



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
NÚCLEO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

TÂNIA SARAIVA DE MELO PINHEIRO

**REVISÃO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE
CURSOS ADOTADO PELO INEP/MEC NA PERSPECTIVA
DA GRADUAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

**FORTALEZA
2012**

TÂNIA SARAIVA DE MELO PINHEIRO

**REVISÃO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE
CURSOS ADOTADO PELO INEP/MEC NA PERSPECTIVA
DA GRADUAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de doutor em Educação. Área de concentração: Avaliação Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Wagner
Bandeira Andriola (UFC)

FORTALEZA

2012

T645r

Pinheiro, Tânia Saraiva de Melo.

Revisão do instrumento de avaliação de cursos adotado pelo INEP/MEC na perspectiva da graduação na modalidade a distância / Tânia Saraiva de Melo Pinheiro. – 2012.

292 f. : il.: 30cm.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.

Área de concentração: Avaliação educacional.

Orientação: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola.

1. Avaliação Educacional. 2. Educação a distância. 3. Ensino Superior. I. Título.

CDD 370.13

TÂNIA SARAIVA DE MELO PINHEIRO

**REVISÃO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE
CURSOS ADOTADO PELO INEP/MEC NA PERSPECTIVA
DA GRADUAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de doutor em Educação. Área de concentração: Avaliação Educacional.

Aprovada em: 17 de julho de 2012.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Cláudio de Albuquerque Marques
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Cassandra Ribeiro Joye
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Prof. Dr. Antônio Clécio Fontelles Thomaz
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

A Délio e Taís,
estrelas que iluminam meus caminhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à vida, por sempre permitir que, cedo ou tarde, eu realize todos os meus sonhos.

Aos meus pais, Márcio e Therezinha, por minha formação e exemplo de família, base de tudo o que vem depois. Aos meus irmãos e cunhados, que sabem preservar a harmonia familiar ensinada por meus pais. Às Tias, Christina, Nana e Tema, anjos sempre velando por todos nós.

Agradeço a Délio, apoio incondicional em qualquer das minhas escolhas, e a Taís, filha querida e companheira, por compreenderem as minhas ausências ao longo deste trabalho.

Agradeço ao Prof. Dr. Hermínio Borges, que me proporcionou as primeiras pesquisas na área de educação, e ao meu atual orientador, Prof. Dr. Wagner Andriola, que acreditou em minha proposta de trabalho e me acolheu no Programa de Pós-Graduação em Educação. Ao Professor Casemiro Campos que, sem saber, há muito tempo, me deu o bom exemplo profissional do que seria estar na Educação, auxiliando-me na decisão de entrar nesta área. Agradeço ao Professor Fernando Lincoln, sempre meu mestre em educação a distância.

Agradeço a Ana Cláudia, amiga-irmã de todas as horas. Agradeço a você que, em algum momento, me ouviu, apoiou, orientou, viabilizou este trabalho.

Agradeço aos que fazem a Universidade Federal do Ceará em Quixadá, em especial aos Professores Ciro Nogueira e Davi Romero, por me proporcionarem todas as condições favoráveis para conciliar minha atividade profissional com o doutorado, viabilizando minha chegada até aqui.

RESUMO

A rápida expansão do número de matrículas no ensino superior cada vez mais demanda que se disponha de mecanismos para avaliar a sua qualidade. A política mais recente de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, determina três processos avaliativos: das instituições, das condições de ensino dos cursos, e de estudantes. A avaliação externa de cursos teve seu primeiro instrumento desenvolvido em 2006 e, desde então, sucessivas atualizações são apresentadas. Esta investigação partiu da hipótese de que o instrumento vigente precisaria melhor contemplar a complexidade dos cursos a distância, e delineou, como objetivo geral, revisar o instrumento para avaliação de cursos adotado pelo INEP/MEC na perspectiva da graduação na modalidade a distância. Para atingir os objetivos gerais, foram definidos os seguintes objetivos específicos: analisar a evolução dos procedimentos e os instrumentos de avaliação de cursos de graduação, do ponto de vista das políticas públicas; identificar qual o modelo de avaliação educacional compatível com o contexto brasileiro; identificar as características específicas dos cursos a distância não previstas no instrumento vigente; propor e validar uma nova versão do instrumento utilizado pelo INEP/MEC para avaliação de cursos a distância. O procedimento metodológico consistiu de uma elaboração incremental em três ciclos, cada um deles com objetivos e técnicas de pesquisa específicos: selecionar um modelo de avaliação educacional e aplicá-lo à realidade da avaliação de cursos. O segundo buscou identificar as especificidades das condições de ensino dos cursos a distância e incorporá-las ao instrumento em decurso de formulação, e o ciclo final consistiu na validação da proposta. Como resultado, observou-se que os dados não forneceram subsídios para a confirmação da hipótese de que seria necessária a revisão dos indicadores que avaliam a biblioteca do curso, mas corroboraram as outras três e, principalmente, aquela relacionada à revisão do significado de docência na educação a distância. A apresentação do novo conjunto de indicadores considerou não apenas o seu conteúdo, mas também a organização da informação apresentada, visando a facilitar seu entendimento e utilização.

Palavras-Chave: educação a distância; ensino superior; avaliação de cursos; avaliação institucional.

ABSTRACT

The fast increase in the number of higher education enrollments requires new strategies do assess its quality. The current assessment policy, the National System for Assessment of Higher Education, establish external evaluative processes for institutions, courses and students. In 2006, the first instrument for external evaluation of courses was developed and frequent updates have been presented since then. This research hypothesized that the current external evaluation instrument needed to be revised to better address the complexity of distance learning courses. Its main objective is to propose improvements in the official instrument to assess high education courses, from the distance learning point of view. Four specific objectives have been established: analyze the public policies evolution in regard to its procedures and instruments; identify an educational evaluation model in accordance with the Brazilian context; identify the specific characteristics of distance learning courses not covered by the existing instrument; propose and validate a new version of the instrument used by INEP/MEC for evaluation of distance courses. The methodological approach consisted of a three-cycle incremental development, each with specific goals and research techniques. The first cycle outlined the basic framework, selecting a program evaluation model compatible with higher education assessment policies. The second searched the particular teaching conditions of distance education courses to be included in the instrument being reformulated. The final cycle validated the proposal. As a result, the data analyzed was not enough to confirm the hypothesis that the library indicators should be revised, but has corroborated the other ones, mainly related to the need of revision of faculty's role in distance education courses. The presentation of the new set of indicators considered not only its content but also the organization of information presented in order to improve their understanding and use in distance learning courses.

Keywords: educational evaluation; distance education; higher education; program evaluation.

RESUMEN

La rápida expansión del número de matrículas en la enseñanza superior demanda cada vez más que se disponga de mecanismos para evaluar su calidad. La política más reciente de evaluación, el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, determina tres procesos evaluadores: de las instituciones, de las condiciones de enseñanza de los cursos, y de estudiantes. La evaluación externa de cursos tuvo su primer instrumento desarrollado en 2006 y, desde entonces, sucesivas actualizaciones han sido presentadas. Esta investigación partió de la hipótesis de que el instrumento vigente precisaría contemplar mejor la complejidad de los cursos a distancia, y delineó, como objetivo general, revisar el instrumento para evaluación de cursos adoptados por el INEP/MEC en la perspectiva de la graduación en la modalidad a distancia. Para alcanzar los objetivos generales, se han definido los siguientes objetivos específicos: analizar la evolución de los procedimientos y los instrumentos de evaluación de cursos de graduación, desde el punto de vista de las políticas públicas; identificar cuál es el modelo de evaluación educacional compatible con el contexto brasileño; identificar las características específicas de los cursos a distancia no previstas en el instrumento vigente; proponer y valorizar una nueva versión del instrumento utilizado por el INEP/MEC para evaluación de cursos a distancia. El procedimiento metodológico consistió en una elaboración incremental en tres ciclos, cada uno de ellos con objetivos y técnicas de investigación específicos: seleccionar un modelo de evaluación educacional y aplicarlo a la realidad de la evaluación de cursos. El segundo buscó identificar las especificidades de las condiciones de enseñanza de los cursos a distancia e incorporarlas al instrumento en transcurso de formulación, y el ciclo final consistió en la validación de la propuesta. Como resultado, se observó que los datos no fornecieron subsidios para la confirmación de la hipótesis de que sería necesaria la revisión de los indicadores que evalúan la biblioteca del curso, pero corroboraron las otras tres y, principalmente, aquella relacionada a la revisión del significado de docencia en la educación a distancia. La presentación del nuevo conjunto de indicadores consideró no apenas su contenido, sino también la organización de la información presentada, teniendo como foco facilitar su entendimiento y utilización.

Palabras clave: evaluación educativa, educación a distancia; educación superior, evaluación de programas

LISTA DE QUADROS

1 – Legislação do ensino superior na modalidade a distância (até 2005).	57
2 – Legislação para o ensino superior a distância vigente em dezembro/2010.	64
3 – Instrumento-0: síntese por modalidade instrumento INEP/MEC de maio/2011.	68
4 – Dimensão 1: Comparativo dos indicadores do Instrumento-0 com seu antecessor específico para EaD.	71
5 – Dimensão 2: Comparativo dos indicadores do Instrumento-0 com antecessor para EaD.	72
6 – Dimensão 3: Comparativo dos indicadores do Instrumento-0 com antecessor para EaD.	73
7 – Ilustração de uma <i>comlist</i> proposta por Scriven e com base no Instrumento-0.	78
8 – Ilustração do desmembramento de critérios em subcritérios.	78
9 – Ilustração dos itens de um sistema de indicadores.	79
10 – Mapa dos Padrões de Qualidade por aplicabilidade.	88
11 – Síntese das diferentes abordagens.	102
12 – A relevância das quatro principais avaliações para os papéis Formativo e Somativo.	115
13 – Primeiros itens do checklist da avaliação de contexto do CIPP.	115
14 – Avaliação de Contexto/CIPP: indicadores selecionados.	116
15 – Avaliação de Contexto/CIPP: indicadores <u>não</u> selecionados.	117
16 – Avaliação de Insumos/CIPP: indicadores selecionados.	118
17 – Avaliação de Insumos/CIPP: indicadores <u>não</u> selecionados.	118
18 – Avaliação de Processos/CIPP: indicadores selecionados.	119
19 – Avaliação de Processos/CIPP: indicadores <u>não</u> selecionados.	119
20 – Temas do CIPP, adaptados ao contexto brasileiro de avaliação de cursos.	120
21 – Envolvidos (<i>stakeholders</i>) previstos no CIPP.	120
22 – Resultado da verificação da coerência interna do Instrumento-0.	121
23 – Modificação no item TIC do glossário.	122
24 – Análise da avaliação do instrumento de avaliação de cursos na perspectiva do CIPP.	124
25 – Instrumento-1.	127
26 – Temas do CIPP e do modelo de avaliação brasileiro vigente – avaliação de insumos/projetos. .	130
27 – Temas do CIPP e do modelo de avaliação brasileiro vigente – avaliação de insumos e processos.	131
28 – Envolvidos (<i>stakeholders</i>) previstos no CIPP e políticas públicas.	132
29 – Modelos de docência em EaD identificados nos projetos pedagógicos de cursos.	141
30 – Modificações resultantes do segundo ciclo.	152
31 – Instrumento-2, após verificação das especificidades da EaD.	153
32 – Mapa dos Padrões de Qualidade por sua aplicabilidade.	158
33 – Modificações gerais, não específicas à EaD.	161
34 – Modificações específicas à EaD.	162
35 – Calendário para publicação de novas versões do instrumento.	170
36 – Resumo das modificações decorrentes da análise de conformidade com padrões do JCSEE.	177
37 – Desmembramento de indicadores por função docente.	184
38 – Proposta preliminar para o sumário.	189
39 – Proposta final para o sumário.	189
40 – Instrumento-3, versão final.	190

LISTA DE GRÁFICOS

1 – Relevância das informações contextuais solicitadas no início do instrumento.....	178
2 – Relevância do desmembramento do indicador <i>Ações decorrentes dos processos de avaliação</i> ...	179
3 – Revisão do papel da coordenação do curso.....	179
4 – Grau de compreensão da nomenclatura proposta.....	180
5 – Nomenclatura alternativa conhecida para Professor Autor.....	181
6 – Nomenclatura alternativa conhecida para Professor de Aulas Presenciais.....	182
7 – Referências exclusivas a Professor, em vez de tutor.....	182
8 – Comparativo na nomenclatura para quem ministra aulas presenciais e a distância.....	183
9 – Titulação mínima por função docente.....	184
10 – Relação entre o número de alunos e tutores.....	185

