando e refletindo sobre a sua forma de aprender, conversando, convivendo, organizando o cenário dessa interação, sempre com o cuidado de proporcionar ao aluno uma assimilação melhor e diária como parte constitutiva do processo de ensino-aprendizagem.” (DATRINO et al., 2010, p. 28).

Os procedimentos avaliativos promovidos pelo IFTM são regidos pelos PPCs e Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Graduação do IFTM, conforme justificados pelos avaliadores da (LM). No que se refere à avaliação da aprendizagem, o assunto é referenciado nos dois PPCs de forma semelhante quanto aos

objetivos propostos. Contudo, a justificativa dos avaliadores da (LM) é fundamentada em trechos dos PPCs (LC/LM), não acrescentando nenhum argumento novo, que pudesse descaracterizar a “excelência” dos procedimentos da avaliação.

A avaliação de cada unidade curricular é parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem, os instrumentos de avaliação podem ser diversificados em função das orientações dos professores responsáveis pela mesma, ou de necessidades contextuais vigentes. O processo de avaliação das unidades curriculares será realizado em função dos critérios e objetivos propostos no projeto pedagógico do curso e no Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos do IFTM. (IFTM, 2015a, p.61)(IFTM, 2015b, p.61).

Ora, se os PPCs são confeccionados sobre os mesmos critérios avaliativos, e fundamentam-se da mesma regulamentação didático-pedagógica, os avaliadores do INEP, devem procurar seguir critérios similares ou próximos da realidade, principalmente quando recair sobre cursos de mesma IES (LC/LM) e que tenham a mesma filosofia de ensino.

Quadro 20 - Número de vagas

DIMENSÃO 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA			
Indicador	Conceito		Justificativa dos Avaliadores INEP
1.21. Número de vagas	LC	5	O número de vagas atende de maneira excelente à demanda do curso nos polos.
	LM	4	São oferecidas 50 vagas por polo.

Fonte: elaborado pelo autor.

Os critérios de análise do indicador (1.21) questionam se o número de vagas previstas/implantadas atende à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES (BRASIL, 2015c). Conforme descrito nos Relatórios de Avaliação, o curso de (LC) tinha 64 professores durante o processo de reconhecimento, já o curso de (LM), um total de 55 professores, dentre os regimes de trabalho (integral/parcial/horista). Considerando que os cursos de licenciatura foram avaliados diante de uma mesma infraestrutura de apoio; e o número de vagas ofertadas para cada turma/ano possuem o mesmo critério estabelecido, ou seja, 50 vagas para (LC/LM), fica caracterizado neste indicador (1.21) que o conceito (4) atribuído a (LM), não corresponde aos fatos. De acordo com o recurso apresentado à CTAA/MEC, a Coordenação de Curso da (LM), indagou-se a seguinte pergunta: Qual seria o número de vagas ideal para que o conceito fosse considerado EXCELENTE?

A segunda dimensão avaliativa (**Corpo Docente e Tutorial**) é composta por 20 (vinte) indicadores, sendo 6 (seis) indicadores iguais que não serão analisados por terem recebido o mesmo tratamento conceitual; 5 (cinco) indicadores “Não Se Aplica” (NSA); e 9 (nove) indicadores passíveis de análise, de acordo com os recursos apresentados à CTAA/MEC, e ainda, conforme a necessidade e interpretação do pesquisador.

Quadro 21 - Atuação do Núcleo Docente Estruturante - NDE

DIMENSÃO 2: CORPO DOCENTE E TUTORIAL			
Indicador	Conceito		Justificativa dos Avaliadores INEP
2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE	LC	4	O NDE é constituído por 7 professores, sendo 4 doutores e 3 mestres. Todos vinculados ao IFTM em regime de tempo integral, realiza reuniões periódicas nas quais demonstra muito bom acompanhamento e avaliação do PPC.
	LM	3	Dadas as circunstâncias de oferta do curso em uma IES que não tem tradição em Licenciatura, cujo corpo docente é composto de professores da IES e também de fora da IES, via Bolsas da UAB, a atuação do NDE é crucial para o sucesso do curso. O NDE foi implantado pela Portaria nº 100, de 5 de setembro de 2013 e tem se reunido regularmente para tratar dos diversos problemas relativos ao curso.

Fonte: elaborado pelo autor.

Todo instrumento de avaliação de cursos, por subsidiar os atos autorizativos, precisa estar em consonância com os requisitos legais e normativos. O Núcleo Docente Estruturante (NDE), além de ser um requisito legal e normativo, compõe o grupo de indicadores que fazem parte do cálculo do conceito de avaliação. Por conseguinte, as normas de constituição e definição do NDE estão bem caracterizadas na Resolução CONAES nº 1, de 17 de junho de 2010²⁸, tendo a Licenciatura em Matemática do IFTM constituído seu próprio NDE através da Portaria nº 100, de setembro de 2013. De acordo com (BRASIL, 2015b, p. 141), a comissão de avaliadores do INEP deve observar “a existência de documento oficial que o constitua, bem como as atas das reuniões que descrevem as suas ações”. Para tanto, a constituição do NDE da (LM) foi publicada pelo IFTM em 2013; e as atas de reuniões foram verificadas pelos avaliadores do INEP, durante a visita *in loco*, conforme apresentado em recurso pela Coordenação do Curso (LM), o que preconiza o conceito “excelente” em suas ações.

Quanto à justificativa expressa da comissão de avaliadores (LM) “*dadas as circunstâncias de oferta do curso em uma IES que não tem tradição em Licenciaturas, cujo corpo docente é composto de professores da IES e também de fora da IES, via Bolsas da UAB*”, a atuação do NDE é crucial para o sucesso do curso, entende-se que o NDE, assume um papel importante em qualquer curso de graduação, e que a tradição em si, não garante uma boa atuação do NDE. Quanto ao fato, via Bolsa da UAB, essa característica faz parte de todas as instituições que ofertam cursos na modalidade EaD/UAB.

²⁸ Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências

Quadro 22 - Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do(a) coordenador (a)

DIMENSÃO 2: CORPO DOCENTE E TUTORIAL			
Indicador	Conceito		Justificativa dos Avaliadores INEP
2.3. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do(a) coordenador (a)	LC	5	A professora PAULA TEIXEIRA NAKAMOTO foi nomeada como coordenadora pela Portaria no. 538 de 10/04/2014. É professora concursada no IFTM em exercício desde 05/02/2005 e 3 anos de experiência profissional relevante na área do curso. A experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, é igual a 14 anos.
	LM	3	A Coordenadora foi contratada em regime de 40h DE pelo IFTM em 2010, em 2013 foi nomeada coordenadora do curso de Licenciatura.

Fonte: elaborado pelo autor.

O conceito (3) atribuído ao curso de (LM) indica “quando o (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, **maior ou igual a 4 anos e menor que 7 anos** sendo, no mínimo, **1 ano de magistério superior.**” (BRASIL, 2015c, p. 19). Conforme recurso apresentado, a coordenadora atuou como professora contratada na Universidade Federal de São João Del Rei, conforme o Contrato nº 63/2004, durante 2 anos. No IFTM foi efetivada como professora em janeiro de 2010 (5 anos e 11 meses) e em 2012 foi nomeada como coordenadora do curso de Licenciatura em Matemática, conforme o termo de compromisso assinado com a Capes (3anos e 7 meses). Totalizando assim, 11 anos e 6 meses, o que justificou a alteração do **conceito de (3) para (5)** pela CTAA/MEC, o que significa “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.**(BRASIL, 2015c, p. 19). Dentre os inúmeros recursos apresentados junto à CTAA/MEC, este foi o primeiro indicador que teve seu conceito alterado, ou seja, tiveram suas justificativas aceitas.

Quadro 23 - Carga horária de coordenação de curso

DIMENSÃO 2: CORPO DOCENTE E TUTORIAL			
Indicador	Conceito		Justificativa dos Avaliadores INEP
2.5. Carga horária de coordenação de curso	LC	5	A Coordenadora é contratada em 40h semanais, com dedicação exclusiva, sendo 6h dedicadas às atividades de ensino e 34h às atividades de Coordenação do curso.
	LM	4	-

Fonte: elaborado pelo autor.

Neste indicador (2.5) especificamente, os avaliadores do INEP não apresentaram justificativas para o conceito (4) atribuído ao curso de (LM), “quando a carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) do curso for **maior ou igual a 20 e menor que**

25 horas semanais dedicadas totalmente à coordenação”.(BRASIL, 2015c, p.20). Tal fato proporcionou a formulação de recurso junto à CTAA/MEC, que verificando em formulário eletrônico preenchido anteriormente pela IES, constatou-se que a dedicação da coordenadora do curso é de 25 horas, conforme informado à comissão avaliadora em reunião. Diante disso, o conceito foi alterado de **(4) para (5)** de acordo com os critérios de análise, “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”. (BRASIL, 2015c, p. 20). Nota-se aqui, a falta de comunicação entre os aspectos quantitativos e qualitativos, ficando evidente a preocupação dos avaliadores em preencher os instrumentos em detrimento do diálogo com os gestores.

Quadro 24 - Titulação e formação do corpo de tutores do curso

DIMENSÃO 2: CORPO DOCENTE E TUTORIAL			
Indicador	Conceito		Justificativa dos Avaliadores INEP
2.15. Titulação e formação do corpo de tutores do curso	LC	4	Quando todos os tutores efetivos são graduados na área (computação ou educação), sendo que, no mínimo, 30% têm titulação obtida em programas de pós-graduação lato sensu.
	LM	2	Há tutores graduados, com especialização, mestrado e até doutorado, mas nem todos são de Matemática.