LISTA DE TABELAS

1 – Quantitativo de indicadores por dimensão e por modalidade.	67
2 – Corpo social com o qual o aluno interage.	148
3 – Corpo social com o qual o aluno interage – recorte para a atuação docente	149
4 – Relevância de experiência em EaD e docente por função docente	185

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABRUEM	Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ABT	Avaliação Baseada em Teoria
ACG	Avaliação de Curso de Graduação
ANDIFES	Associação Nac. dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CES	Câmara de Educação Superior
CIPP	Contexto, Insumos, Processos e Produtos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNRES	Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DED	Diretoria de Educação a Distância
EaD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JCSEE	Joint Committee on Standards for Educational Evaluation
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NSA	Não se aplica
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Político-Pedagógico do Curso
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEED	Secretaria Especial de Educação a Distância
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TF	Teoria Fundamentada
TGS	Teoria Geral dos Sistemas
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFGM	Universidade Federal de Minas Gerais
UMG	Universidade de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília
URJ	Universidade do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	31
2 A UNIVERSIDADE NO BRASIL E SUA AVALIAÇÃO.....	35
2.1 A Primeira República (1889-1930).....	35
2.2 Da Era Vargas aos governos militares	37
2.2.1 A Era Vargas (1930-1945).....	37
2.2.2 A universidade no Brasil pós-Vargas (1946-1963).....	39
2.2.3 Os governos militares (1964-1985) e a Reforma Universitária de 1968	40
2.2.4 Avaliação do ensino superior: PARU (1983-1984)	41
2.3 A redefinição do papel do Estado: de Sarney a Itamar Franco (1985-1994)	42
2.3.1 Avaliação do ensino superior: PAIUB (1993-1994).....	43
2.4 Educação superior com Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)	44
2.4.1 Criação da SEED e a institucionalização da EaD.....	45
2.4.2 Plano Nacional de Educação (PNE).....	46
2.4.3 Avaliação do ensino superior: do PAIUB ao Exame Nacional de Cursos (ENC).....	46
2.5 Educação superior no governo Lula (2003-2010).....	48
2.5.1 Formação de professores e a Universidade Aberta do Brasil.....	48
2.5.2 Avaliação do ensino superior: SINAES (2004).....	50
2.5.3 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).....	52
3 A EVOLUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....	55
3.1 Educação a distância	55
3.2 Primeira fase: da LDB à Regulamentação de 2005.....	55
3.2.1 Legislação.....	56
3.2.2 Referenciais de Qualidade.....	58
3.3 Segunda fase: do instrumento único aos múltiplos (2006-2011)	59
3.3.1 Instrumento único e Novos referenciais.....	59
3.3.2 Legislação até o instrumento específico	63
3.4 Reorganização dos instrumentos.....	65
3.4.1 Apresentação do Atual Instrumento (Instrumento-0).....	67
3.4.2 Comparação do atual instrumento com seu antecessor específico para a educação a distância	71
4 O PERCURSO TRILHADO: O QUE AVALIAR EM CURSOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA (EAD).....	75
4.1 Apresentação do Problema e hipóteses de investigação	75
4.2 Sistema de indicadores para avaliação educacional	77
4.3 Procedimentos metodológicos	80
4.3.1 Primeiro ciclo: definição do modelo de avaliação educacional.....	81
4.3.1.1 Seleção de um modelo de avaliação educacional	81
4.3.1.2 Aplicação do modelo selecionado à avaliação de cursos de graduação.....	82
4.3.2 Segundo ciclo: levantamento das especificidades da EaD.....	82
4.3.2.1 Levantamento a partir de documentos de gestão	83
4.3.2.2 Levantamento na perspectiva de consumidores.....	85
4.3.3 Validação do sistema de indicadores.....	86
4.3.3.1 Validação conforme padrões internacionais de qualidade.....	87
4.3.3.2 Consulta a especialistas em EaD	89
4.3.3.3 Consulta a especialistas no Instrumento de Avaliação	90

5	DEFINIÇÃO DO MODELO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	91
5.1	Modelos clássicos de avaliação educacional.....	91
5.1.1	<i>Antecedentes</i>	<i>91</i>
5.1.2	<i>Avaliação orientada por objetivos: Ralph Tyler.....</i>	<i>92</i>
5.1.3	<i>Avaliação para a tomada de decisões.....</i>	<i>93</i>
5.1.3.1	Lee Cronbach	93
5.1.3.2	Michael Scriven	94
5.1.3.3	Daniel Stufflebeam.....	96
5.1.4	<i>Avaliação orientada à negociação ou responsiva.....</i>	<i>98</i>
5.1.4.1	Robert Stake	98
5.1.4.2	Egon Guba e Yvonna Lincoln	99
5.1.5	<i>Avaliação para “empoderamento”: Ana Maria Saul e David Fetterman.....</i>	<i>100</i>
5.2	Seleção da base teórica para o do sistema de indicadores.....	103
5.2.1	<i>Análise segundo a avaliação orientada à negociação e a avaliação para “empoderamento”</i>	<i>103</i>
5.2.2	<i>Análise de acordo com a estrutura conceitual de Scriven</i>	<i>103</i>
5.2.2.1	Conceito de avaliação.....	104
5.2.2.2	Lista de critérios de avaliação (Checklists)	104
5.2.2.3	Objetivos e papéis da avaliação.....	105
5.2.3	<i>Análise do acordo com a estrutura conceitual de Tyler.....</i>	<i>108</i>
5.2.4	<i>Análise de acordo com a proposta de Stufflebeam</i>	<i>110</i>
5.3	O modelo de avaliação educacional adotado	111
6	APLICAÇÃO DO MODELO À AVALIAÇÃO DE CURSOS	113
6.1	Seleção de avaliações, papéis e indicadores.....	113
6.1.1	<i>Seleção das avaliações do CIPP.....</i>	<i>113</i>
6.1.2	<i>Seleção do papel das avaliações.....</i>	<i>114</i>
6.1.3	<i>Seleção dos indicadores do CIPP.....</i>	<i>115</i>
6.2	O Instrumento de Avaliação de Cursos vigente na perspectiva do CIPP	121
6.2.1	<i>Preparação: verificação da coerência interna do atual instrumento</i>	<i>121</i>
6.2.2	<i>Análise do instrumento de avaliação de cursos na perspectiva do CIPP</i>	<i>123</i>
6.2.2.1	Avaliação de Contexto	124
6.2.2.2	Avaliação de Insumos	125
6.2.2.3	Avaliação de Processos	125
6.3	Primeira versão do Instrumento	126
6.4	Síntese do uso do CIPP para avaliação de cursos	130
7	LEVANTAMENTO DAS ESPECIFICIDADES DA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....	133
7.1	Verificação na perspectiva dos gestores	133
7.1.1	<i>Contexto institucional.....</i>	<i>133</i>
7.1.2	<i>Coordenação do curso.....</i>	<i>135</i>
7.1.3	<i>O conceito de docência.....</i>	<i>136</i>
7.1.3.1	Terminologia.....	136
7.1.3.2	Avaliação do perfil do quadro docente e tutorial.....	142
7.1.3.3	Avaliação do dimensionamento do corpo docente e tutorial	144
7.1.4	<i>Material didático institucional e biblioteca.....</i>	<i>145</i>
7.2	Verificação do significado dos temas para os consumidores	147
7.2.1.1	Contexto institucional: gestão do Polo	147
7.2.1.2	Coordenação do curso	149
7.2.1.3	O conceito de docência	149
7.2.1.4	Material didático institucional e biblioteca.....	150
7.3	Segunda versão do Instrumento	151

8 VALIDAÇÃO DO SISTEMA DE INDICADORES.....	157
8.1 Verificação de conformidade com padrões de qualidade.....	157
8.1.1 <i>Padrões de qualidade do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation</i>	157
8.1.2 <i>Padrões de Utilidade (U)</i>	159
8.1.3 <i>Padrões de Viabilidade (V)</i>	163
8.1.4 <i>Padrões de Legitimidade (L)</i>	166
8.1.5 <i>Padrões de Precisão (P)</i>	171
8.1.6 <i>Padrões de Responsabilidade da Avaliação (R)</i>	177
8.2 Validação com especialistas participantes da UAB	178
8.2.1 <i>Informações contextuais e desmembramento do indicador consequências dos processos de avaliação</i>	178
8.2.2 <i>Revisão do papel da coordenação do curso</i>	179
8.2.3 <i>Revisão dos papéis docentes</i>	180
8.2.3.1 Compreensão da nomenclatura proposta.....	180
8.2.3.2 Nomenclaturas alternativas	181
8.2.3.3 Verificação da necessidade de indicadores diferenciados por função docente	183
8.2.3.4 Dimensionamento do corpo de professores de aulas presenciais, aulas a distância e tutores presenciais	185
8.2.4 <i>Síntese da pesquisa de levantamento</i>	186
8.3 Validação com especialistas no instrumento.....	187
8.4 Versão final do Instrumento.....	189
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
REFERÊNCIAS	197
APÊNDICES.....	205
APÊNDICE A – Pesquisa de Levantamento.....	205
APÊNDICE B – Proposta de Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação	217
ANEXOS.....	251
ANEXO A – Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação vigente em maio/2011.....	251
ANEXO B – <i>CIPP Evaluation Model Checklist</i>	279

1 INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE), publicado em 2001, demandou grande expansão no número de matrículas no ensino superior brasileiro, ao determinar que, na década seguinte, o percentual de jovens entre 18 e 24 anos cursando o ensino superior deveria aumentar de 12% para 30%. Considerada como “um meio auxiliar de indiscutível eficácia” no processo de universalização e democratização do ensino, a educação a distância (EaD) possui importante papel neste processo (BRASIL, 2001, p.36).

O rápido crescimento das matrículas do ensino superior, inicialmente por meio da expansão de faculdades particulares e posteriormente de instituições federais de ensino superior (IFES), levou à implantação de sucessivas políticas de avaliação do ensino superior. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é a política mais recente e determina três processos avaliativos:

- 1 das instituições de ensino superior;
- 2 **dos cursos de graduação**, relacionada à análise das **condições de ensino** dos cursos; e
- 3 do valor agregado pela instituição à formação do aluno, através dos resultados do curso obtidos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Este estudo volta-se à avaliação das condições de ensino de cursos de graduação a distância, modalidade de ensino que, na graduação, começou a ser reconhecida no Brasil apenas em 2006, com o curso piloto de Administração ofertado pelo sistema Universidade Aberta do Brasil. Apesar de a primeira regulamentação da educação a distância ter sido publicada em 1998, foi apenas com a segunda versão, em 2005 (BRASIL, 2005a), que se considerou já haver amadurecimento suficiente para o início dos cursos de graduação nesta modalidade de ensino.

Vislumbrando um futuro em que seja mínima a diferença entre as modalidades de ensino presencial e a distância, o MEC busca usar os mesmos instrumentos de avaliação para cursos presenciais e a distância, considerando que a qualidade da aprendizagem do aluno deve ser equivalente nos dois casos.

Os instrumentos de avaliação de curso evoluem tão rápido quanto se observa a expansão do ensino superior, não apenas em quantidade mas também em variedade de modalidades. O

primeiro instrumento único de avaliação para reconhecimento, de 2006, foi reeditado em 2008 e depois desmembrado em múltiplos que, somados aos de autorização, chegaram a 12 documentos no final de 2010. Em maio de 2011 foram reorganizados em apenas dois documentos, sendo o primeiro específico para Medicina e o segundo para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos demais cursos tecnológicos, bacharelados e licenciaturas. Como ainda não há graduação a distância para Medicina, apenas o segundo é de interesse desta pesquisa; ele possui conjuntos de indicadores específicos para cursos presenciais, a distância e licenciaturas.

Representantes do MEC declaram que a grandiosidade do sistema de ensino superior brasileiro, somada à sua variedade de especificidades, torna a sua avaliação uma tarefa árdua e contínua (VIANA, 2009; FRANCO, 2011). Este trabalho se insere neste âmbito da necessária evolução contínua.

Nossa experiência como coordenadora de curso presencial em processo de reconhecimento, seguida de prática como professora-tutora de cursos a distância, fez-nos observar significativas diferenças na dinâmica de funcionamento destas duas modalidades de ensino, levando ao questionamento geral que motivou esta investigação: até que ponto os instrumentos de avaliação de cursos presenciais e a distância podem ser iguais ou devem ser diferentes? Esta questão não é apenas nossa, mas da comunidade que trabalha com EaD que, no final de 2009, fez esta mesma pergunta à então presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que respondeu apenas com a informação de que muito foi feito mas que ainda se tem muito a caminhar (VIANA, 2009).

Visando a contribuir no continuum de elaboração e revisão de instrumentos de avaliação de cursos, esta investigação tem como **objetivo geral** como objetivo geral, revisar o instrumento para avaliação de cursos adotado pelo INEP/MEC na perspectiva da graduação na modalidade a distância. Como objetivos específicos, foram definidos: analisar a evolução dos procedimentos e os instrumentos de avaliação de cursos de graduação, do ponto de vista das políticas públicas; identificar qual o modelo de avaliação educacional compatível com o contexto brasileiro, adaptando-o às especificidades da avaliação externa de cursos de graduação; identificar as características específicas dos cursos a distância não previstas no instrumento vigente; propor e validar uma nova versão do instrumento utilizado pelo INEP/MEC para avaliação de cursos a distância.

O trabalho está organizado em nove capítulos. O segundo e o terceiro – sequentes à introdução – contextualizam o tema do estudo e preparam as bases para que, no quarto

capítulo, sejam exibidos o problema, os objetivos e a metodologia do trabalho realizado. O instrumento INEP/MEC foi revisado mediante uma elaboração incremental em três etapas, sendo a primeira demonstrada nos capítulos cinco e seis, e as duas seguintes nos capítulos sete e oito. O nono capítulo compreende as considerações finais.

Delineando a problemática do trabalho, o segundo capítulo contém um levantamento histórico do ensino superior e sua avaliação, culminando no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), política pública vigente para a avaliação do ensino superior, situando esta pesquisa na avaliação das condições de ensino de cursos de graduação.

O terceiro capítulo trata da evolução dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação na modalidade a distância, analisando as atuais diretrizes e suas tendências. Considerando tais instrumentos como representantes da experiência prévia acumulada pelo INEP/MEC, aqueles mais recentes foram escolhidos como o ponto de partida para a revisão de indicadores proposta neste trabalho. O capítulo finaliza observando que este instrumento evolui para, cada vez mais, considerar as especificidades das diferentes modalidades de cursos, demonstrando ser favorável o momento para se estudar a temática proposta.

Uma vez expressa a problemática do trabalho nos capítulos dois e três, o quarto detalha a metodologia da pesquisa, que consistiu de uma elaboração incremental do sistema de indicadores em três ciclos, assim denominados por constituir, cada um, um processo independente de coleta, análise de dados e proposição de uma nova versão do sistema de indicadores.

O primeiro ciclo começa a ser mostrado no capítulo cinco, que seleciona uma base teórica do trabalho que seja compatível com as políticas públicas expressas pelo SINAES. Após extenso estudo contrastando cada modelo clássico de avaliação educacional com as políticas brasileiras, foi escolhida a avaliação para tomada de decisão, representada pelo modelo CIPP desenvolvido por Daniel Stufflebeam (2007). O referido modelo é adaptado à realidade brasileira no capítulo seis, que finaliza o primeiro ciclo trazendo a primeira revisão do instrumento de avaliação do INEP/MEC. Esta revisão resulta da normalização do instrumento vigente, conforme o modelo CIPP.

O segundo ciclo da organização incremental de indicadores é objeto do capítulo sete, que faz um levantamento das especificidades das condições de ensino dos cursos a distância e as incorpora ao instrumento resultante do primeiro ciclo. Os novos indicadores específicos para EaD foram definidos utilizando a Avaliação Baseada em Teoria (ABT), uma técnica defensora de que se formule questões de avaliação a partir dos documentos que especificam

como os programas devem funcionar. No caso brasileiro, tais documentos são a legislação vigente, editais, instrumentos de avaliação oficiais e, principalmente, projetos de cursos; os novos indicadores, ou questões de avaliação, foram definidos com base nos modelos de cursos expressos nestes documentos.

O capítulo oito consiste do ciclo final de verificação do trabalho realizado. Foram empreendidas três diferentes validações complementares: uma teórica, uma validação por especialistas, e a terceira empírica no sentido de termos analisado seu manuseio para avaliar cursos. A primeira validação, teórica, analisou a conformidade da proposta com o padrão internacional de avaliação proposto pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE)*, comitê estadunidense atuante na definição de padrões de avaliação educacional. A segunda validação promoveu uma pesquisa de levantamento por meio de questionário *online*, que contou com a participação de estudantes e profissionais da educação a distância localizados em cerca de 20 estados brasileiros. Finalmente, um estudo empírico com profissionais envolvidos na avaliação de cursos reais proporcionou uma análise comparativa entre o uso do instrumento proposto e a versão original do INEP/MEC.

No nono capítulo, as considerações finais resumem o percurso trilhado e suas contribuições, mostrando as dificuldades encontradas, as questões que não foram possíveis de resolver, deixando-as como sugestões para trabalhos futuros.

2 A UNIVERSIDADE NO BRASIL E SUA AVALIAÇÃO

Avaliadores aprenderam que devem compreender o sistema político no qual a avaliação opera e as necessidades de informação dos atores políticos que utilizam a avaliação
(FITZPATRICK et al., 2004, p. 435)

2.1 A Primeira República (1889-1930)

O início da educação superior no Brasil é marcado pela chegada da Família Real Portuguesa em 1808. As primeiras faculdades brasileiras – Medicina, Direito e Politécnica – “eram independentes umas das outras [...] e possuíam uma orientação profissional bastante elitista” seguindo “o modelo das Grandes Escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa.” (SOARES, 2002, p. 32). Os cursos superiores se organizavam administrativamente como academias, escolas ou faculdades.

Os anseios por mudanças do período da Primeira República (1889-1930) levaram a diferentes projetos de reforma educacional: Reforma Benjamin Constant (1890), Reforma Epiácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Corrêa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915) e Reforma João Luiz Alves (1925). “Tais propostas nem sempre correspondem a um conjunto orgânico de medidas, mas antes a decretos com o intuito de reformar aspectos específicos relativos à **organização** do ensino.” (VIEIRA; FARIAS, 2003, p. 76; grifamos).

Com a proclamação da República (1889), a educação brasileira, sob a liderança de Benjamin Constant, foi organizada em escola primária, secundária e superior. Em seus dois anos à frente do Ministério, Constant promoveu uma “desoficialização do ensino [...] a qual minimizava, também, o controle do governo federal sobre o ensino superior, [o que] acabou por gerar condições para o surgimento de instituições de ensino superior livres”. (FÁVERO, 2004, p. 2), no sentido de não serem dependentes do Estado.

Quanto à Reforma Epiácio Pessoa, sancionada no governo de Campos Sales (1890-1902), Vieira e Farias (2003, p. 76) destacam o fato de ela centralizar as decisões relacionadas ao processo educacional, admitindo a fiscalização, pelo Governo Federal, nos estabelecimentos de ensino particulares e estaduais, para sua criação e funcionamento.

A Reforma Rivadávia Corrêa (1911), empreendida no governo do Marechal Hermes da

Fonseca (1910-1914), consolidou a desoficialização do ensino ao instituir o ensino livre, independente do Estado. Esta reforma definiu “autonomia didática e administrativa das faculdades, segundo a qual os programas de ensino de outras escolas ou faculdades não tinham mais a obrigatoriedade de seguir” modelos determinados pelo Governo Federal (FIOCRUZ, 2010).

Nesse contexto de desoficialização do ensino, foram criadas universidades livres mas que não tiveram vida longa: a Universidade de Manaus (1909-1926); a Universidade de São Paulo¹ (1911-1917); e a Universidade do Paraná² (1912-1915) (FÁVERO, 2004, p. 2; KOHELER, 2006, p. 29; FIOCRUZ, 2010).

A Reforma Rivadávia Corrêa revelou-se verdadeiro fracasso “em virtude de facultar total liberdade e autonomia aos estabelecimentos se suprimir o caráter oficial do ensino” (ROMANELLI, 2002 *apud* VIEIRA; FARIAS, 2003, p. 78). Os problemas levaram ao decreto da Reforma Carlos Maximiliano (1915), sob o governo de Venceslau Brás (1914-1918), **reoficializando** o ensino.

Sob a denominação de Universidade do Rio de Janeiro (URJ), em 1920 foi criada formalmente a primeira universidade pública federal. Na prática, apenas reunia administrativamente faculdades e escolas preexistentes, sem maior integração entre elas, e “era **mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista**, conservando a **orientação profissional** dos seus cursos e a autonomia das faculdades.” (SOARES et al., 2002, p. 33).

Por fim, ocorreu a Reforma João Luiz Alves (1925), ou Rocha Vaz, situada cronologicamente entre as fundações das Universidades do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. Esta é a primeira reforma que faz referência a universidades, instituindo-as (BRASIL, 1925):

Art. 259 É mantida, com sua atual organização, no que não contrariar as disposições deste regulamento, a **Universidade do Rio de Janeiro** [...]

Art. 260 Poderão ser criadas, nos mesmos termos da do Rio de Janeiro, outras Universidades, nos Estados de Pernambuco, Bahia, S. Paulo, **Minas Gerais** e Rio Grande do Sul.

Art. 261 O Governo [...] poderá equiparar, para efeito da validade dos respectivos títulos ou diplomas, as Faculdades de ensino, **mantidas pelos Estados ou por Particulares**, desde que preencham as seguintes condições:

[...] III. **Organização didática e administrativa** idêntica às Faculdades oficiais;

A primeira organização administrativa da Universidade de Minas Gerais (UMG),

¹ A atual Universidade de São Paulo foi fundada apenas em 1934.

² Encerrou atividades em 1915, com a reforma Carlos Maximiliano, que impedia que houvesse escolas superiores em cidades com menos de 100 mil habitantes, o que não era o caso de Curitiba.

fundada em 1927, também foi o resultado de uma união de escolas de nível superior já existentes. Tratava-se, contudo, de uma instituição privada ou, na terminologia da época, livre, mas subsidiada pelo Estado e respeitando suas diretrizes. Ela corresponde à atual Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

No período da Primeira República (1889-1930), a educação brasileira pouco avançou, sendo marcada por tentativas conflitantes de organização. A oscilação entre oficialização, ou não, levou à fundação de instituições superiores, que fracassaram após mudanças de regras.

Até a última reforma citada, a legislação nacional ainda fazia referência a disciplinas obrigatórias a cada curso, bem como a atividades administrativas rotineiras, o que reflete o **estágio inicial da estruturação do sistema educacional de ensino superior**.

Finalizando este histórico da educação superior pública na Primeira República, observamos que, até então, o setor educacional brasileiro era de responsabilidade do então Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Problemas com a falta de estrutura universitária integrada, além do descaso com atividades de pesquisa, mostravam a necessidade de uma política pública que viabilizasse melhor organização do ensino superior no Brasil. Visando a resolver esses problemas, a comunidade acadêmica reivindicava a criação de um ministério específico para a educação (SOARES et al., 2002).

2.2 Da Era Vargas aos governos militares

2.2.1 A Era Vargas (1930-1945)

“Se a Primeira República é caracterizada pela descentralização política [...], após 1930, essa tendência se reverte, começando a se incrementar uma acentuada e crescente centralização nos mais diferentes setores da sociedade.” (FÁVERO, 2006, p. 23).

Com este perfil político, em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde, em um dos primeiros atos do governo do presidente Getúlio Vargas. Tendo Francisco Campos à frente do Ministério, ocorreram mudanças significativas culminadas na Reforma Francisco Campos (1931). Na área do ensino superior, em 11 de abril de 1931 foram promulgados simultaneamente três decretos, dispondo sobre (ROTHEN, 2006, p.3; grifamos):

- a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) como órgão consultivo do Ministério da Educação e Saúde nos assuntos relativos ao ensino;
- a instituição do Estatuto das Universidades Brasileiras, **definindo o modelo de universidade a ser adotado no Brasil**;
- a organização da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), uma primeira aplicação

do modelo organizacional previsto no Estatuto das Universidades Brasileiras e, portanto, visava consolidar o modelo de ensino superior previsto.

Conforme o novo Estatuto das Universidades Brasileiras, a instalação de uma nova universidade ficou condicionada à existência de pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras. De acordo com Rothen (2006, p. 3), o Estatuto “reforçava o *status* dos cursos de direito, engenharia e medicina ao colocá-los como obrigatórios para a constituição de uma universidade.”

Qual o papel da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, ainda inexistente até na Universidade do Rio de Janeiro, no modelo de universidade proposto pelo governo? Para Soares et al. (2002), a ênfase dada à criação de uma Faculdade de Educação visava à **formação de professores** do ensino secundário, o que “respondia muito mais aos planos de Francisco Campos (que priorizava o ensino médio), do que aos anseios dos educadores preocupados com a criação de uma universidade voltada às atividades de pesquisa.” (SOARES et al., 2002, p. 34).