Fonte: elaborado pelo autor.

O curso de Licenciatura em Matemática tem em sua matriz curricular disciplinas pedagógicas de *Física e de Informática*, sendo necessário que o tutor tenha a devida graduação para atender a essas disciplinas. De acordo com o recurso apresentado a CTAA/MEC, há tutores graduados na área de Matemática para atenderem as disciplinas específicas, porém, existem tutores graduados em outras áreas de formação, para atenderem àquelas disciplinas que exigem um conhecimento aprofundado, que um licenciado em Matemática não conseguiria ministrar com “excelência”. Assim, dos 44 tutores, 29 tutores são Licenciados em Matemática, e 15 tutores graduados na área de atuação correspondente a exigência das disciplinas. Desses 44 tutores, 01 (2,3%) tutor tem doutorado, 09 tutores (20,5%) têm mestrado/doutorado e 27 tutores (61,4%) têm especialização, o que justificaria o conceito (4) “quando **todos** os tutores previstos/efetivos são **graduados na área**, sendo que, no mínimo, **30%** têm titulação obtida em **programas de pós-graduação lato sensu**”. (BRASIL, 2015c, p.24). Em resposta ao recurso do IFTM, a CTAA/MEC alterou o **conceito de (2) para (3)**, ou seja, considerou que todos os tutores são graduados na área em que atuam, porém não atentou as informações de que mais de 30% destes, possuíam especialização. Demonstra-se aqui, a insatisfação por parte da Coordenação de Curso do IFTM, primeiramente, pelo conceito atribuído pelos avaliadores do INEP; posteriormente, em grau de recurso a CTAA/MEC, que não consideraram as informações em sua totalidade.

Quadro 25 - Experiência do corpo de tutores em educação a distância

DIMENSÃO 2: CORPO DOCENTE E TUTORIAL			
Indicador	Conceito		Justificativa dos Avaliadores INEP
2.16. Experiência do corpo de tutores em educação a distância	LC	4	O percentual de tutores do curso efetivos que possui experiência mínima de 3 anos em cursos a distância é maior ou igual a 60% e menor que 70%.
	LM	1	13 dos tutores sobre um total de 44 têm pelo menos 3 anos de experiência em educação a distância. O quantitativo de tutores considerado é o que consta na relação informada de tutores e docentes.

Fonte: elaborado pelo autor.

Este indicador (2.16) não foi apresentado recurso junto a CTAA/MEC, pois a experiência dos tutores em educação a distância do curso de (LM) foi constatada durante a visita in loco, ou seja, “quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de **3 anos** em cursos a distância é **menor que 40%**.” (BRASIL, 2015c, p. 24). Mesmo assim, a análise desse indicador faz-se necessária pela representatividade e importância no universo da avaliação. Os critérios de análise não serão comparados entre os cursos (LC/LM), e sim, sobre a questão da experiência mínima de 3 (três) anos, exigida aos tutores para a atuação nos cursos a distância. Conforme Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 2010, em seu Art. 17-D, § 1º,

o candidato a avaliador indicará a sua formação em nível de graduação e de pós-graduação stricto sensu, nos termos das informações contidas no Cadastro Nacional de Docentes, que se considera apto a avaliar, **assinalando, quando a formação ou experiência permitirem, a modalidade a distância ou os cursos superiores de tecnologia.** (BRASIL, 2007b, grifo nosso).

Ainda segundo a Portaria 40/2007, em seu art. 17-H, inciso I, letra b, a designação dos avaliadores será por meio de sorteio eletrônico, com aplicação de alguns parâmetros de mérito, dentre estes: “*na avaliação de cursos e instituições de EAD, os avaliadores devem ter experiência de pelo menos um ano nessa modalidade de educação.*” (BRASIL, 2007b, grifo nosso). Analisando os pressupostos de que os tutores devem possuir experiência para atuarem na educação a distância, subentende-se aqui, a mesma correlação aos avaliadores do INEP. Não basta os avaliadores terem formação específica na área do conhecimento, possuírem experiência de 3 anos de docência no nível superior, além de outros requisitos de candidatura, sem levar em consideração o conhecimento sobre EaD, conforme exigido pelos critérios de seleção do Banco de Avaliadores do SINAES (Basis). Em consulta realizada junto à plataforma lattes, os avaliadores de ambos os cursos (LC/LM) não comprovaram a experiência em EaD, o que demonstra a dificuldade, tanto para os tutores quanto para os avaliadores, em adquirir tal experiência. Salienta-se que, tempo de experiência não é critério

relevante para garantir a qualidade ao processo, e sim, competência e dedicação. Considerando que, os tutores e os avaliadores do INEP são autores fundamentais durante o processo de reconhecimento de curso, devem estes, serem tratados sobre os mesmos pressupostos de exigência, no que diz respeito à experiência.

A terceira e última dimensão avaliativa (**Infraestrutura**) é composta por 22 (vinte e dois) indicadores, sendo nenhum indicador com conceito igual; 10 (dez) indicadores “Não Se Aplica” (NSA) e 12 (nove) indicadores passíveis de análise. Conforme dito anteriormente, serão analisados os indicadores recorridos pelo curso de (LM), e ainda, mediante a necessidade e interpretação do pesquisador.

Quadro 26 - Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos

DIMENSÃO 3: INFRAESTRUTURA			
Indicador	Conceito		Justificativa dos Avaliadores INEP
3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos	LC	5	Os espaços destinados às atividades de coordenação são excelentes.
	LM	3	A coordenação do curso conta com uma sala, com mesa individual, computador e acesso a impressora ligada à rede local e a sem fio. Com uma área de aproximadamente 53,10 m ² , acomoda confortavelmente a coordenação adjunta, armários para armazenamento de material e documentos e mobília destinada ao atendimento do discente. Um miniauditório, com cadeiras para 50 pessoas também está disponível para a coordenação do curso para reunião com o colegiado de curso e/ou atividades que envolvam alunos e docentes. A coordenação deve ainda atuar em dois campi distintos.

Fonte: elaborado pelo autor.

Os critérios de análise trazem no conceito (5) a seguinte informação:

quando o espaço destinado às atividades de coordenação é **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. (BRASIL, 2015c, p.24).

O IFTM disponibiliza aos coordenadores de curso (LC/LM) espaços destinados às atividades de coordenação, sob os aspectos de condições de igualdade. Os avaliadores mencionaram em sua justificativa, que o curso (LM) acomoda “**confortavelmente**” não só a Coordenação de Curso, mas a Coordenação Adjunta, armários, mobílias, etc. Ou seja, além do excelente espaço para a Coordenação de Curso, existem outros que se somam aos aspectos de qualidade. De acordo com recurso apresentado à CTAA/MEC, além dos espaços e itens descritos pelos avaliadores, os alunos e professores contam com o apoio e suporte da Coordenação de Curso, além de outras equipes: *Secretaria de Registro e Controle Acadêmico; Coordenação Pedagógica; da Equipe de Tecnologia da Informação; Coordenação de*

Estágio; Coordenação de Geral de Ensino, Pesquisa e Extensão; Coordenação do Programa de Assistência Estudantil, Coordenação de Tutoria; Equipe Multidisciplinar e da Coordenação de Polo. Todos esses espaços de trabalho são devidamente equipados com computadores com acesso à internet e com o número de servidores qualificados para atender com excelência as demandas dos envolvidos. Considerando a expressão dada “*confortavelmente*” subentende-se que o curso de (LM) deveria ter alcançado a mesma excelência atribuída ao curso de (LC), qual seja, conceito (5), o que não ocorreu por questões subjetivas dos avaliadores.

Quadro 27 - Salas de aula

DIMENSÃO 3: INFRAESTRUTURA			
Indicador	Conceito		Justificativa dos Avaliadores INEP
3.4. Salas de aula	LC	5	As salas de aula implantadas para o curso são excelentes.
	LM	3	O IFTM <i>Campus</i> Uberaba Parque Tecnológico possui 08 (oito) salas que comportam acomoda 40 educandos equipadas com ar condicionado, projetor multimídia e acesso a Internet Wireless. Todas as salas estão equipadas com 40 carteiras tipo escolar de polipropileno com dimensões apropriadas para adultos.

Fonte: elaborado pelo autor.

Os critérios de análise do indicador (3.4) quando as salas de aula implantadas para o curso, 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, resvalam nas justificativas dos avaliadores do INEP. Os ambientes administrativo-pedagógicos relacionados aos cursos (LC/LM) estão descritos em ambos os PPCs, relacionando a mesma quantidade de salas, ou seja, 8 (oito). Conseqüentemente, a características das salas de aula do CAUPT são as mesmas, demonstrando cada vez mais, a subjetividade dos avaliadores, que mesmo se valendo da observação in loco, os conceitos são atribuídos de forma divergente.

Quadro 28 - Acesso dos alunos a equipamentos de informática

DIMENSÃO 3: INFRAESTRUTURA			
Indicador	Conceito		Justificativa dos Avaliadores INEP
3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática	LC	5	O <i>campus</i> sede do IFTM é um prédio novo, com amplos espaços acadêmicos, salas grandes e arejadas, climatizadas, com 8 laboratórios ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso, atendendo, de maneira excelente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários, todos com acessibilidade à pessoas portadoras de necessidades especiais, velocidade de acesso à Internet, rede wi-fi, política de atualização de equipamentos e softwares e adequação do espaço físico. Os

			laboratórios de informática para o curso atendem de maneira excelentes as necessidades do PPC. É importante informar que os laboratórios são disponibilizados aos estudantes, mas por se tratar de um curso a distância, os laboratórios do polo são os recomendados.
	LM	4	O <i>campus</i> disponibiliza para os alunos do Curso de Licenciatura em Matemática, modalidade a distância, 8 laboratórios de informática, com 20 máquinas cada um, todos com acesso à internet em rede e wi-fi.