O Estatuto buscou equilibrar tendências opostas – autoritários e liberais – o que resultou em um texto ambíguo que não atendeu a nenhuma das correntes. Para Rothen (2006, p. 9), ao adotar atitude de não ruptura com os sistemas vigentes, Francisco Campos elaborou

[...] uma reforma que apresenta os seus princípios fundamentais (por exemplo: autonomia, ensino em universidades), mas assume a ideia de que, na realidade do momento, não seria possível implantá-los. Como resultado, mantêm-se as práticas do momento, postergando a implantação do modelo concebido.

Rothen (2006) ressalta que, apesar de seus problemas, o Estatuto da Universidade Brasileira é significativo no registro de concepções que permearam a **discussão posterior** sobre o modelo de universidade a ser adotado no Brasil.

Apesar das críticas, ao **regulamentar** a educação superior, o Estatuto permitiu a expansão do ensino superior com a abertura de universidades não vinculadas ao Governo Federal. Na iniciativa privada, em 1946, surgiu a primeira Universidade Católica no Brasil, na cidade de São Paulo, e outro movimento significativo desta época foi a criação da Universidade de São Paulo em 1934, uma instituição estadual isenta do controle do Governo Federal (SOARES et al., 2002, p. 35).

“Os anos 30 marcaram a consolidação da sociedade urbano-industrial brasileira e a

criação de novos empregos urbanos tanto no setor público como no setor privado”, o que levou a um “aumento da demanda de ensino superior”. Outro fator de pressão para o aumento de matrículas no ensino superior foi a “expansão do ensino médio e a ‘lei de equivalência’, de 1953, que equiparou os cursos médios técnicos aos acadêmicos”, possibilitando que todos pudessem prestar exame vestibular para qualquer curso universitário (SOARES et al., 2002, p. 37).

2.2.2 A universidade no Brasil pós-Vargas (1946-1963)

A deposição do presidente Vargas marcou um momento conhecido como *redemocratização* do País, consolidado com a promulgação de uma nova Constituição em 16 de setembro de 1946, início do governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951). No âmbito educacional, reconheceu-se a **educação como um direito de todos**, e a União passou a ter competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Da década de 1950 em diante, a industrialização do País e o crescimento econômico nacional aceleraram o ritmo de desenvolvimento nacional, constituindo um novo elemento de pressão pelo **aumento das vagas** no ensino superior.

Logo no ano seguinte à promulgação da nova Constituição, começou a tramitar no Congresso Nacional a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada apenas em 1961 (BRASIL, 1961). Como parte desta ação, o Ministério da Educação e Saúde foi desmembrado, e a educação passou a ser administrada pelo Ministério da Educação e Cultura.

A LDB de 1961 revogou o *Estatuto das Universidades Brasileiras* de 1931, mas reforçou o modelo vigente e tradicional de instituições de ensino superior uma vez que “deixou ilesas [...] as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais; além disso, manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento de pesquisa.” (SOARES et al., 2002, p. 38).

O ano de 1961 exprime outro importante marco no movimento de modernização do ensino superior no Brasil: a criação da Universidade de Brasília (UnB), em 1961, em consequência da transferência da Capital brasileira do Rio de Janeiro para Brasília, em 1960. A UnB foi a primeira universidade pública brasileira a ser criada de forma integrada, e não com suporte na aglutinação de faculdades preexistentes.

Em 1962, o Conselho Nacional de Educação instituído no governo Vargas foi

substituído pelo Conselho Federal de Educação previsto na LDB de 1961; entretanto, com o golpe militar em 1964, todo o movimento de renovação da educação foi abortado, substituído por novas diretrizes nacionais.

Do início da Era Vargas (1930) ao golpe de 1964, foram criadas 22 universidades federais e cada Estado da Federação passou a contar com uma delas em suas capitais. Foram também criadas nove universidades religiosas, oito católicas e uma presbiteriana (SOARES et al., 2002). De um modo geral, multiplicavam-se “as universidades, mas com predomínio da formação profissional, sem idêntica preocupação com a pesquisa e a produção de conhecimento.” (FÁVERO, 2006, p. 28).

2.2.3 Os governos militares (1964-1985) e a Reforma Universitária de 1968

Após o golpe militar, um grande número de professores foi afastado, “principalmente na Universidade de Brasília; também foram criadas as Assessorias de Informação [...] com a intenção de coibir as atividades de caráter ‘subversivo’, tanto de professores quanto de alunos.” (SOARES et al., 2002, p. 39).

Por outro lado, a importância dada pelos militares ao desenvolvimento econômico – ideia propagada como forma de justificar seu regime de governo – promoveu grandes incentivos governamentais à:

[...] formação de recursos humanos de alto nível, para atender às novas demandas [...] do processo de modernização da sociedade: as universidades públicas foram as escolhidas para atingir esse fim. Nelas [...] foram criados cursos de mestrado e [...] doutorado. Além disso, foram estimuladas as atividades de pesquisa. (SOARES et al., 2002, p. 40).

A Lei da Reforma Universitária foi publicada no final de 1968 e criava departamentos, o sistema de créditos, o exame vestibular classificatório (em vez de eliminatório), os cursos de curta duração, o ciclo básico (BRASIL, 1968). Estabeleceu-se, por exemplo, a

[...] indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando sua titulação e a produção científica, essa Reforma possibilitou a profissionalização dos docentes e criou as condições propícias para o desenvolvimento tanto da pós-graduação como das atividades científicas no país [...]. O setor público foi o responsável pelo desenvolvimento da pós-graduação e das atividades de pesquisa, e modernizou um segmento importante do sistema universitário brasileiro. (SOARES et al., 2002, p. 39).

Observamos que palavras como *qualidade*, *avaliação* ou *regulação* inexistem nesta lei, que se voltava apenas à estrutura administrativa e aos papéis de professores e alunos.

A nova pressão pelo aumento de vagas, consequência do desenvolvimento econômico

promovido pelos militares, levou à “criação de inúmeras faculdades isoladas, nas regiões onde havia maior demanda, ou seja, na **periferia** das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio do **interior** dos estados mais desenvolvidos.” Em 1981, o Brasil contava com 65 universidades e mais de 800 estabelecimentos isolados de ensino superior dedicados exclusivamente ao ensino (SOARES et al., 2002, p. 39).

2.2.4 Avaliação do ensino superior: PARU (1983-1984)

Este crescente número de matrículas levou à criação da **primeira iniciativa de avaliação institucional do Governo federal**, em 1983: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). O Estado tinha como objetivo avaliar o sistema de ensino superior visando a sua reforma, o que significava “conhecer as condições reais nas quais se realizavam as atividades de produção e disseminação do conhecimento do sistema de educação superior.” (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 133).

O programa, desenvolvido no final de governo militar, foi motivado pela experiência bem-sucedida na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na avaliação de programas de pós-graduação, e o estudo foi organizado em duas etapas:

[...] um *estudo base*, com o intuito de coletar informações fundamentais sobre as IES, que seria realizado por amostra mediante a aplicação de um instrumento-padrão, e a segunda, estudos específicos ou estudos de casos, que aprofundariam o estado de conhecimento sobre um assunto, experiências relevantes, análises específicas, etc. (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 134).

Para Barreyro e Rothen (2008), talvez pela ligação com a equipe eminentemente de pesquisadores da CAPES, o PARU adquiriu a forma de um projeto de pesquisa. Como tal, ele assumiu caráter de busca, indagação, investigação, que fundamentaria ações futuras, o que o diferencia de documentos afirmativos e propositivos posteriores.

A posterior mudança de governo ensejou nova mudança de ideais. Conseqüentemente, o PARU não chegou a demonstrar seus resultados porque “foi desativado um ano depois de começado, devido a disputas internas ao próprio Ministério da Educação, em torno de quem competia fazer a avaliação da Reforma Universitária”, iniciada em 1985 com o governo de José Sarney (CUNHA, 1997 *apud* BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 135).

2.3 A redefinição do papel do Estado: de Sarney a Itamar Franco (1985-1994)

Com o fim do regime militar, o período Sarney caracterizou-se pela redemocratização nacional. Logo em seus primeiros dias de governo, foi instituída a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES), cujo Relatório Final subsidiou a redação da nova Constituição federal que estava sendo elaborada. A Constituição Federal de 1988, seguindo as diretrizes do referido relatório, reafirmou a **indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão** na contextura universitária, bem como a autonomia das universidades.

O grande esforço do governo Sarney para promulgar a Constituição – pedra fundamental para qualquer outro marco regulatório – adiou, entretanto, a implantação de importantes mudanças específicas nos vários setores da sociedade, dentre eles a educação. Além disso, o atraso na implantação de mudanças específicas foi ainda maior, pelo fato de o governo Collor, que sucedeu o de Sarney, ter sido breve, repleto de problemas, e logo substituído pelo governo Itamar Franco, também de curta duração.

Muitas das melhorias na área de educação, esperadas com o término do regime militar e com a promulgação de uma nova Constituição, tiveram que aguardar. De qualquer forma, algo significativo havia mudado com Collor/Itamar Franco. Nos anos 1980, período da Assembleia Constituinte, as políticas públicas tinham como eixo principal “a democratização da escola mediante a **universalização do acesso** e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão.” Já nos anos 1990, “ocorreu uma mudança desta centralidade, passando-se a enfatizar a **qualidade**, entendida como produtividade, e o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência e eficácia.” (PERONI, 2003, p. 73).

A mudança de foco se justifica pela franca expansão do número de matrículas, após a reorganização da educação brasileira com a Constituição de 1988 – não bastava crescer, era fundamental crescer com qualidade.

A Constituição de 1988 fez referência a uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), atribuindo à União a competência de legislar privativamente sobre esta e a um Plano Nacional de Educação com duração plurianual a ser estabelecido. A nova LDB demorou, entretanto, oito anos para ser finalizada, o que ocorreu apenas no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1996 (BRASIL, 1996a). Mais cinco anos se passaram até a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001 (BRASIL, 2001).

Vieira e Farias (2003, p. 144) entendem este período – do início da elaboração da nova

Constituição ao PNE – como fase de transição em que “o Brasil é palco de mudanças em sua ordem econômica, política, social e cultural”; e esclarecem que “o retorno à democracia no Brasil, não se dá por simples outorga ou concessão dos militares [...] trata-se de uma conquista lenta.”

2.3.1 Avaliação do ensino superior: PAIUB (1993-1994)

Fase intermediária (CNRES e GERES)

O PARU mal tinha começado, quando houve a mudança não apenas de governo, mas também de um governo militar para um civil, com a posse de Sarney, em janeiro 1985. Em março deste ano, foi instituída a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES) “destinada a oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior brasileira”. Em novembro do mesmo ano, a Comissão divulgou o relatório final do seu trabalho, intitulado “Uma nova política para a educação superior brasileira” (CNRES, 1985).

Com base no parecer da CNRES, que tinha caráter consultivo, em 1986, foi instituído o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), interno ao MEC, com a função de elaborar uma proposta de reforma universitária. O grupo tinha o propósito de analisar o relatório da CNRES, separando o que era imediatamente implementável daquilo que precisaria de mais ampla discussão com a comunidade universitária ou de um ordenamento jurídico elaborado.

O grupo tratou, prioritariamente, do segmento federal do sistema de ensino superior, “no qual, por força de legislações que escapam ao âmbito estritamente educacional, as instituições estão mais submetidas a normas e regulamentos que tolhem a sua autonomia e potencial de desempenho” (GERES, 1986, p. 2), herança da última reforma realizada no governo militar. Quanto ao setor privado, principalmente em questões relativas ao seu financiamento, “considerou o GERES requererem debate mais aprofundado, inclusive no âmbito da Assembleia Nacional Constituinte.” Para Barreyro e Rothen (2008, p. 145), o GERES não priorizou o ensino privado, por entender que “esse setor depende do sucesso do seu produto para obter os recursos para a sua manutenção e expansão” e, portanto, já estaria sendo regulado de alguma forma.

O relatório do GERES tratou de questões estruturais prioritárias, de cunho administrativo, e deixou o debate sobre a reorganização do ensino superior brasileiro mais

amplo para a Assembleia Constituinte. Na prática, isso dizia que uma reforma universitária só sairia após a Constituição, que veio a ser promulgada em 1988.

A revogação da Lei da Reforma Universitária de 1968, porém, não se realizou com a Constituição de 1988, por ser esta última um documento de propósito muito amplo. A revogação só ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, oito anos mais tarde, já no governo Fernando Henrique Cardoso (BRASIL, 1996a).

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (1993-1994)

Visando à retomada do debate sobre avaliação da universidade brasileira, ainda incipiente, mais uma nova comissão foi criada, então no governo Itamar Franco. Em julho de 1993, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras com objetivo de estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de **avaliação institucional** nas universidades brasileiras (MEC, 1993). Ela deveria sugerir detalhadamente o trabalho para os anos de 1993 e 1994, período igual ao breve tempo que restava do governo Itamar.

Pela primeira vez, uma comissão desta natureza não era formada por especialistas, mas de representantes de instituições³, assegurando que seus resultados tivessem legitimidade política e que fossem rapidamente aprovados pelas universidades.

A Comissão Nacional publicou seus resultados em novembro de 1993, por meio do *Documento Básico – Avaliação da Universidade Brasileira: uma Proposta Nacional*. No mês seguinte, foi criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), a **primeira tentativa de implantar um sistema nacional de avaliação institucional** para a educação superior no Brasil (POLIDORI et al., 2006, p. 427).

O PAIUB adentrou o governo Fernando Henrique Cardoso e recebeu novas adesões por meio de editais, mesmo com a gradual redução do apoio pelo MEC nesse novo governo. Sua extinção, não oficialmente mas por falta de financiamento, ocorreu com a introdução de novas políticas para a avaliação do ensino superior em 1996 (POLIDORI et al., 2006, p. 428).

2.4 Educação superior com Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) é expressa por

³ Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), o líder do grupo; Secretaria de Educação Superior (SESu); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP); Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM).

meio da elaboração e publicação da LDB/96. Para a avaliação da educação superior a distância, interessa-nos destacar: a institucionalização da EaD; a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE); e a definição de novos marcos regulatórios para a avaliação do ensino superior.

2.4.1 Criação da SEED e a institucionalização da EaD

Em 1995, o MEC fundou a Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED) com a atribuição de promover o uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no contexto escolar, “buscando inovações tecnológicas e metodológicas para melhoria da qualidade da educação no país.” (MEC, 2006a, p. 13).

Em 1997, vinculado à SEED, foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo): um programa de Governo para promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio. O Proinfo consolidou diversas ações da sociedade civil e do Governo observadas desde o início da década de 1980.

Após definição das principais diretrizes para implantação de laboratórios de informática nas escolas brasileiras, o próximo passo da SEED foi se utilizar desta infraestrutura na formação de professores para o uso das tecnologias com fins pedagógicos. Surgiam as primeiras formações oficiais através da internet.

Em paralelo, caminhava no Brasil o reconhecimento da modalidade de ensino a distância como alternativa para suprir carências na oferta de ensino, concentrada nos grandes centros e para alunos em conformidade com as faixas etárias regulares. A LDB/96 trazia, pela primeira vez na legislação, referências a esta modalidade de ensino.

A educação a distância, como alternativa regular de ensino, foi oficializada pela LDB/96, em especial pelo artigo 80 das Disposições Gerais (BRASIL, 1996a):

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.

Isoladamente, talvez esta oficialização não tivesse proporcionado um efeito tão propulsor à EaD quanto foi o artigo 87 da mesma LDB, que instituiu um prazo limite para que todos os professores em exercício tivessem concluído uma formação superior que os habilitasse ao exercício de sua profissão. O artigo tratou a educação a distância como opção para atingir esta meta (BRASIL, 1996a):

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da

publicação desta Lei.[...]

§ 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...]

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; [...]

§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. [...]

2.4.2 Plano Nacional de Educação (PNE)

A publicação do PNE demonstrou mais um grande incentivo do governo Fernando Henrique à EaD, ao considerá-la como “um meio auxiliar de indiscutível eficácia” no processo de universalização e democratização do ensino. Além disso, “as possibilidades da educação a distância são particularmente relevantes quando analisamos o **crescimento dos índices de conclusão do ensino fundamental e médio.**” (BRASIL, 2001, parte III, item 6.1).

Ao abordar o **crescimento de índices de conclusão** escolar, o PNE determinou que, até 2011, o percentual de jovens entre 18 e 24 anos cursando o ensino superior deveria aumentar de 12% para 30%. Trata-se de um esforço para aumentar o nível de escolaridade da população.

Em consequência, e dentre outros motivos, entendendo que o Estado não poderia atender a demanda de novas vagas para o ensino superior ensejada pelo aumento de concluintes de Ensino médio, o governo Fernando Henrique incentivou e consolidou a oferta de cursos de graduação por instituições particulares, mediante a **flexibilização de mecanismos de credenciamento, autorização e avaliação de cursos.**

O PNE também abordou “a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço” e propôs:

[...] é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial [...] 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. (BRASIL, 2001, parte III, 6.2; grifamos).

Este projeto de **universidade aberta** foi consolidado mais tarde no governo Lula, com o início do primeiro curso de graduação a distância em 2006, coordenado pela Universidade Aberta do Brasil.

2.4.3 Avaliação do ensino superior: do PAIUB ao Exame Nacional de Cursos (ENC)

Em outubro de 1996, mesmo antes de publicada a LDB, um decreto presidencial

estabeleceu novas regras para a avaliação dos cursos e das instituições de ensino superior (IES) compreendendo (BRASIL, 1996b):

- 1 análise de indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior;
- 2 avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior;
- 3 avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das **condições de oferta** e dos resultados do **Exame Nacional de Cursos**; e
- 4 avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento.

Para qualificar **condições de oferta de cursos**, que no Governo posterior passou a se chamar **condições de ensino**, o decreto inclui os seguintes aspectos (BRASIL, 1996b):

Art. 6º [...]:

I - a organização didático-pedagógica;

II - a adequação das instalações físicas em geral;

III - a adequação das instalações especiais, tais como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo;

IV - a qualificação do corpo docente;

V - as bibliotecas com atenção para o acervo bibliográfico, inclusive livros e periódicos, regime de funcionamento, modernização dos serviços e adequação ambiental.

O **Exame Nacional de Cursos** (ENC), conhecido como “Provão”, teve uma trajetória muito polêmica e foi muito questionado. De qualquer forma, ao ter seus resultados amplamente divulgados na mídia, guardou o mérito instaurar em toda a sociedade, e não mais apenas nas instâncias governamentais, a importância dos processos de avaliação de cursos e instituições.

O texto do decreto presidencial, de certo modo, antecipou a regulamentação do que posteriormente seria encontrado na nova LDB/96, publicada dois meses depois. Em seu artigo 46, a LDB estabelece regras para a avaliação de instituições de ensino superior e de seus cursos, ao introduzir “processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das próprias instituições de ensino superior, condicionando seus respectivos credenciamentos ao desempenho mensurado por essa avaliação.” (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Visando à operacionalização da avaliação, em 1997, o antigo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos foi reestruturado na forma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), passando a ser vinculado ao MEC e a ter a responsabilidade de verificar, periodicamente, a qualidade do ensino brasileiro em todas as

suas instâncias.

2.5 Educação superior no governo Lula (2003-2010)

A política de educação superior do governo Lula pode ser sintetizada pela ideia de **expansão com qualidade e inclusão social** e seu início é marcado pela criação, em outubro de 2003, do Grupo de Trabalho Interministerial para Análise da Educação Superior.

O Grupo concluiu que o ensino superior estava em crise. Do lado do setor público, acentuou que a última década havia sido “de desarticulação do setor público brasileiro; as universidades federais não foram poupadas.” Quanto do setor privado, em franca expansão no governo anterior, sofria com “uma inadimplência generalizada do alunado e de uma crescente desconfiança em relação a seus diplomas.” (GTI/MEC, 2003, p. 1), além do alarmante número de 500 mil vagas ociosas, correspondendo a 37% de suas vagas oferecidas aos alunos com ingresso em 2002 (INEP, 2003).

O sistema de ensino superior precisava continuar crescendo porque havia atingido apenas 9,8% de jovens de 18 a 24 anos, cursando o ensino superior, muito longe dos 30% previstos no PNE (IBGE *apud* CNE, 2003, p. 5). Além desse motivo, estando a **inclusão social** dentre os princípios do governo Lula, era preciso que, ao contrário do governo anterior, se voltasse a **expandir** o ensino superior público e de **qualidade**, o que passava por proceder à revisão da política de financiamento das IES.

Para esta pesquisa, interessa destacar três ações deste governo: a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que levou o ensino superior gratuito a regiões remotas; o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES); e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

2.5.1 Formação de professores e a Universidade Aberta do Brasil

Com a instituição da Década da Educação pela LDB/96, definindo um prazo de até dez anos para que todos os professores estivessem habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, o MEC passou a ter um prazo predeterminado para prover formação docente a todos os professores da rede pública do País, e sem tirá-los de sala de aula.

Dois caminhos complementares foram seguidos. O primeiro, iniciado no governo FHC, foi a realização de cursos presenciais nos períodos de férias escolares, que se multiplicaram no Brasil, promovidos por diferentes instituições de ensino superior e apoiados pelo MEC.

Mesmo assim, logo se observou que não seria possível levar formação a todos, e em serviço, nesse País tão imenso territorialmente.

O segundo caminho possível seria a educação a distância, mas não havia metodologia definida e seu desenvolvimento demandaria alto investimento inicial, somado ao risco de se ofertar cursos que, por serem experimentais, não atrairiam a quantidade de alunos que justificasse sua criação.

Já no governo Lula, enquanto o MEC experimentava essa dificuldade de formação dos professores, o Banco do Brasil passava por desafio semelhante: como proporcionar formação superior a seus funcionários sem afastá-los do trabalho? No final de 2004, MEC e Banco do Brasil se uniram: o Banco do Brasil fomentaria a implantação de um curso-piloto em Administração, ofertado por universidades públicas em estreita relação com estados e municípios, em troca de uma quota de vagas para seus funcionários.

Uma vez desenvolvida a metodologia, o MEC passaria a estar apto a implantar os cursos de licenciatura que se faziam necessários. Assim nascia a Universidade Aberta do Brasil (UAB), um consórcio entre instituições públicas federais e estaduais. O primeiro curso, de Administração, e conhecido como curso-piloto, começou a funcionar no segundo semestre de 2006.

A UAB representa o esforço do MEC em expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores, anteriormente concentrada nos grandes centros urbanos. Seus cursos de graduação de fato são **semipresenciais** em razão da obrigatoriedade de ter pelo menos 20% de aulas realizadas de forma presencial. Costuma-se, entretanto, denominá-los **cursos a distância**, talvez para evidenciar que são cursos realizados eminentemente por via de atividades a distância ou para melhor se alinhar com a terminologia da legislação que as regula.

O programa se realiza mediante convênios celebrados entre instituições de ensino superior (IES) e, tipicamente, governos estaduais e municipais. A IES fornece conteúdos e professores, e as prefeituras proveem os polos de ensino: infraestrutura física e administrativa para os encontros presenciais e um local de atendimento aos alunos. A UAB teve início com um curso-piloto em Administração iniciado no segundo semestre de 2006. No início de 2012, a UAB contava com 90 instituições participantes e 744 polos de ensino distribuídos em todos os estados brasileiros exceto o Acre (UAB, 2012).

A educação a distância visa a permitir que alunos superem restrições não apenas geográficas, mas também de tempo para cursar o ensino presencial tradicional. Representa um importante recurso para formar trabalhadores querendo retomar sua escolarização

interrompida (MOORE; KEARSLEY, 2007), conforme comprova o relato de uma aluna em seu primeiro dia de aula: sou separada, trabalho para sustentar sozinha meus três filhos... Se não fosse assim, eu NUNCA faria uma faculdade!

2.5.2 Avaliação do ensino superior: SINAES (2004)

Constatadas as precárias condições de alguns cursos dentre aqueles que proliferavam em todo o Brasil, somadas à necessidade de se continuar expandindo a oferta de vagas, foi criada a Comissão Especial de Avaliação (CEA) em abril de 2003 (POLIDORI, 2006). Fundamentando-se em estudos e debates com a comunidade acadêmica e a sociedade civil, a CEA produziu o documento *SINAES: bases para uma proposta de avaliação da educação superior* (BRASIL, 2004a). Com base nesse documento, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) em abril de 2004, com a finalidade de permitir o acompanhamento da evolução da qualidade do ensino superior (BRASIL, 2004b).

Com o SINAES, o Estado passa a acompanhar mais sistematicamente a atuação das IES e a **avaliação alimenta os processos de regulação**, conforme previsto na lei:

Art. 2º [...] Parágrafo único. Os resultados da avaliação [...] 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, 2004b).

A coordenação e supervisão destas ações é de responsabilidade da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), instituída no âmbito do MEC, e vinculada ao gabinete do ministro de Estado de Educação, e a realização das avaliações é de responsabilidade do INEP. No âmbito institucional, cada instituição de ensino superior, pública ou privada, deve constituir uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), com a atribuição de fornecer as informações solicitadas pelo INEP, bem como de conduzir os processos de avaliação interna da instituição.