Fonte: elaborado pelo autor.

Neste indicador (3.5) levou-se em consideração o acesso dos alunos aos laboratórios de informática conforme justificativa dos avaliadores. Os critérios de análise que compõem o conceito (4) atribuído a (LM) expressa o seguinte:

quando os laboratórios ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso atendem, **muito bem**, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários, acessibilidade, velocidade de acesso à internet, wi-fi, política de atualização de equipamentos e softwares e adequação do espaço físico.(BRASIL, 2015c, p. 30).

Ambos avaliadores dos cursos (LC/LM) mencionaram 8 (oito) laboratórios de informática, o que puderam verificar durante a visita *in loco*, a quantidade de equipamentos, a acessibilidade, a velocidade da internet, a política de atualização dos equipamentos e softwares, além do excelente espaço físico. Características que foram percebidas pelos avaliadores da (LC), com conceito (5), e que não foram levadas em consideração pelos avaliadores da (LM) em sua “excelência”, atribuindo conceito (4). Ademais, os PPCs dos cursos (LC/LM) descrevem minuciosamente todos os laboratórios de informática do CAUPT de maneira idêntica, o que evidencia os aspectos a serem observados pelos avaliadores.

A seguir, a descrição de 1(um) dos 8 (oito) laboratórios de informática:

Laboratório de Informática 302:Vinte e um (21) Computadores OPTIPLEX 790 - i3 2120 (3.3 Ghz, 6Mb L2 Cache, 1333 Mhz) 4 GB de memoria RAM DDR2, 8 portas USB 2.0, Placa de Rede Ethernet 1 Gigabit, Placa de Som Integrada, Placa de Vídeo Integrada, HD 250 Gb, Gravador de DVD, Mouse óptico USB, Teclado USB ABTN2, Monitor Flat Pane01 17' (LCD), Windows 7 32 Bit, Máquina Virtual Linux Ubuntu 14.04), com acesso à internet, 01projektor multimídia. (IFTM, 2015a, p.77)(IFTM, 2015b, p.74).

Quadro 29 – Periódicos especializados

DIMENSÃO 3: INFRAESTRUTURA			
Indicador	Conceito		Justificativa dos Avaliadores INEP
3.8. Periódicos especializados	LC	5	A IES conta com acesso ao portal de períodos da CAPES com diversos periódicos na área do curso.
	LM	2	O IFTM se beneficia do acesso à base de periódicos da CAPES. Não há menção a outras bases como o SCIELO, por exemplo.

Fonte: elaborado pelo autor.

Durante a visita das comissões de avaliadores do INEP, demonstrou-se que o IFTM disponibiliza o acesso aos periódicos da CAPES, atendendo plenamente às necessidades de pesquisas por parte dos estudantes. Para os avaliadores da (LM), a falta de outros periódicos especializados justificou o conceito (2). Em resposta ao recurso do IFTM, a CTAA/MEC alterou o **conceito (2) para (5)** considerando à destacada abrangência da plataforma CAPES, ou seja, “quando há assinatura com 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 3 anos.” (BRASIL, 2015c, p. 32).

De acordo com a interpretação dos indicadores das 3 (três) dimensões: **Organização didático-pedagógica; Corpo docente e tutorial e Infraestrutura**, do *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e a distância de 2015*, o conceito final atribuído pelos avaliadores do INEP aos cursos do IFTM, era o seguinte: Conceito (5) para Licenciatura em Computação (LC); e Conceito (3) para Licenciatura em Matemática (LM).

Diante da insatisfação dos resultados, o IFTM, na figura do *Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico - CAUPT* impugnou o Relatório de Avaliação do curso de Licenciatura em Matemática junto à Comissão Técnica de Acompanhamento de Avaliação – CTAA/MEC, apresentando recursos a 21 (vinte e um) indicadores da **Dimensão 1**(1.1 a 1.12, 1.14 a 1.17, 1.19 a 1.22 e 1.27), a 7 (sete) indicadores da **Dimensão 2** (2.1 a **2.3**, **2.5**, 2.11, 2.13 e **2.15**) e a 4 (quatro) indicadores da **Dimensão 3** (3.2, 3.4, 3.5 e **3.8**), justificando haver incoerências entre o relato dos avaliadores, os conceitos atribuídos e as condições de ensino do referido curso.

Pelo exposto e após a análise do recurso, a Relatoria manifestou-se **pela Reforma do Parecer da Comissão de Avaliação**, alterando-se os conceitos atribuídos aos indicadores: 2.3, de 3 para 5; 2.5, de 4 para 5; 2.15, de 2 para 3; e, 3.8, de 2 para 5. Mesmo assim, o conceito final do curso de (LM) não sofreu alterações, mantendo-se o mesmo perfil satisfatório de qualidade, qual seja, conceito (3).

3.3 A importância e a finalidade dos resultados da avaliação para a gestão do IFTM

A avaliação do sistema educacional brasileiro é reconhecida como uma estratégia capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação, sendo encarada como um organizador qualificado no sentido de compreendê-la como um processo de crescimento e desenvolvimento pessoal ou institucional. Nesse processo, a avaliação tem se aprimorado ao longo da história como uma ferramenta de gestão da qualidade na sociedade moderna, além de se fundamentar como princípio básico de regulação do Estado, tanto nos setores públicos quanto nos privados.

Avaliar significa determinar o valor de algo. Há ainda, outros significados que podem ser acrescentados ao termo, tais como: o preço, a utilização, a serventia, a eficácia, a validade que se estabelece de algo ou de alguma coisa. (HOUAISS, 2011). Diante disso, a avaliação se configura como “processos de construção de sentidos e conhecimentos sobre sujeitos, objetos ou coisas, atividades e instituições, colocados em relação educativa ou profissional durante determinado período de tempo”. (INEP, 2006, p. 461).

Analisando o contexto histórico, no qual se constituiu a avaliação da educação superior no Brasil, devemos levar em consideração os diversos sistemas de regulamentação legais e estatais que tem condicionado os diferentes sistemas, modelos ou formas de avaliação, com diferentes concepções históricas, antropológicas, filosóficas e pedagógicas, cuja compreensão exige uma relação com as determinadas conjunturas políticas, sociais e econômicas. (AFONSO, 2005).

Mediante essa conjuntura, as definições de avaliação vêm evoluindo no processo sócio-histórico de sua concretização, dando origem a diversas gerações:

Em sua primeira geração, ao início do século vinte, foi compreendida como medida, de resultados; em sua segunda geração, entre os anos 1930 e 1950, definiu-se em termos de alcance de objetivos; a terceira geração, desde os anos 1960, entende a avaliação como juízo ou apreciação de mérito ou valor de alguma coisa; a quarta geração conceitua a avaliação como uma construção da realidade, uma atribuição de sentidos influenciada pelos contextos e pelos valores intervenientes. Nas últimas décadas com os avanços tecnológicos e informacionais a avaliação passa a qualificar-se requisitando profissionais especializados. Surgem as associações profissionais e a institucionalização de suas funções qualificadas predominantemente pela técnica e pela ética. (INEP, 2006, p. 461).

Nesse contexto sobre avaliação, encontram-se atualmente *duas dimensões*: a que diz respeito ao processo de aprendizagem que deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências, habilidades e atitudes na busca dos objetivos propostos. E a avaliação institucional, que nos permite um balanço sobre os rumos da instituição em busca

da qualidade da educação. Esta última, é a que mais nos interessa, especialmente por ter uma proposta de avaliação, que obriga as IES, a repensarem seus compromissos e metas, seus modos de atuação, suas finalidades e seus resultados através das práticas institucionais. Segundo Leite (2005), a avaliação institucional dedica-se a avaliar a instituição como um todo ou as políticas públicas em seu caráter global e contextualizado.

Ribeiro (2009) salienta a importância da utilização da avaliação para julgar o trabalho das instituições de ensino e dos sistemas educacionais, seja para identificar os efeitos de uma ação ou política aplicada ao sistema educacional ou a uma instituição em particular, seja para verificar a sua eficiência e eficácia, ou ainda para reconhecer a consecução dos objetivos propostos.

De acordo com os Referenciais de Qualidade, as orientações estabelecidas para o processo de *Avaliação Institucional* estão fundamentadas na Lei nº 10.861/2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Este, por sua vez, tem como objetivo assegurar o processo nacional de Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE), os quais dialogam entre si (BRASIL, 2004a). Neste sentido, a avaliação realizada pelo SINAES constituirá de

referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. (BRASIL, 2006a).

Numa proposta de avaliação global e integrada das dimensões, atividades e responsabilidades das IES e de seus cursos, Tenório e Argollo (2009, p. 110-1) afirma que os resultados dos processos avaliativos devem estar articulados uns aos outros, caracterizando um melhor perfil institucional:

A modalidade ACG fornece informações sobre as condições de ensino, o perfil do corpo docente, a organização didático-pedagógica e a infraestrutura. Trata-se de uma avaliação periódica subsidiada por meio de procedimentos específicos, com destaque para a visita in loco de comissões externas.