O Sistema contempla três processos avaliativos⁴:

- 1 avaliação interna e externa das instituições de ensino superior;
- 2 **avaliação dos cursos de graduação**, visando identificar as **condições de ensino** oferecidas aos estudantes, especificamente nas dimensões: a) perfil do corpo docente, b) instalações físicas; e c) organização didático-pedagógica; e

⁴ Para o SINAES, a avaliação de desempenho dos programas pós-graduação deve respeitar avaliação já mantida pela CAPES.

- 3 avaliação do desempenho dos estudantes, substituindo o antigo Exame Nacional de Cursos (ENC) pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que busca avaliar o valor agregado pela instituição à formação do aluno. Neste caso, as dimensões a serem observadas são aquelas previstas nas diretrizes curriculares de cada curso de graduação.

A avaliação das instituições de ensino superior, ponto de partida para todos esses processos avaliativos, tem como objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores. O trabalho dos avaliadores deve respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas e ter, como princípios, as diferentes dimensões institucionais, dentre as quais, obrigatoriamente:

- 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.

O SINAES passa por constantes modificações. Dentre elas, em 2007, foi instituído o e-MEC, um sistema eletrônico para o fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior do sistema federal de educação, por intermédio da portaria normativa MEC nº 40, de 10 de janeiro de 2007, que proporcionou grande agilidade aos processos avaliativos.

Em 2008, foi instituído o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC), pela Portaria normativa MEC nº 12, de 5 de setembro de 2008. O IGC consolida informações relativas aos cursos superiores constantes nos cadastros, censo e avaliações oficiais, disponíveis tanto no INEP quanto na CAPES. O IGC representa um avanço na área da estatística dos processos de avaliação e consolidou-se pela Portaria normativa MEC nº 10, de 2 de julho de 2009: um resultado satisfatório no IGC, adicionalmente a um resultado satisfatório na avaliação institucional externa, dispensa os cursos de graduação de serem avaliados para renovação do reconhecimento por comissões externas.

Também em 2009, os instrumentos de avaliação de cursos – objetos deste estudo – começaram a ser sistematicamente revisados, com cerca de duas novas publicações por ano, conforme será detalhado no terceiro capítulo.

2.5.3 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

Em 2007, dentro de sua política de **expansão com qualidade e inclusão social**, o governo Lula instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Apesar de a palavra **avaliação** não constar no decreto que o formaliza, e da palavra **qualidade** aparecer apenas uma vez⁵, o REUNI estabeleceu novos parâmetros do que vem a ser um bom desempenho institucional, principalmente para a graduação, que é o seu foco (BRASIL, 2007):

Art. 1 Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, com o objetivo de criar condições para a **ampliação do acesso e permanência** na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

§ 1º O Programa tem como meta global a **elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação** presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

⁵ Art 2º - diretrizes: “III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da **qualidade**.”

Em princípio, se as metas não são atingidas, os recursos são reduzidos. Resta observar como sucede a verificação das metas e qual o seu impacto nas avaliações realizadas no âmbito do SINAES. A meta de 90% de taxa de conclusão pode ser objetivamente verificada, independentemente de sistema de avaliação, mas outras metas são mais complexas, como:

Art. 2º ... diretrizes:

II - Ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior [...].

Entendemos que esta verificação será possível apenas por meio de um ajuste nos procedimentos de avaliação das condições de ensino dos cursos de graduação. Para haver coerência entre REUNI e SINAES, o indicador “Objetivos do Curso” precisa ter seus critérios modificados: agora não bastaria apenas se alinhar com os objetivos institucionais, mas também com os princípios do REUNI.

Os indicadores para avaliação de cursos de graduação assumiriam, então, uma nova dimensão: além de observar as condições de ensino, precisariam voltar-se para os resultados quantitativos determinados por seus gestores.

Intencionalmente, optamos por não exprimir julgamento de valor sobre esta questão por considerá-lo prematuro para este momento, já que ainda não se passou o tempo necessário para verificar a amplitude de suas consequências. Toda a trajetória do ensino superior mostrada até o momento deixa evidente o fato de que a descontinuidade é uma rotina na gestão pública brasileira e, portanto, ainda não há como se saber agora o destino do REUNI, e suas consequências.

Ao término do governo Lula, o ensino superior precisa continuar crescendo, conforme atesta a Câmara de Educação Superior do CNE, em um encontro para avaliar os resultados do PNE (2001-2010): “a taxa de escolarização líquida da população de 18 a 24 anos continua muito baixa (13,6%), indicando o fracasso da meta PNE (2001-2010) de inserir ao menos 30% desta faixa etária na ES até o final da década.” (CNE, 2010, p. 4). A **expansão** precisa continuar e as instituições são pressionadas para se expandirem, mas seu financiamento é condicionado a que assegurem a **qualidade** do seu ensino.

Este capítulo apresentou o histórico do ensino superior e das políticas para sua avaliação. Dando continuidade à contextualização da pesquisa realizada, o capítulo seguinte traça um levantamento histórico e crítico das diretrizes específicas para a avaliação de cursos de graduação a distância.

3 A EVOLUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

*Se eu vi mais longe foi por estar sobre os ombros de gigantes.
Isaac Newton*

3.1 Educação a distância

O modelo oficial de ensino superior de graduação a distância atualmente reconhecido pelo MEC é aquele assemelhado ao que é realizado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), consórcio de instituições públicas que ofertam graduação a distância. Sua legislação evolui com a experiência da UAB e, reciprocamente, os cursos continuamente têm de se adaptar à legislação em constante evolução.

Por educação a distância, entendemos a definição prevista da regulamentação vigente:

Art. 1º. Para os fins deste Decreto, 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** e **tempos** diversos. (BRASIL, 2005a, Artigo 1º; grifamos).

Na EaD, o tempo e o espaço são ressignificados e professores e alunos passam a interagir através de meios de comunicação; esta forma de interação demanda um novo modo de aprender a dialogar, o que contribui para nosso entendimento de que cursos a distância se encontram em diferente estágio de maturidade de cursos presenciais.

Ensino ou educação a distância? O uso da palavra “ensino” sugere foco na atuação do professor, enquanto o vocábulo “educação” indica abordagem mais ampla ou mais centrada no aluno. Como nesta pesquisa não tratamos de ensino-aprendizagem, mas em uma visão institucional mais ampla, esta distinção não nos parece significativa e usaremos os dois termos alternadamente. Em geral, aplicaremos educação a distância em consonância ao conceito adotado, conforme o artigo 1º do decreto recém-reproduzido.

3.2 Primeira fase: da LDB à Regulamentação de 2005

O primeiro período histórico da evolução do instrumentos de avaliação de cursos de

graduação a distância foi iniciado com a oficialização da EaD pela LDB, passou por duas regulamentações e, na área da avaliação, duas edições de Referenciais de Qualidade. A seguir, trazemos a evolução dos documentos da legislação, mais relacionada à regulação dos cursos, bem como os instrumentos de avaliação da época.

3.2.1 Legislação

A criação, em 1995, da Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED) com a atribuição de buscar inovações tecnológicas e metodológicas para melhoria da qualidade da educação brasileira no País, preparou a oficialização da educação a distância por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (ver Quadro 1). Pela primeira vez, uma Lei citava esta modalidade de ensino:

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.

(BRASIL, 1996; grifamos)

A primeira **regulamentação** deste artigo foi publicada no início de 1998 (BRASIL, 1998), dispondo sobre ensino fundamental para jovens e adultos, ensino médio, educação profissional, e graduação. Para funcionarem, entretanto, deveriam observar normas complementares a serem posteriormente expedidas que versariam sobre **credenciamento** de instituições, **autorização** e **reconhecimento** de programas.

A regulamentação complementar para **credenciamento** de cursos foi publicada pela Portaria MEC em 1998 (MEC, 1998). **Autorização** e **reconhecimento** de cursos de graduação foram regulamentados apenas com a Portaria MEC em 2004 que, adicionalmente, uniu e atualizou diferentes normas das modalidades de ensino presencial e a distância relacionadas a **credenciamento** e **recredenciamento** de IES (MEC, 2004b).

Em junho de 2005, foi publicada outra portaria (MEC, 2005) facilitando o credenciamento e autorização de instituições públicas de educação superior pré-selecionadas para participar dos programas de formação de professores a distância fomentados pelo MEC,

em razão da urgência de cursos nesta área.

Após consulta pública à comunidade acadêmica e comercial interessada na educação a distância, no final de 2005, foi publicada a atual regulamentação do Art. 80 da LDB, mediante o Decreto Presidencial nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005a). Encerrou-se, de tal modo, o primeiro grande ciclo de constituição do marco regulatório para a educação a distância, permitindo que 2006 marcasse o início dos cursos de graduação a distância.

O Quadro 1 reúne uma síntese deste início de um encadeamento dinâmico de normas elaboradas à medida que se aprende a trabalhar com o ensino de graduação a distância.

Ano	Documento	A que se refere
<i>Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002):</i>		
1996	LDB, e seu Art. 80	Institui o ensino a distância
1998	<i>Regulamentação Art. 80, LDB:</i> Decreto nº 2.494, de 10 de Fevereiro de 1998, com dois itens alterados pelo Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998. (revogados)	Trata de ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino profissional e da graduação
	<i>Regulamentação complementar prevista nos Decretos nº 2.494/98:</i> Portaria MEC nº 301/98, de 02 de abril de 1998. (revogada)	Sobre o credenciamento de instituições para EaD, graduação e educação profissional
<i>Governo Lula (2003-2010):</i>		
2004	<i>Revogação da Portaria MEC 301/98:</i> Portaria Ministerial nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004	Sobre credenciamento e recredenciamento de (IES) de cursos superiores presenciais e a distância, além de pós-graduação <i>lato sensu</i> ; de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.
2005	Portaria nº 2.201, de 22 de junho de 2005	Facilita o credenciamento e autorização de instituições públicas de educação superior pré-selecionadas para participar dos programas de formação de professores a distância fomentados pelo MEC.
2005	<i>Revogação da Regulamentação de 1998 do Art. 80, LDB (Decreto 2.494/98 e 2.561/98):</i> Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005	Nova regulamentação do Art. 80 da LDB.

Quadro 1 – Legislação do ensino superior na modalidade a distância (até 2005).

Fonte: elaboração própria.

3.2.2 Referenciais de Qualidade

A avaliação de cursos de graduação a distância nos primeiros anos de funcionamento da EaD contou com instrumentos de avaliação preliminares denominados **Referenciais de Qualidade**. A primeira proposta de referenciais foi publicada em 1998 pelo MEC, cuja origem, informalidade e impacto estão bem descritos no prefácio da 2ª edição, de 2003, destes mesmos referenciais:

Ao elaborar a primeira versão deste documento em 1998 e publicá-lo na página do MEC, [...] [o] propósito era o de aprofundar um primeiro texto escrito em 1997 e publicado na revista Tecnologia Educacional n° 144/98, da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT, bem como o de colher sugestões para seu aperfeiçoamento e de subsidiar discussões mais pragmáticas sobre elaboração de projetos de cursos a distância.

Sua aceitação pela comunidade acadêmica e educadores, no entanto, foi imediata e, **mesmo informalmente, o documento passou a ser uma referência para as comissões que analisavam processos de autorização de cursos de graduação a distância** (MEC, 2003).

A versão de 2003, como sugere esta citação, teve o mesmo conjunto de autores mas sua proposta é mais bem fundamentada e ampla:

Esta nova versão procura dar-lhe [, à EaD,] um caráter mais amplo. As mudanças são para que possa servir de orientação também para outros cursos que não sejam apenas os de graduação. Continua sendo um texto que trata de um referencial básico, sem a pretensão de esgotar a complexidade e abrangência de um projeto de curso a distância (MEC, 2003).

Apesar de a primeira regulamentação da educação a distância ter sido publicada em 1998, foi apenas com a segunda versão, em 2005 (BRASIL, 2005a), que se considerou já haver amadurecimento suficiente para o início dos cursos de graduação nesta modalidade de ensino. O primeiro curso de graduação a distância ofertado pela Universidade Aberta do Brasil começou a funcionar em agosto de 2006.

A experiência adquirida com este curso, denominado Curso Piloto em Administração, deu início a uma nova fase de elaboração do marco regulatório para a EaD: o que antes era uma elaboração teórica, passou a ser constituído com suporte na experiência com a UAB.

3.3 Segunda fase: do instrumento único aos múltiplos (2006-2011)

Marcamos a partida do segundo período histórico com o início dos cursos de graduação a distância. A evolução da legislação para a EaD, e seus instrumentos de avaliação associados, saiu do plano conceitual para começar a se fundamentar na experiência empírica adquirida na Universidade Aberta do Brasil. Seguem os instrumentos e a legislação correspondente a esta fase.