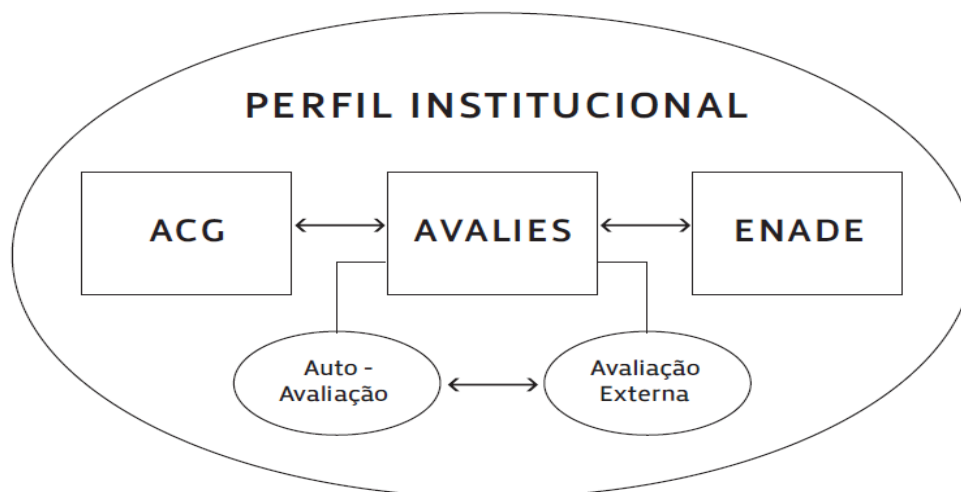
A modalidade AVALIES busca fornecer uma visão global, a partir de dois olhares: avaliação externa, realizada por especialistas externos; autoavaliação, conduzida pela CPA. A avaliação interna ou autoavaliação tem como principais objetivos, dentre outros: produzir conhecimentos sobre a instituição; questionar os sentidos e o cumprimento das suas atividades e finalidades acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos; identificar fragilidades e as potencialidades nas dez dimensões previstas em lei; tornar mais efetiva a vinculação da instituição à comunidade; prestar contas à sociedade. Por sua vez, a avaliação externa é a outra dimensão essencial da avaliação institucional, já que contribui para o autoconhecimento e aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas pela IES. A

autoavaliação fundamentará a avaliação externa. A análise documental subsidia a Avalies, marcadamente a avaliação externa, que utiliza os dados para elaborar o relatório, com vistas a subsidiar a regulação e a formulação de políticas educacionais. No rol de documentos, destacam-se: o Relatório de Autoavaliação, Censo e Cadastro da Educação Superior, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e de Cursos.

O ENADE permite avaliar todos os cursos durante um triênio, configurando-se como componente curricular obrigatório, com aplicação periódica, para uma amostra de alunos ao final do primeiro e do último ano de curso, com a finalidade de informar sobre o nível de conhecimento alcançado pelos alunos no Ensino Superior. Seus resultados poderão produzir dados por IES, constituindo referenciais que permitam a definição de ações voltadas para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação, por parte de professores, técnicos, dirigentes e autoridades educacionais.

Por meio de uma proposta de avaliação formativa, regulatória e emancipatória, os autores afirmam que o SINAES almeja identificar o perfil institucional e o significado da atuação de todas as IES do Sistema Federal de Educação, destacando que a avaliação não é um fim em si mesma, mas que seja parte de um conjunto de políticas públicas, não focando apenas em resultados. Para eles, avaliar significa buscar a integração das dimensões interna e externa, somativa e formativa, qualitativa e quantitativa.

Figura 6 - Componentes da Avaliação do SINAES



Fonte: Tenório e Argollo (2009).

Ao analisar, o verdadeiro sentido da constituição do tão esperado Sistema Nacional de Avaliação, percebe-se de um lado, o seu caráter formativo, comprometido com a transformação acadêmica e emancipatória, e de outro, uma avaliação mais vinculada ao controle e a regulação, centrada numa política de resultados e no valor de mercado. As duas concepções parecem dar conta dos aspectos estruturantes, seja em relação à expectativa do Estado, seja em relação à perspectiva do fortalecimento da dimensão formativa, a saber:

Enquanto controle e regulação, ela se restringe exclusivamente a fiscalização do cumprimento ou não das normas legais e ao ajuste das demandas do mercado para melhoria da produtividade. A avaliação, nesse sentido, estaria mais preocupada com os *rankings* das instituições, como resposta a sociedade naquilo que se entende como política de resultados. Em relação a sua dimensão formativa, assume sua responsabilidade educativa, na compreensão das dimensões essenciais para se buscar cumprir os critérios de uma prática democrática e participativa para a melhoria dos processos, seja em relação aos aspectos pedagógicos, curriculares, seja em relação aos aspectos administrativos ou a qualificação e envolvimento dos seus recursos humanos. (TENÓRIO; ANDRADE, 2009, p. 48).

O caráter formativo da avaliação desempenhado ao longo do processo de implantação do SINAES destaca-se sob a perspectiva de melhorias das instituições de educação superior e dos cursos de graduação. Sobre este aspecto, a avaliação orientada para a melhoria da qualidade permite um contínuo aperfeiçoamento e gera conhecimento que fundamenta a tomada de decisões no contexto institucional (BRASIL, 2015b).

Segundo Tenório e Andrade (2009), um processo avaliativo que vise o aperfeiçoamento da gestão das políticas educativas e que possa garantir a credibilidade no sistema avaliativo, requer a adoção de estratégias institucionais que favoreçam a concepção de uma avaliação sistemática, com características que valorizem a participação, o envolvimento público e social, possibilitando o autoconhecimento, a emancipação e o fortalecimento da autonomia das instituições, e não somente o aspecto formal de regulação.

Diante de um marco regulatório coerente, a avaliação se tornou a base da regulação, “assegurando ao Poder Público maior capacidade, inclusive do ponto de vista jurídico, de supervisão sobre o sistema federal de educação superior, o que abre às boas instituições condições de construir sua reputação e conquistar autonomia.” (BRASIL, 2007c, p. 31).

Para tanto, as instituições de ensino devem planejar e implementar sistemas de avaliação institucional, configurando-se em um processo permanente e consequente, de forma a subsidiar o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão, das condições de oferta nos cursos e dos processos pedagógicos, produzindo efetivamente correções na direção da melhoria da qualidade coerentemente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Para que essa avaliação aconteça com sucesso, faz-se necessário envolver os diversos atores, quais sejam: estudantes, professores, tutores e técnicos administrativos (BRASIL, 2007a). Desta maneira, a avaliação não pode ocorrer apenas em momentos isolados, devendo se estabelecer de forma contínua, a fim de observar a evolução da qualidade.

Nessa perspectiva Oliveira, Fonseca e Amaral (2006, p. 7) defendem que,

as instituições educativas e seus sujeitos não podem permanecer alheios aos processos avaliativos. Portanto, devem tomar conhecimento dos propósitos e dos conceitos teóricos que permeiam os programas de avaliação, assim como dos seus resultados, procurando alterar a cultura institucional, de modo que os resultados da avaliação possam promover melhorias constantes nos processos e nos padrões estabelecidos nas instituições.

Segundo BRASIL (2007c), a cultura de avaliação facilita o processo de discussão e análise entre os participantes, fornecendo elementos metodológicos e agregando valor às diversas atividades do curso e da instituição como um todo.

Dias Sobrinho (2003), em suas contribuições para a avaliação da educação superior, destaca a cultura da continuidade da avaliação:

A avaliação contínua pode vir a ser uma fonte permanente de conhecimentos, informações e juízos qualificados sobre o funcionamento, os resultados, os impactos sociais das atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão, serviços em geral, aspirações da comunidade e assim por diante. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 46).

Analisando sobre essa ótica, o IFTM vem promovendo sistematicamente suas avaliações, tanto internas, por intermédio da Comissão Própria de Avaliação – CPA, quanto externas, pelas comissões de especialistas, configurando-se numa instituição de referência, com valores agregados ao bom funcionamento administrativo, pedagógico e político, principalmente nos cursos superiores, em que a autoavaliação é obrigatória. No caso específico do ato regulatório (Reconhecimento de Curso), os resultados da avaliação para o IFTM ofertam múltiplas possibilidades, tais como:

- Uso social do ato autorizativo, por meio de marketing, garantindo que o curso tem condições adequadas de ensino e plena validade na expedição dos diplomas, o que diminui as especulações midiáticas e dos próprios estudantes;
- A obtenção de um conceito satisfatório no processo de reconhecimento atrai mais estudantes para o IFTM, dando mais segurança e confiabilidade durante a escolha dos cursos;
- Orientação para a elaboração e/ou reelaboração de documentos institucionais (PDI, PPI, PPCs e Relatórios de autoavaliação) permitindo a melhoria contínua das políticas e das práticas acadêmicas e administrativas da Instituição.
- O ato regulatório positivo para as IES agrega valor aos cursos ofertados, implicando sua projeção no campo da educação superior;
- Reforça o significado social da qualidade dos cursos em termos das dimensões avaliadas: Organização Didático-Pedagógica; Corpo Docente e Tutorial;

Infraestrutura, o que permite as instituições assumirem o discurso da qualidade a seu favor.

Embora as instituições de ensino sejam marcadas por suas histórias, suas condições de existência e produção, pelas características de seus agentes e projetos que as tornam únicas e incomparáveis (DIAS SOBRINHO, 2000), nada impede com que elas assumam uma meta compartilhada com o Estado Avaliador: que é o reconhecimento dos cursos pelo discurso da qualidade. O que se pretende é que as IES, marcadamente o IFTM, possa dialogar com os atores envolvidos no processo de avaliação sobre os resultados alcançados, seja na autoavaliação, seja na avaliação externa *in loco*, no sentido de produzir efeitos para fins de melhoria no âmbito institucional como um todo.

É bom lembrar, que em 2015, o IFTM atingiu o conceito (4) no Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), numa escala de (1) a (5), sendo este, um indicador de qualidade de grande importância para as IES, e que eleva os aspectos de excelência dos cursos superiores ofertados (BRASIL, 2017c).

Em se tratando de avaliação da educação superior, Souza (2005, p. 153) diz que:

Nos cursos de graduação concentra-se a maior parte dos problemas de qualidade de nosso sistema de educação superior [...] a avaliação na graduação é muito complicada pela dificuldade de construir indicadores objetivos, que resistam a interpretações subjetivas, que, frequentemente, causam polêmica e dão margem ao favorecimento desta ou daquela instituição.

A necessidade de definição de dimensões, fatores e condições de qualidade são primordiais para o avanço da melhoria do processo educativo. Dourado e Oliveira (2009) afirmam a importância de se implantar uma escola de qualidade social e politicamente referenciada, além é claro, da promoção de mecanismos de controle social da produção, da implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados.

Nesse mérito, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 57) afirmam que

a avaliação serve para identificar pontos fortes e fracos, destacar o que é bom e expor defeitos, mas não pode sozinha, corrigir problemas, pois esse é o papel da administração e de outros responsáveis, que podem usar as conclusões da avaliação como instrumento de ajuda nesse processo.

Os resultados das avaliações devem ser discutidos e socializados junto à comunidade acadêmica, sendo a CPA, a grande intermediadora institucional através dos mecanismos internos de autoavaliação.

A comunidade universitária deve participar institucionalmente desse processo, tanto nas discussões sobre a concepção, as finalidades e o desenho da avaliação, quanto no levantamento e organização das informações e dados quantitativos, nas pesquisas,

interpretações e valorações de caráter qualitativo. Dessas ações deverá resultar um conjunto estruturado de informações que possam permitir uma imagem global dos processos sociais, pedagógicos e científicos da IES e, sobretudo, identifique as causalidades dos problemas e as potencialidades para tornar melhor a instituição. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 47).

Percebe-se que a finalidade da avaliação é apreender a efetividade social e científica das Instituições, conforme preceitua a Lei do SINAES. Ademais, a construção de mecanismos de participação e o compromisso dos sujeitos envolvidos nos processos avaliativos demonstram um caráter de legitimação e validação dos resultados. O que se espera é que as Instituições de Ensino Superior, especialmente o IFTM, possam utilizar-se dos resultados das avaliações construídas, numa tentativa de melhoria de seus processos educativos e conseqüentemente de seu desenvolvimento institucional, e não apenas, para fins de controle e regulação.

Sobre esse entendimento Souza (2009), diz ser necessário investigar de quem a avaliação está a serviço: da regulação, do aumento do controle do estado, do poder coercitivo sobre os professores, sobre a escola, mais fiscalizador, ou se estabelece mediante um instrumento que permite compreender as deficiências e soluções a serem corrigidas. O autor esclarece que se o objetivo é a aprendizagem do aluno, a melhor modalidade de avaliação é a pública e participativa, se o objetivo é aumentar o controle do estado sobre o que se faz na instituição, a avaliação externa cumpre-o bem.

Nesse sentido avaliar é descobrir-se. Descobrir suas potencialidades e, sobretudo ter a oportunidade de enxergar suas fragilidades, de tal maneira que possam ser corrigidas ou até mesmo aperfeiçoá-las. A avaliação pode ser entendida como uma prática educativa e social, o que possibilita a reflexão de suas ações pelos atores envolvidos na tomada de decisões de maneira democrática e autônoma. Conclui-se que, os procedimentos avaliativos que permeiam o interior das IES resvalam sobre os seguintes aspectos: garantir um serviço de qualidade, formar excelentes profissionais, e principalmente, refletir positivamente a imagem da instituição aos olhos da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano busca, naturalmente, apropriar-se do conhecimento do mundo e das ciências para construir seu próprio alicerce intelectual. Desta forma, a educação e seus métodos o auxilia neste processo, o que faz da Educação a Distância, uma modalidade educacional extremamente importante na criação e ampliação desses conhecimentos.

Nesse entendimento, faz-se necessário conceituar a Educação a Distância, no sentido de estabelecermos um primeiro contato sobre as diversas formas de conceitualização sobre este tema. Considerando a recente Resolução nº 1/2016 do Conselho Nacional de Educação, optamos por um conceito mais abrangente:

[...] a educação a distância é caracterizada 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 pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. (BRASIL, 2016b, p. 1).

Diante dessas particularidades, a pesquisa procurou investigar a educação a distância sobre seus aspectos avaliativos das condições de ensino dos cursos de Licenciatura em Computação e Matemática do IFTM, oferecidos na modalidade a distância, via sistema UAB, quando os mesmos passaram pelo processo de Reconhecimento de Curso em 2015, sendo este, um dos atos autorizativos, encontrados no “atual” Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Durante o processo avaliativo dos cursos, podemos perceber que o IFTM vem mantendo sua eficácia institucional e sua efetividade acadêmica e social, conforme preceitua a lei do SINAES e o objetivo geral desta pesquisa, pois conforme os resultados dos relatórios finais expedidos pelos avaliadores do INEP, os mesmos alcançaram conceitos satisfatórios numa escala de (1) a (5), quais sejam, Licenciatura em Computação com conceito (5); e Licenciatura em Matemática com conceito (3).

O desenvolvimento da dissertação destacou-se sobre três capítulos, cada qual, correspondendo aos seguintes objetivos específicos: 1. Apresentar o panorama histórico da educação a distância no Brasil, as políticas públicas implantadas no IFTM, associando os referenciais de qualidade da educação superior à oferta dos projetos pedagógicos dos cursos; 2. Examinar o marco regulatório sobre educação a distância, tendo por eixo a efetiva institucionalização dessa modalidade educativa no IFTM, evidenciando a importância do

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES sobre os aspectos institucionais de avaliação; 3. Analisar os relatórios dos avaliadores do Inep dos cursos de Licenciatura em Computação e Matemática do IFTM, em meio à subjetividade dos critérios de análise pormenorizados no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, destacando os principais documentos institucionais utilizados no processo avaliativo, além da importância e finalidade da avaliação.

No capítulo I, “*a Educação a Distância no Brasil*”, procuramos demonstrar a evolução histórica da EaD no Brasil, considerada por muitos como uma educação de segunda classe (BORDENAVE, 1993), tendo sua primeira etapa de desenvolvimento no ensino por correspondência, seguidamente no rádio, no telefone, na televisão, e por último na computação e na informática. Ao longo dos estudos percebemos que os autores não possuem um consenso sobre as primeiras experiências em Educação a Distância no Brasil. Alves (2009); Bordenave (1987); Saraiva (1996) descrevem que as raízes da educação a distância se confundem com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923. Entretanto, o *Jornal do Brasil*, fundado em 1891, registra na primeira edição da seção de classificados, anúncio oferecendo profissionalização por correspondência (datilógrafo). Alves (2009) em seus estudos coloca em destaque como sendo o marco de referência oficial, a instalação das Escolas Internacionais, em 1904, uma organização norte-americana voltada para empregos de serviços e comércio.

Diante da dificuldade em se estabelecer as bases teóricas sobre o início da EaD no Brasil, Preti (2009) destacou vários programas educativos que aconteceram ao longo das décadas de 60 e 70, nas esferas federal, estadual e iniciativa privada, sendo a maioria desenvolvidos para atender a demandas emergenciais. Somadas a estas importantes iniciativas, destacamos a parceria entre as instituições públicas e o governo federal com suas experiências na oferta de cursos superiores em EaD, tais como: BRASILEAD, UNIREDE (Universidade Pública Virtual Brasileira) e a UAB (Sistema Universidade Aberta do Brasil). Percebeu-se que a Educação a Distância no Brasil é marcada por programas fragmentados e pela falta de políticas públicas em alguns momentos durante o percurso. A educação a distância, hoje, passou de uma modalidade complementar a ser um eixo norteador das mudanças profundas da educação como um todo, principalmente no ensino superior.

Neste sentido, as políticas públicas implementadas pelo IFTM, correspondente aos sistemas e-Tec e UAB, apresentam-se como políticas educacionais sistematizadas em busca do desenvolvimento da educação a distância. O que antes eram somente propostas para a

resolução de problemas específicos, atualmente, se destacam como programas permanentes, apesar das dificuldades de financiamento público. Garantir a continuidade dos cursos apresenta-se como a grande preocupação das IES, ou seja, a falta de otimização dos recursos públicos vem desencadeando a interrupção das ofertas, como é o caso do IFTM, ocasionando preocupação aos estudantes em termos de expectativas de ingresso, ou até mesmo, de conclusão dos estudos.

Analisando a oferta de cursos de graduação, especialmente as licenciaturas a distância, percebemos a importância dos Referenciais de Qualidade de 2003 e 2007, como indutores de qualidade na institucionalização dos projetos de EaD. O mais recente referencial de 2007, embora não tenha força de lei, constitui-se em um elemento norteador para os atos legais do poder público, no que se referem aos “processos de regulação, supervisão e avaliação” da educação a distância (BRASIL, 2007a, p. 2). Devido ao longo tempo de sua formulação, ou seja, mais de 10 anos, este referencial talvez mereça novas contribuições por parte de estudiosos. Consideramos que, os oito itens interdependentes presentes no documento não são suficientes para se garantir a qualidade dos cursos. Aspectos inerentes a Gestão de cursos; Capacitação e desenvolvimento do corpo técnico, de tutores e professores; Processos de seleção dos envolvidos; Recursos humanos devido à presença de multiprofissionais, dentre outros, merecem um olhar mais crítico devido à complexidade que circunda sobre a EaD.