3.3.1 Instrumento único e Novos referenciais

A regulamentação da EaD, de 2005, previu que o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), de 2004, se aplicaria também à educação superior a distância, e não mais apenas aos cursos presenciais.

O SINAES, como já exposto, contempla três perspectivas: avaliação das instituições de ensino superior, interna e externa; avaliação dos cursos de graduação; e avaliação do desempenho dos estudantes, por intermédio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Nosso interesse concentra-se na avaliação dos cursos de graduação, que consiste na análise das condições de oferta dos cursos.

No início de 2006, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável pela operacionalização do SINAES, publicou o primeiro instrumento para fins de avaliação de cursos de graduação, denominado “Instrumento **Único** de Avaliação de Cursos de Graduação”. O documento deveria ser utilizado para processos de **reconhecimento** e de **renovação** de reconhecimento dos cursos de bacharelado, licenciatura e tecnológicos, tanto na modalidade **presencial** quando naquela a **distância**.

O documento foi estruturado em três categorias previstas no SINAES, e um total de 104 indicadores:

- 1 organização didático-pedagógica, contendo 28 indicadores;
- 2 corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo, com 33 indicadores;
- 3 instalações físicas, incluindo 43 indicadores.

Acreditando em um futuro em que, para benefício dos alunos, a diferença entre as modalidades de ensino presencial e a distância seja considerada mínima, o Instrumento Único

de Avaliação de Cursos de Graduação, ou simplesmente Instrumento Único, adotou apenas um pequeno conjunto de indicadores específicos para a educação a distância (EaD), quais sejam:

- coerência entre o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e o sistema de educação a distância utilizado - Indicador para EaD;
- articulação da autoavaliação do curso com a autoavaliação institucional - Indicador NSA (Não Se Aplica a determinados contextos);
 - a referência a EaD é encontrada apenas no critério para atribuição do conceito máximo, e entre parêntesis: “5- (...). (No caso da educação a distância, a autoavaliação do curso deve considerar a avaliação do material didático, dos recursos tecnológicos e do sistema de acompanhamento dos alunos)”;
- sistema de acesso dos alunos de cursos a distância aos recursos bibliográficos – Indicador EaD.

Apesar de muitos indicadores do Instrumento Único serem válidos para qualquer modalidade de ensino, o tempo mostrou que as especificidades da EaD eram em número bem maior do que três, de sorte que novos instrumentos foram publicados contendo mais indicadores específicos para a educação a distância. Por exemplo, no caso do indicador no Formação do Corpo Docente, no momento em que não há destaque para a EaD neste quesito, subentende-se que será avaliado igualmente aos cursos presenciais, incentivando-se a alta titulação dos professores.

Esse critério não seria problemático se o primeiro curso de Administração a distância da UAB, projeto-piloto do próprio MEC, não previsse um só professor com doutorado para cerca de 200 alunos, sendo os alunos de fato acompanhados e avaliados por “tutores” com titulação esperada de graduação ou especialização. Surgia a dúvida: o equívoco estava mesmo no fato de o indicador ser o mesmo do presencial, ou estava no fato de o MEC ter optado por professores com titulação inferior; e mais, como avaliar o papel de tutores, se os indicadores só fazem referência aos professores?

Os instrumentos de avaliação de cursos a distância, bem como sua legislação, vêm sendo estabelecidos à medida que os cursos são implantados e se aprende com eles. É previsível, portanto, que as várias lacunas sejam preenchidas aos poucos, à medida que se desenvolve o conhecimento da área e se observam situações de má qualidade de ensino.

Uma das lições aprendidas foi a necessidade de maior atenção aos Polos de Ensino.

Com a proliferação abusiva de Polos de Ensino em EaD, nas mais inadequadas condições de funcionamento, já que apenas as sedes passavam por processo de credenciamento, o ano 2007 foi iniciado com a publicação de duas portarias normativas.

A Portaria nº 2, de 10 de janeiro de 2007, tratou de procedimentos de regulação e avaliação da educação superior. Especificamente para a modalidade EaD, passou a vincular os processos de credenciamento à comprovação da existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos Polos de Ensino Presencial, prevendo verificação *in loco* de cada um deles.

A Portaria nº 1, de 10 de janeiro de 2007, traz o calendário do Ciclo Avaliativo do SINAES para o triênio 2007/2009, para cursos presenciais e a distância, e se destaca por estabelecer um prazo-limite para a publicação de novos instrumentos específicos para avaliação de cursos de graduação a distância:

Art. 7º A avaliação de instituições e cursos na modalidade a distância será feita **com base em instrumentos específicos de avaliação de instituições e cursos a distância**, editados, mediante iniciativa da Secretaria de Educação a Distância (SEED) [...] **até 15 de maio de 2007**. (grifamos)

Ao fazer referência a “instrumentos específicos de avaliação de (...) cursos a distância” **a serem editados**, a Portaria nº 1 deixou claro que o Instrumento Único do INEP, de 2006, deixara de ser considerado suficiente para avaliação de cursos de graduação a distância.

Os trabalhos de elaboração dos instrumentos específicos foram iniciados imediatamente após essas portarias. Em abril de 2007, o MEC convidava a comunidade interessada a participar primeiramente da terceira versão dos Referenciais de Qualidade, que substituiriam aqueles publicados em 2003. Apenas após esta revisão, se daria início à elaboração dos instrumentos de avaliação específicos para a EaD.

Os novos *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância* foram publicados em agosto de 2007. Referenciais não têm força de lei, mas pretendem ser um “referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação” da EaD (MEC, 2007). Trata-se de um texto dissertativo que não contém indicadores, o que torna por demais subjetiva a tarefa de se verificar se uma instituição provê ou não um ensino de qualidade.

Após a revisão dos Referenciais de Qualidade, e com a experiência acumulada com a UAB, foi iniciada a feitura do marco regulatório específico para a EaD: a publicação de indicadores de qualidade para a EaD e de instrumentos para credenciamento, autorização e

avaliação de cursos de graduação a distância. Simultaneamente, foram publicadas três Portarias MEC, em 07 de novembro de 2007:

- Portaria n.º 1.047 contendo **diretrizes para a elaboração dos instrumentos** de avaliação para o **credenciamento** de instituições e seus polos de apoio presencial. Estas diretrizes levaram à elaboração de novos instrumentos, por sua vez aprovados pelas Portarias 1.050 e 1.051 a seguir.
- Portaria n.º 1.050 aprovando, em extrato, o **Instrumento** de avaliação para **credenciamento** de instituições e seus polos, o que gerou a publicação de dois documentos adicionais:
 - Instrumento de credenciamento institucional para EaD, e
 - Credenciamento de polo de apoio presencial para EaD;
- Portaria n.º 1.051 aprovando, em extrato, Instrumentos de avaliação para **autorização** de cursos na modalidade a distância, o que ensejou a publicação do instrumento:
 - Instrumento de autorização de curso para oferta EaD

Com estas portarias, se passou a dispor de instrumentos regulatórios específicos para a modalidade de Educação a Distância, mas ainda apenas para **credenciamento** e **autorização** de instituições de educação superior e seus polos.

Para a avaliação com fins de **reconhecimento** e renovação de reconhecimento, continuava valendo o Instrumento Único de 2006 até que, em setembro de 2008, foi publicado um novo *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação* para fins de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos, a ser utilizado pelos avaliadores nas modalidades tanto presencial como a distância. Este será aqui denominado *Instrumento Único de 2008* por ter adotado o mesmo princípio de seu antecessor de 2006: ser o mesmo instrumento, independentemente de curso e modalidade, com base na questionável ideia de que não deve haver diferença significativa entre as condições de ensino de cada modalidade.

Para a área de EaD, o novo Instrumento Único de 2008 considerou os seguintes indicadores exclusivos para educação a distância:

- 1.4. Coerência entre o PPC e o modelo de Educação a Distância utilizado;
- 1.5. Efetividade na utilização dos mecanismos gerais de interação entre professores, alunos, tutores e tecnologias;
- 2.6. Adequação, formação e experiência dos docentes em relação à modalidade de EaD;
- 2.7. Adequação, formação e experiência dos tutores;
- 2.8. Caracterização (tempo de dedicação e de permanência sem interrupção) do corpo de

tutores;

- 3.6. Formas de acesso dos alunos de cursos a distância à bibliografia básica, complementar e a periódicos; e
- 3.7. Instalações para equipe de tutores e professores.

Este Instrumento difere de seu antecessor, de 2006, pois reconhece a função de tutores (presencial e a distância), sua necessária formação e condições de trabalho (indicadores 2.6, 2.7, 2.8 e 3.7). Também amplia a referência anterior a “materiais didáticos” para “mecanismos gerais de interação”. (1.5). Os demais indicadores são equivalentes aos existentes no instrumento único anterior: coerência do Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) (1.4) e acesso a bibliografia (3.6).

Será, porém, que a modalidade EaD traz apenas sete especificidades em relação à presencial? Conforme apresentado na seção a seguir, um longo caminho foi percorrido até se chegar, no final de 2010, a um instrumento de avaliação mais voltado para a educação a distância.

3.3.2 Legislação até o instrumento específico

Ao final do ano de 2010, a SEED informava estar vigente a legislação exposta no Quadro 2. O **Decreto n.º 5.622/2005** corresponde à regulamentação do Artigo 80 da LDB já mostrada. O **Decreto n.º 5.773/2006** regulamenta a lei que institui o SINAES, dispondo 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, independentemente de modalidade.

O terceiro documento listado, **Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007**, possui uma característica nova: altera dispositivos tanto da Regulamentação da EaD (BRASIL, 2005a) como aquela do SINAES (BRASIL, 2006a). Para a EaD, faz referência ao credenciamento de polos e cursos, credenciamento de instituições públicas estaduais e autorização de novos cursos. Da alteração no SINAES, destacaremos as mudanças nas competências da SEED, que passou a ter o poder de decisão sobre os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância, ao que antes lhe cabia apenas papel consultivo.

Secretaria Educação a Distância

Legislação vigente:

Decretos

- Decreto Nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da LDB.
- Decreto N.º 5.773, de 09 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.
- Decreto N.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007, altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 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.

Portarias

- Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007. 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.
- Portaria nº 10, de 02 de julho de 2009. Fixa critérios para dispensa de avaliação *in loco*.

Quadro 2 – Legislação para o ensino superior a distância vigente em dezembro/2010.

Fonte: adaptado do Portal MEC.

Publicada na mesma data do Decreto 6.303/07, a **Portaria nº 40/2007** institui procedimentos administrativos para acompanhamento *online* processos de regulação, independentemente de modalidade, e revoga a Portaria Normativa n.º 2, que instituía normas de regulação para a EaD. Por fim, a **Portaria nº 10**, de 02 de julho de 2009, fixa critérios para dispensa de avaliação *in loco* nos processos de avaliação de cursos, incluindo aqueles a distância, contendo parágrafos específicos para o caso dos Polos de Ensino.

As normas publicadas ao final de 2007, particularmente **Decreto n.º 6.303 e a Portaria n.º 40**, fazem com que 2008 seja iniciado evidenciando a busca por uma legislação do ensino superior a distância integrada às mesmas diretrizes do presencial.

Do ponto de vista de leis, decretos e portarias que determinem as diretrizes gerais do ensino superior, a união das regras para o ensino superior, independentemente de modalidade, permitem a simplificação dos processos tanto por parte dos seus órgãos reguladores, quanto do lado das instituições que trabalham com diferentes modalidades.

Quando se trata, contudo, de questões específicas como a avaliação de cursos, ainda não há clareza acerca de qual o melhor caminho a seguir. Os que defendem o uso de instrumentos de avaliação diferentes argumentam que as condições são muito diversas; MEC e INEP contra-argumentam que um Instrumento Único dá conta de todas as especificidades, já que, nos dois casos, o objeto é o mesmo: educação superior.

Contradizendo a própria diretriz de um só Instrumento, o MEC publicou três portarias instituindo diferentes instrumentos para diversificados grupos de cursos:

- a Portaria nº 1, específico para cursos superiores de tecnologia, uma modalidade de ensino, assim como a EaD, prevista no PNE. Seu instrumento de avaliação foi publicado em março/2009.
- a Portaria nº 2, para Cursos de Graduação de Bacharelado e Licenciatura. O Instrumento correspondente foi publicado em fevereiro/2009.
- a Portaria nº 3, específica para o reconhecimento de cursos de graduação em direito, excluindo este curso dos Bacharelados previstos na Portaria nº 2. O Instrumento correspondente foi publicado logo em janeiro/2009.