No Capítulo II, “*A Educação a Distância nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*”, que corresponde ao nosso segundo objetivo específico, mostrou-nos que a regulamentação da EaD teve seu início com as primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961 e Lei nº 5.692/1971) com características experimentais sobre o ensino a distância e privilegiando a educação formal em suas disposições. A partir da Lei nº 9.394/1996, em seu art. 80, que a EaD passou a receber tratamento específico e sistêmico, propiciando a base para sua realização na educação formal brasileira, especialmente na educação superior. A necessidade da regulamentação do art. 80 da LDBEN teve como ponto de partida o Decreto nº 2.494/1998, desmistificando o termo “Ensino a Distância” presente na LDBEN, pela expressão “Educação a distância”. Devido à ausência de regulamentações específicas no referido decreto, tais como tratamento diferenciado para a EaD, bem como, a questão da oferta de programas de mestrado e doutorado, originou-se a publicação da Portaria Ministerial nº 301/1998 e o Decreto nº 2.561/1998, os quais tratavam sobre os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância, sendo mais

tarde revogados pelos importantíssimos decretos nº 5.622/2005 e nº 9.057/2017, trazendo novas definições de como o governo compreende a EaD e as diretrizes que condicionam a sua oferta.

Diante do enorme potencial da educação a distância, tivemos ainda a Portaria nº 2.253/2001, revogada pela Portaria nº 4.059/2004, trazendo um novo olhar sobre a oferta de disciplinas não presenciais em cursos presenciais, ficando conhecida como a “Portaria dos 20%”. O Decreto nº 5.800/2006, que “dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB”, voltado para o desenvolvimento da modalidade EaD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País, juntamente com o Decreto nº 6.301/2007 que criou o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil, revogado pelo Decreto nº 7.589/2011, instituindo-o como Rede e-Tec Brasil, alavancando os resultados em EaD referente ao desenvolvimento da educação profissional e tecnológica. Acrescentando a estes, o Decreto nº 6.303/2007 trazendo pequenas alterações sobre o Decreto nº 5.622/2005 em seus artigos 10, 12, 14, 15 e 25, que basicamente trataram sobre requisitos para credenciamento de instituições na oferta de EaD e dos polos de apoio presenciais.

Para ampliar o processo regulatório da EaD no Brasil é editado o Decreto nº 5.773/2006 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 veio fortalecer ainda mais o papel do Estado como agente regulador, supervisor e avaliador único das IES. Paralelamente a este decreto, tivemos a Portaria Normativa nº 40/2007, republicada pela Portaria nº 23/2010, trazendo também grande avanço e colaboração quanto ao andamento dos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior.

Analisando a legislação sobre a EaD, podemos constatar que a mesma está regulamentada e em constante processo de expansão e consolidação, notadamente com o recente Decreto nº 9.057/2017 que regulamenta o art. 80 da LDBEN, e que trouxe a possibilidade do credenciamento automático as IES públicas e a oferta exclusiva para cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* na modalidade EaD; e a recente Resolução CNE/CES nº 1/2016, que tratou especificamente das diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância de maneira mais clara e objetiva. Em meio à ausência ou excesso de regulamentação, conclui-se que a legislação sobre EaD foi empregada como uma forma utilitária de garantir a equidade social em meio a políticas fragmentadas para a modalidade. Utilizando-se do entendimento de

Chaves Filho (2012, p. 360), “a regulamentação específica para EaD deve ser compreendida em sua dimensão de temporalidade e, portanto, ser reavaliada em períodos de tempo compatíveis com as mudanças de paradigmas que se operam na sociedade”. Acredita-se que o sucesso para a implantação de regras para a EaD depende de um acompanhamento adequado e fiscalização constante dos órgãos responsáveis, além é claro, de constante avaliação.

O sistema educativo brasileiro passou por várias experiências avaliativas na educação superior, tais como o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), em 1983; o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES) em 1985; o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), durante os anos de 1993 e 1994, muitos deles interrompidos por falta de apoio do MEC, não alcançando resultados satisfatórios (BARREYRO; ROTHEN, 2008). A partir da Lei nº 9.394/1996 – novos mecanismos de avaliação foram criados em busca do nivelamento da qualidade de oferta da educação superior: “o Exame Nacional de Cursos (ENC), realizado por concluintes de cursos de graduação; [...] a Análise das Condições de Ensino (ACE); a Avaliação das Condições de Oferta (ACO); e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários.” (BRASIL, 2009, p. 28). Os resultados advindos desses instrumentos de avaliação demonstraram que as instituições estavam sendo classificadas e estabelecendo uma concorrência entre elas.

Mediante a necessidade de um sistema de avaliação, capaz de promover um maior aprofundamento nos compromissos e responsabilidades sociais das instituições, nos valores democráticos, na busca pela autonomia, no respeito à diversidade, bem como na afirmação da identidade é publicada a Lei nº 10.861/2004, instituindo então, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, pautando-se nos conceitos de integração e participação. Segundo Giolo (2008, p. 852) “o Sinaes pretendeu corrigir esse conjunto de deficiências por meio de um processo de avaliação suficientemente complexo de modo a que permitisse sustentar a pretensão de ser justo, adequado e efetivo”. Se por um lado, o SINAES supre a carência de avaliação como um sistema integrado, que responde às funções de regulação, aos rumos que as IES devem seguir em busca da qualidade, de uma cultura avaliativa sobre as dimensões internas e externas; por outro, a falta de agilidade para realizar as ações de recomendações ou melhorias nos (re)conhecidos pontos fracos detectados durante a avaliação, desanimam a própria comunidade acadêmica, no sentido de novas etapas de pesquisa e discussão dos resultados, por vezes já detectados numa avaliação informal. Ademais, os “indicadores de qualidade” (IGC, CPC e Conceito ENADE) além de não estarem dispostos na Lei do SINAES, podem não corresponder à realidade dos fatos quanto à

qualidade alcançada, o que demonstra a necessidade de uma avaliação *in loco* mais aprofundada. Percebemos que o ENADE e os estudantes passaram a ser os grandes autores para a formulação dos índices de qualidade, evidenciando ainda mais o controle, a seleção e a classificação em escalas numéricas, em detrimento da produção de significados, dos valores do conhecimento e do processo formativo.

Nesse sentido, a necessidade de avaliar a qualidade dos espaços escolares nos remete a outro ponto não menos importante: a Institucionalização da EaD no IFTM. Durante a investigação, notamos que as mudanças organizacionais do IFTM foram bastante consideráveis, apoiando-se em diversas resoluções de criação e extinção sobre a EaD, mas que de maneira geral, contribuiu para a aproximação dos departamentos acadêmicos no desenvolvimento de ações conjuntas. O estudo revelou que a “institucionalização” da EaD no IFTM vem alcançando o sucesso na implementação de seus cursos, por ser considerada parte da política de desenvolvimento institucional, e não mais em oposição aos cursos que a instituição oferece regularmente. A institucionalização da EaD no IFTM ganha sentido como resultado de práticas instituídas e vem traduzindo suas próprias preferências em meio as experiências de outras instituições.

No capítulo III, “*Os Resultados da Avaliação para o IFTM*”, referente ao último objetivo específico, percorremos um caminho com os principais documentos institucionais utilizados durante processo de reconhecimento de cursos. Percebemos que a previsão da modalidade EaD está presente nos documentos da instituição (PDI/PPI/PPCs), e que, a confecção destes, mantém correlação direta com os resultados promovidos pela CPA e as avaliações externas, o que vem promovendo uma regularização constante de suas metas e objetivos. A articulação desses documentos possibilita a retroalimentação necessária de suas prioridades, elevando os serviços educacionais para a comunidade com qualidade e eficiência, sob um contexto de aprimoramento institucional advindos da cultura da avaliação.

Valendo-se da análise de conteúdo, a discussão procurou focar-se na questão de como os avaliadores do INEP fundamentam suas decisões nos relatórios específicos de avaliação de reconhecimento dos cursos de Licenciatura em Computação e Licenciatura em Matemática em meio à subjetividade dos critérios de análise contemplados em um instrumento próprio e padronizado? Conforme instruções para preenchimento do Instrumento Avaliativo de 2015, os conceitos dos indicadores de cada dimensão avaliada devem ser justificados, com argumentação qualitativa e contextualizados pelos avaliadores do INEP, mantendo coerência do relato qualitativo do relatório com os dados quantitativos (conceitos). Evidenciou-se em

alguns indicadores, que os avaliadores não atendem a tal procedimento, ou simplesmente replicam as informações contidas nos documentos institucionais, descaracterizando a avaliação da qualidade dos cursos. A preocupação com a checagem das informações dos indicadores do instrumento vem se tornando a atividade principal dos avaliadores, o que demonstra a valorização dos critérios quantitativos em face das questões qualitativas. Os avaliadores passam mais tempo preenchendo formulários, do que refletindo sobre os dados dos cursos, dificultando o olhar formativo e integral proposto pelo SINAES.

O detalhamento excessivo de alguns indicadores das três dimensões (Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura) acaba gerando dúvidas sobre a efetividade do Instrumento Avaliativo. Podemos citar como exemplo o indicador 1.6 - Conteúdos curriculares, que em seus critérios de análise propõe uma análise sistêmica e global sobre vários aspectos. De acordo com o glossário do próprio Instrumento, esta análise considera a interligação de determinados aspectos dentro de um contexto, o que dificulta a avaliação do indicador em sua totalidade, além de fazer com que os avaliadores enfatizem alguns aspectos em detrimento de outros.

Outro ponto importante, é que no momento avaliativo, os avaliadores se utilizaram das mesmas fontes de consulta, como por exemplo, os PPCs, não se atentando ao fato, de que esses documentos são confeccionados por equipes pedagógicas do IFTM, que mantêm a mesma filosofia para o ensino superior a distância, ou seja, coadunam-se da mesma concepção metodológica, organização curricular, procedimentos avaliativos, atividades acadêmicas, equipe de apoio, tecnologia da informação e comunicação (TICs), indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, dentre outros, com trechos idênticos na parte textual de ambos os cursos (LC e LM), e que não foram levados em consideração pela comissão. Partindo deste pressuposto, os indicadores das dimensões avaliadas deveriam receber o mesmo tratamento, visto serem os cursos de licenciatura a distância oferecidos pela mesma IES.

E ainda, muito se tem questionado sobre a experiência dos profissionais (tutores) para atuarem na educação a distância sob o pressuposto de garantia de qualidade no desenvolvimento dos cursos. Nesta conjuntura, a equiparação dos avaliadores do INEP torna-se inevitável, quando para a composição do banco de avaliadores (Basis), os mesmos devem possuir experiência de pelo menos um ano na modalidade EaD, conforme art. 17-H, inciso I, letra b, da Portaria Normativa nº 40/2007/2010 (BRASIL, 2007b). Em pesquisa ao currículo lattes dos dois avaliadores (D.C.T.S e L.P.V.B) do curso de (LM), os mesmos não

comprovaram tal experiência, o que reflete indiretamente nos resultados da avaliação. Acredita-se que, um conhecimento mais aprofundado em EaD facilitaria aos avaliadores a enxergar o cotidiano desse universo que é a educação a distância e suas particularidades.

De acordo com a mais recente Portaria INEP/MEC nº 208, de 04 de maio de 2016, “os docentes candidatos a avaliadores [...] somente estarão aptos para as designações após a capacitação presencial” (INEP, 2016). Diante da expansão dos cursos superiores e da necessidade de uma avaliação qualitativa sobre as condições de ensino, a demanda por mais avaliadores faz primordial. Por acreditar na força da modalidade a distância, estas capacitações poderiam ocorrer sobre esta metodologia, no sentido de suprir a necessidade desses profissionais, além de agilizar os processos de reconhecimento de cursos por parte do INEP.

É inegável a importância do Instrumento Avaliativo sobre as dimensões e indicadores avaliados para os profissionais atuantes nas IES. As informações consolidadas nos relatórios lhes permitem refletir sobre a melhoria da qualidade dos cursos, e conseqüentemente, à melhoria do desempenho do aluno, contribuindo para a re(formulação) de suas ações pedagógicas ou administrativas. Neste caso, seria interessante a proposição de um Instrumento Avaliativo, capaz de atender as especificidades da EaD, deixando de lado, os indicadores em que “Não Se Aplicam”, e configurando os critérios de análise em conceitos “Atende” ou “Não Atende, e não, sobre uma escala de excelência. Com isso, os intervalos de interpretação ou de subjetividade nos momentos avaliativos deixariam de existir, evitando-se assim, a insatisfação da IES.

Para concluir nosso último capítulo, abordamos sobre a importância e a finalidade dos resultados da avaliação para os gestores do IFTM. Verificamos que a avaliação serve para identificar os efeitos de uma ação ou política aplicada ao sistema educacional ou a uma instituição em particular, além de verificar a sua eficiência e eficácia e de reconhecer a consecução dos objetivos propostos. Observou-se que o IFTM vem promovendo sistematicamente suas avaliações, tanto internas, por intermédio da Comissão Própria de Avaliação – CPA, quanto externas, pelas comissões de especialistas, configurando-se numa instituição de referência, com valores agregados ao bom funcionamento administrativo, pedagógico e político, principalmente nos cursos superiores. Contudo, os resultados da avaliação vêm sendo utilizados pelo IFTM para a promoção de seus cursos, pautando-os sobre aspectos de credibilidade e condições adequadas; na atração por mais estudantes, se utilizando dos conceitos satisfatórios; na orientação para elaboração e/ou reelaboração dos documentos

institucionais (PDI, PPI, PPCs e Relatórios de Autoavaliação), e por fim, elevando o significado social da qualidade de seus cursos em meio as dimensões avaliadas.

Em suma, o processo de avaliação de cursos de graduação propicia um espaço de formação sobre a avaliação da educação superior, uma vez que articula os diferentes instrumentos de uma concepção matricial de qualidade, reorienta os resultados da avaliação, os atores envolvidos e até mesmo a função dos avaliadores. Cabe aqui, a seguinte reflexão: até que ponto é conveniente o Estado ser o gestor da avaliação e fazer a operacionalização desses processos?

Como sugestões de estudos futuros, recomendam-se uma pesquisa pormenorizada de cada um dos elementos estruturantes do SINAES, principalmente sobre a avaliação de cursos de graduação e seus instrumentos avaliativos, retratados neste trabalho, assim como o estudo de outros elementos, a exemplo do processo de recrutamento, seleção e treinamento dos avaliadores do INEP, por acreditar que os diferentes posicionamentos na apreensão da realidade possam representar situações de vulnerabilidade para as instituições e seus cursos.

Para finalizar, mais do que dar visibilidade aos estudos e resultados do INEP, esta pesquisa pretende contribuir para os avanços na área da avaliação, consequentemente dos atos regulatórios, subsidiando as reflexões dos gestores, estudiosos e pesquisadores que pretendam obter o reconhecimento de cursos. Não se trata, certamente, de uma investigação que possa fechar-se em si mesma, mas anseia-se contribuir, juntamente com pesquisas desenvolvidas em outras áreas de conhecimento, abrindo novas perspectivas de análises e pesquisas.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2005.

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. dos. **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: Fase, 2003. p. 38-44.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. **Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 131-152, Mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 mar. 2017.

BELLONI, I. A. Função Social da Avaliação Institucional. In: SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. I. (Org.). **Universidade desconstruída - avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BLOIS, M. M. **A busca da qualidade na educação superior a distância no Brasil na situação atual e algumas reflexões**. RIED v. 7: 1/2, 2004, pp. 97-111. Disponível em: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol7-1-2/a_busca.pdf>. Acesso em: 07 set. 2016.

BORDENAVE, J. D. **Teleducação ou educação a distância, fundamentos e métodos**. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. _____. Educação a distância e formação profissional. In: **Seminário nacional de educação a distância**. Brasília, MEC/INEP, Série documental: Eventos, n.3, dez.1993. p. 22-28.

CASTORIADIS, C. A. **Instituição Imaginária da Sociedade**. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHAVES FILHO, H. Regulação da modalidade de EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org). **Educação a distância: o estado da arte**. Volume 2. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 344-361.

COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. Educação a distância no Brasil: programas do Ministério da Educação. In: COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. (Org.). **Educação a**

distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 43-55.

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

DATRINO, R. C.; DATRINO, I. F.; MEIRELES, P. H. Avaliação como processo de ensino-aprendizagem. **Revista de Educação**, v. 13, n. 15, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 mar. 2017.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Org.) **Avaliação e compromisso público.** A educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 ago. 2017.

DOURADO, L. F.; SANTOS, C. A. **A Educação a Distância no contexto atual e o PNE 2011-2020:** avaliação e perspectivas. Goiânia: editora UFG; Belo Horizonte: Editora autêntica, 2012.

DYE, T. R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMANN, F.G. e SALM, J. F. (Org.) **Políticas Públicas e Desenvolvimento.** Brasília: Editora da UnB, 2009.

ELTZ, P. T.; VIEBRANTZ, R. O papel do gestor de polos: dificuldades e desafios. In: LEITE, D.; FERNANDES, C. B. (Org.); BROILO, C. L. (Colab.). **Qualidade da educação superior:** avaliação e implicações para o futuro da universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 167-174.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia.** 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GALEFFI, D. **O rigor nas pesquisas qualitativas:** uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S., GALEFFI, D. e PIMENTEL A. Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 174 p., ISBN 978-85-232-0636-9. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/s6/pdf/macedo-9788523209278.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIOLO, J. “SINAES” intermitentes. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 851-856, nov.2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 mar. 2017.

GOMES, C. A. da C. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 21-27.

HOUAISS, A. (Org.) **Dicionário Houaiss Conciso**. Rio de Janeiro: Moderna, 2011.

KIPNIS, B. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (Org). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 209-214.

LANDIM, C. M. das M. P. F. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1997.

LEITE, D. **Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. 9. reimp. São Paulo: Atlas, 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (Org). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 297-303.

NETTO, C.; GIRAFFA, L. M. M.; FARIA, E. T. **Graduação a distância e o desafio da qualidade**. Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

OLIVEIRA, J. F. de; FONSECA, M.; AMARAL, N. C. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. **Educar**, Curitiba, nº 28, p. 71-87, 2006.

PACHECO, E. (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Propostas de Diretrizes Curriculares. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC. Brasília, DF & São Paulo, SP: Fundação Santillana e Moderna, 2012.

PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2004.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 439-452, jul. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 mar. 2017.

PRETI, O. **Educação a distância**: fundamentos e políticas. Cuiabá: Ed. UFMT, 2009.

RIBEIRO, J. L. L. de S. A avaliação como uma política pública: aspectos da implementação do SINAES. In: LORDÊLO, J.A. C.; DAZZANI, M. V. (Org). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 57-84.

RISTOFF, D. I.; GIOLO, J. O SINAES como sistema. RBPG. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, CAPES, 2006.

SABBATINI, R. M. E. **Ambiente de ensino e aprendizagem via Internet**: a Plataforma Moodle. Instituto EduMed, 2007. p. 1.

SARAIVA, T. **Educação a distância no Brasil**: lições da história. Em Aberto, v. 16, n. 70, abr./jun. 1996. p. 17-27.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, C. G.; FIGUEIREDO, V. Ambiente Virtual de Aprendizagem: comunicação, interação e afetividade na EAD. **Revista Aprendizagem em EAD**, v. 1, 2012.

SILVA, F. C. N. da. A evolução dos Referenciais de Qualidade para a EAD. In: SANCHES, F. (Coord.). **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. 4ª ed. São Paulo: Instituto Cultural; editora monitor, 2008. p. 146-155.

SILVA, M. das G. C. N. da et al. Protocolo para elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos. In: CATAPAN, A. H.; SILVA, M. das G. C. N. da; NOLASCO, N. R. (Org.). **Projeto pedagógico de curso**: protocolo de referência na rede e-Tec Brasil. Florianópolis: UFSC, 2015. p.107-178.

SOUSA, S. M. Z. Possíveis Impactos das Políticas de Avaliação no Currículo Escolar. **Cadernos de Pesquisa**, nº 119, p. 175-190, jul. / 2003.

SOUZA, C. **Políticas públicas**: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul. /dez. 2003.

SOUZA, P. R. **A revolução gerenciada**: educação no Brasil, 1995 – 2002. São Paulo: Printice Hall, 2005.

SOUZA, L. G. de. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Org). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 17-30.

TENÓRIO, R. M.; ANDRADE, M. A. B. de. A avaliação da educação superior no Brasil: desafios e perspectiva. In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Org). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 31-56.

TENÓRIO, R. M.; ARGOLLO, R. S. N. de. SINAES na perspectiva de membros da CPA: implantação, condução e avaliação. In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Org). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 103-122.

TORRES, P. L.; RAMA, C. (Coord.). **La Educación Superior a Distancia em America Latina y el Caribe: realidades y tendencias**. Palhoça: Ed. Unisul, 2010.

WEBER, S. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1247-1269, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 mar. 2017.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas - Concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, EDUSP, 2004.

DOCUMENTAIS

LEIS

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. _____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. _____. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 ago. 2016.

_____. _____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 14 abr. 2016.

_____. _____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. _____. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. 2011b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm>. Acesso em: 09 dez. 2016.

DECRETOS

BRASIL. Presidência da República. **Decreto no 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. _____. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 14 abr. 2016.

_____. _____. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 19 mar. 2016.

_____. _____. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 27 maio 2016.

_____. _____. **Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011.** Institui a rede e-tec brasil. 2011a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm#art9>. Acesso em: 07 dez. 2016.

_____. _____. **Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017.** Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D8977.htm#art7>. Acesso em: 10 mar. 2017.

RESOLUÇÕES

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 11 de março de 2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. 2016b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 mar. 2017.

IFTM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. **Resolução nº 21, de 14 de maio de 2010**. Aprovar o Projeto de Educação à Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. 2010a. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes/>. Acesso em: 26 abr. 2017.

_____. _____. **Resolução nº 41/2010, de 29 de novembro de 2010**. Aprova o Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. 2010b. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes/>. Acesso em: 26 abr. 2017.

_____. _____. **Resolução nº 22/2011, de 29 de março de 2011**. Aprova o Regulamento de Estágio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes/>. Acesso em: 26 abr. 2017.

_____. _____. **Resolução nº 33/2012, de 26 de novembro de 2012**. Dispõe sobre a aprovação do regulamento de estágio curricular dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes/>. Acesso em: 26 abr. 2017.

_____. _____. **Resolução nº 05, de 27 de março de 2014**. Aprovar a Resolução Ad Referendum nº 96/2013 que versa sobre o do Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. 2014e. Disponível em: <http://iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes/>. Acesso em: 27 abr. 2017.

_____. _____. **Resolução nº 16, de 27 de março de 2014**. Dispõe sobre a aprovação das Resoluções Ad Referendum nº 01/2014, 03/2014 e 09/2014. 2014b. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes/>. Acesso em: 26 abr. 2017.

_____. _____. **Resolução nº 18, de 18 de junho de 2014**. Dispõe sobre a aprovação das Resoluções Ad Referendum nº 11-A/2014 e 16/2014. 2014c. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes/>. Acesso em: 26 abr. 2017.

_____. _____. **Resolução nº 59, de 08 de setembro de 2014**. Dispõe sobre a aprovação da criação do Centro de Referência em Educação à Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. 2014a. Disponível em:

<http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes/>. Acesso em: 26 abr. 2017.

_____. _____. **Resolução nº 67/2014, de 01 de dezembro de 2014.** Versa sobre a aprovação da criação do *Campus* Avançado Uberaba - Parque Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. 2014d. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes/>. Acesso em: 26 mar. 2017.

_____. _____. **Resolução nº 60/2015, de 16 de dezembro de 2015.** Aprovar a Resolução “ad referendum” nº 34/2015, que versa sobre a alteração/atualização do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação na modalidade de Educação a Distância, do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico – 2015/2. 2015a. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes/>. Acesso em: 26 jun. 2017.

_____. _____. **Resolução nº 63/2015, de 16 de dezembro de 2015.** Aprovar a Resolução “ad referendum” nº 37/2015, que versa sobre a alteração/atualização do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática na modalidade de Educação a Distância, do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico – 2015/2. 2015b. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes/>. Acesso em: 26 jun. 2017.

PORTARIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 335, de 6 de fevereiro de 2002.** 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/P335.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. _____. **Portaria nº 11, de 28 de abril de 2003.** Com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. 2003b. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 abr. 2003. Seção 2, p. 19.

_____. _____. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.** 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2017.

_____. _____. **Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007.** Consolidada em 29 de dezembro de 2010. 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, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16763-

port-norm-040-2007-seres&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. _____. **Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008.** Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. 2008a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/Portaria_N_4_de_5_de_agosto_2008.pdf>. Acesso em: 18 de mar. 2017.

_____. _____. **Portaria Normativa nº 23, de 20 de dezembro de 2016.** Altera dispositivos da Portaria Normativa MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 2010, para efeitos imediatos nos processos de cálculo e divulgação dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior, a partir da edição de 2015. 2016c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/sinaes/portarias_normativas_gm_mec_n23_e_24_de_20122016.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2017.

INEP/MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 208, de 04 de maio de 2016.** Instituir o índice de seleção dos avaliadores de curso (ISAcursos) e o índice de seleção dos avaliadores institucionais (ISAies). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/legislacao_nor/2016/portaria_n208_04052016.pdf>. Acesso em: 18 set. 2017.

PARECER

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 564/2015.** Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3136-parecer-cne-ces-564-15-pdf&category_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 mar. 2017.

DOCUMENTOS EM GERAL

ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **SINAES: avanços e desafios na avaliação da educação superior.** HORTA. C. E. R. (Org.). Cadernos 29. Brasília: ABMES Editora, 2014. 98 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Gestão da Rede e-Tec Brasil e do Profunec.** 2016a. Versão Preliminar 1.2 de abril de 2016. Brasília, DF, 2016.

_____. _____. **O Pronatec.** 2017a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. NEVES, Carmen Moreira de Castro. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância.** 2003a. Brasília, abr. 2003. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ReferenciaisQualidadeEAD.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. _____. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. 2007a. Brasília, ago. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: 2007c.

_____. _____. _____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação - SINAES**. 5. ed. rev. e ampl. Brasília, DF: INEP, 2009. 328 p.

_____. _____. _____. **Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065, de 9 de outubro de 2014**. Regulamenta o Assunto: Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/arquivosUpload/1237081891460032336.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. _____. _____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: avaliação in loco: referenciais no âmbito do SINAES**. 2015b. 5 vol. Brasília: Inep, 2015. 295 p.

_____. _____. _____. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância**. 2015c. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Diretoria de Avaliação da Educação Superior – Daes. Brasília, agosto de 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2017.

_____. _____. _____. **Indicadores de Qualidade. Índice Geral de Cursos (IGC)**. Resultados do IGC 2015. Atualizado em 06/06/2017. 2017c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc->>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Secretaria de Educação Superior. *Relatório*. 2002b. **Comissão Assessora para a Educação Superior a Distância**. (Portaria MEC nº. 335, de 6 de fevereiro de 2002). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. _____. _____. **SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior**. Brasília, DF: [MEC], 2003c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>>. Acesso em: 25 de mar. 2017.

CONIF. **Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2013. Disponível em: <<http://portal.conif.org.br/component/content/article/14-midia/ultimas-noticias/501-educacao-a-distancia-e-pauta-de-reuniao-do-conif.html>>. Acesso em: 02 maio 2015.

IFTM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. **Portfólio: Conhecendo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro**.

2016a. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/documentos/Portfolio.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2017.

_____. _____. **Carta de Serviços ao Cidadão IFTM 2016**. 2016b. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/aceso-a-informacao/acoes_programas/pdf/carta-servicos-cidadao.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2017.

_____. _____. **Avaliação Institucional: o que é**. 2017. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/cpa/avaliacao/>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

INEP/MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol. 2 / Editora-chefe: Marília Costa Morosini. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. _____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

_____. _____. **Conheça o Inep**. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/conheca-o-inep>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

UAB/CAPES. **Universidade Aberta do Brasil**: o que é UAB. 2016a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. **Universidade Aberta do Brasil**: histórico. 2016b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7838>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

ANEXO A - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância**. 2015c. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Diretoria de Avaliação da Educação Superior – Daes. Brasília, agosto de 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2017.