De forma semelhante, a Portaria Ministerial 505, de 03 de junho de 2009, instituiu a elaboração de um instrumento específico para os cursos de Medicina, e a Portaria 808, de 17 de junho de 2010, instituiu instrumento também específico para cursos de Pedagogia.

A existência de instrumentos diferentes reafirma que há especificidades inerentes a cada curso, acentua que as condições de ensino necessárias para cursos de Direito e Medicina são diferentes das condições de ensino dos demais bacharelados e das licenciaturas. Ressaltamos, particularmente, o fato de se publicar um instrumento específico para a **modalidade de ensino educação tecnológica**, e se continuar entendendo que as condições de ensino da educação a distância são as mesmas dos cursos presenciais apesar de serem diferentes modalidades.

Ao final de 2010, a Portaria nº 1.326, de 18 de novembro de 2010, homologa, finalmente, instrumentos de avaliação específicos para a educação a distância:

Art. 1º Aprovar, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: Bacharelados e Licenciaturas, na modalidade de educação a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, anexo a esta portaria.

3.4 Reorganização dos instrumentos

Conforme já expresso, observamos uma equivalência entre instrumentos de avaliação a distância e presenciais, apesar das diferenças das condições de ensino de cada modalidade. Foi observado que o MEC, de forma salutar, espera que não haja diferenças significativas entre os cursos presenciais e a distância, já que ambos têm a mesma finalidade de formar os alunos. Por outro lado, contradizendo o próprio argumento, vem publicando múltiplos instrumentos de avaliação, mesmo para uma igual modalidade de ensino.

A evolução, até agora, desta pesquisa documental mostra uma aparente incoerência entre documentos que apontam para convergência entre as modalidades de ensino e outros em que não há convergência e se consideram as diferenças. A análise mostrou, entretanto, que cada uma destas tendências é encontrada em um diferente conjunto de documentos: legislação/regulação e instrumentos. A regulação de fato cada vez mais busca a convergência entre as modalidades de ensino, já que, em aspectos legais, não deve mesmo haver diferenças entre as modalidades de ensino. Por outro lado, os instrumentos de avaliação seguem o caminho das especificidades: antes eram únicos e estão tendendo para múltiplos, e, mesmo dentro da mesma modalidade, demonstram que condições de ensino parecem mesmo ser diferentes entre cursos e modalidades.

Com a publicação, no final de 2010, de um instrumento divulgado como específico para a avaliação de cursos de graduação a distância, o número de instrumentos para reconhecimento de avaliação de cursos chegou a um total de 12:

- avaliação de autorização: Medicina (1), Direito (2), Licenciatura e Bacharelado (3), Graduação Tecnológica (4);
- avaliação de reconhecimento: Medicina (5), Direito (6), Licenciatura e Bacharelado (7), Graduação Tecnológica (8), além de Pedagogia (9);
- renovação de reconhecimento de cursos de graduação (10);
- avaliação de cursos a distância: de autorização (11) e de reconhecimento (12).

Em maio de 2011 este conjunto foi reorganizado em apenas dois documentos, propondo-se a sintetizar todos os anteriores:

- (1) Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico – Presencial e EaD (Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento); e
- (2) Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação em Medicina (Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento).

Cada um destes documento possui subconjuntos de indicadores específicos para cada uma das 12 possibilidades dos instrumentos antigos, o que nos leva a interpretá-los como um conjunto de cerca de 12 instrumentos organizados em apenas dois documentos. Por exemplo, para bacharelados, dimensão infraestrutura, a educação a distância possui 50% mais indicadores do que os cursos presenciais.

Desta forma, apesar da apresentação em documento único, podemos considerar que permanece a tendência de múltiplos instrumentos de avaliação de cursos, de acordo com suas especificidades. Essa tendência corrobora nosso pressuposto de que se deve dispor de instrumentos específicos para a avaliação de cursos conforme sua modalidade.

3.4.1 Apresentação do Atual Instrumento (Instrumento-0)

O atual instrumento de avaliação das condições de ensino de cursos de graduação, doravante denominado Instrumento-0, é apresentado no Anexo A (MEC, 2011) e seu total de indicadores por dimensão e modalidade de ensino é expresso na Tabela 1.

Tabela 1 – Quantitativo de indicadores por dimensão e por modalidade.
Fonte: elaboração própria.

	Presencial e EaD	Exclusivo presencial	Exclusivo EaD	Total por dimensão
Dimensão 1: Organização didático-pedagógica	14	-	4	28
Dimensão 2: Corpo docente (e tutorial)	10	1	6	17
Dimensão 3: Infraestrutura	11	-	1	12
Total por modalidade	35	1	11	47

Uma lista dos indicadores agrupados por dimensão está no Quadro 3. Adicionalmente, há rótulos indicando alguns agrupamentos de indicadores que serão úteis em análises posteriores.

	PRESENCIAL E EAD 14 Indicadores	EXCLUSIVO PRESENCIAL -	EXCLUSIVO EAD 4 Indicadores
	QUALITATIVOS:		
Dimensão 1: Organização didático-pedagógica	1.1 Contexto educacional 1.18 (licenciaturas) Integração com as redes públicas de ensino 1.2 Políticas Institucionais no âmbito do curso 1.3 Objetivos 1.4 Perfil profissional do egresso 1.5 Estrutura curricular 1.6 Conteúdos curriculares 1.7 Metodologia 1.16 Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem 1.9 Atividades complementares 1.8 Estágio curricular supervisionado 1.10 Trabalho de conclusão de curso 1.11 Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso 1.17 Número de vagas		1.12(ead) Atividades de tutoria 1.13(ead) TIC no processo de ensino aprendizagem 1.14(ead) Material didático institucional 1.15(ead) Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes

Quadro 3 – Instrumento-0: síntese por modalidade instrumento INEP/MEC de maio/2011.

Fonte: adaptado do instrumento INEP/MEC.

	PRESENCIAL E EAD 10 Indicadores	EXCLUSIVO PRESENCIAL 1 Indicador	EXCLUSIVO EAD 6 Indicadores
Dimensão 2: Corpo Docente (e tutorial)	QUALITATIVOS:		
	Gestão do Curso - atuação: 2.1 Atuação do Núcleo Docente Estruturante - NDE 2.13 Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente 2.2 Atuação do coordenador		
	QUANTITATIVOS:		
	Coordenador: 2.4 Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do coordenador Docentes: 2.7 Titulação do corpo docente do curso 2.9 Experiência profissional do corpo docente 2.11 Experiência no magistério superior do corpo docente 2.10(licenciaturas) Experiência no exercício da docência na educação básica 2.14 Produção científica, cultural, artística ou tecnológica 2.8 Regime de trabalho do corpo docente do curso	Coordenador: 2.5(presencial) Regime de trabalho do coordenador do curso	Coordenador: 2.3(ead) Experiência do coordenador do curso em curso a distância 2.6(ead) Carga horária da coordenação de curso Tutores: 2.15(ead) Titulação e formação do corpo de tutores do curso 2.16(ead) Experiência do corpo de tutores em educação a distância Docentes e Tutores: 2.12(ead) Relação entre o número de docentes e o número de estudantes 2.17(ead) Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante.

Quadro 3 – Instrumento-0: síntese por modalidade instrumento de avaliação de cursos de graduação de maio/2011. (continuação)

	PRESENCIAL E EAD 11 Indicadores	EXCLUSIVO PRESENCIAL -	EXCLUSIVO EAD 1 Indicador
Dimensão 3: Infraestrutura	QUALITATIVOS		
	Espaços de trabalho e atendimento a alunos: 3.2 Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos 3.1 Gabinetes de trabalho para professores tempo integral 3.3 Sala de professores Espaços didáticos: 3.4 Salas de aula 3.9 Laboratórios didáticos especializados - quantidade 3.10 Laboratórios didáticos especializados - qualidade 3.11 Laboratórios didáticos especializados - serviços Serviços diversos: 3.5 Acesso dos alunos a equipamentos de informática		Serviços diversos: 3.12(ead) Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística)
	QUANTI/QUALITATIVO:		
	Material didático não institucional: 3.6 Bibliografia básica 3.7 Bibliografia complementar 3.8 Periódicos especializados		

Quadro 3 – Instrumento-0: síntese por modalidade instrumento de avaliação de cursos de graduação de maio/2011. (continuação)

3.4.2 Comparação do atual instrumento com seu antecessor específico para a educação a distância

O estudo da evolução dos instrumentos de avaliação de cursos foi finalizado investigando-se as seguintes questões: o quanto do instrumento específico para EaD publicado no final de 2010 é contemplado pelo atual instrumento (Instrumento-0)? Será que há indicadores que não contemplados na atual versão para reconhecimento de cursos EaD?

Os Quadros 4, 5 e 6 reúnem um comparativo entre os indicadores do instrumento da EaD e o Instrumento-0, ressaltando que o primeiro também continha indicadores aplicáveis exclusivamente a cursos presenciais.

Dimensão 1: Organização didático-pedagógica	
Instrumento EaD	Equivalência no Atual instrumento
-	1.1 Contexto educacional
1.1 Políticas Institucionais no âmbito do curso	1.2 Políticas Institucionais no âmbito do curso
1.4 Objetivos do curso	1.3 Objetivos
1.5 Perfil do egresso	1.4 Perfil profissional do egresso
1.9 Familiarização com a metodologia em EaD/Programa de Nivelamento/Outros	1.5 Estrutura curricular
1.7 Conteúdos curriculares	1.6 Conteúdos curriculares
1.8 Metodologia	1.7 Metodologia
1.17 Coerência dos procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem com a concepção do curso na modalidade EaD	1.16 Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.
1.18 Sistema de avaliação proposto para a verificação de desempenho dos estudantes	
1.12 Atividades complementares	1.9 Atividades complementares
1.10 Estímulo a atividades acadêmicas	
1.11 Estágio Supervisionado e prática profissional	1.8 Estágio curricular supervisionado
-	1.18 (licenciaturas) Integração com as redes públicas de ensino
-	1.10 Trabalho de conclusão de curso
1.2 Autoavaliação do curso	1.11 Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso
1.6 Número de vagas	1.17 Número de vagas
1.13 Atividades de Tutoria	1.12(ead) Atividades de tutoria
1.14 TIC no processo de ensino-aprendizagem	1.13(ead) TIC no processo de ensino aprendizagem
1.15 Material didático institucional impresso (ou em outro formato)	1.14(ead) Material didático institucional
1.16 Efetividade na utilização dos mecanismos gerais de interação entre docentes, tutores e estudantes	1.15(ead) Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes.

Quadro 4 – Dimensão 1: Comparativo dos indicadores do Instrumento-0 com seu antecessor específico para EaD.

Fonte: elaboração própria

Dimensão 2: Corpo docente e tutorial	
Instrumento EaD	Equivalência no Atual instrumento
2.1. Composição do Núcleo Docente Estr. – NDE 2.2 Titulação e formação acadêmica do NDE 2.3 Regime de trabalho do NDE	2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante - NDE
1.3 Atuação do coordenador do curso	2.2. Atuação do coordenador
2.6 Composição e funcionamento do colegiado do curso ou equivalente	2.13. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente
-	2.4 Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do coordenador
2.4 Titulação e formação do coord. do curso 2.7 Titulação do corpo docente	2.7 Titulação do corpo docente do curso
2.9 Tempo de experiência de magistério superior ou experiência do corpo docente	2.9 Experiência profissional do corpo docente 2.11 Experiência no magistério superior do corpo docente
-	2.10(licenciaturas) Experiência no exercício da docência na educação básica
2.13 Pesquisa e Produção Científica	2.14 Produção científica, cultural, artística ou tecnológica
2.8 Regime de trabalho do corpo docente	2.8 Regime de trabalho do corpo docente do curso
2.5a Regime de trabalho do coordenador do curso	2.5(presencial) Regime de trabalho do coordenador do curso
2.14 Formação e experiência do coordenador do curso em EaD	2.3 (ead) Experiência do coordenador do curso em cursos a distância
2.15 Qualificação/Experiência do corpo docente em EaD	-
2.18 Regime de trabalho do corpo de tutores	-
2.16 Formação e titulação do corpo de tutores	2.15(ead) Titulação e formação do corpo de tutores do curso
2.17 Qualificação/experiência do corpo de tutores em EaD	2.16(ead) Experiência do corpo de tutores em educação a distância
-	2.6(ead) Carga horária da coordenação de curso
2.10a Relação docentes por estudante 2.11 Alunos por turma em disciplina teórica 2.12 Número médio de disciplinas por docente	2.12(ead) Relação entre o número de docentes e o número de estudantes
2.19 Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante	2.17(ead) Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante

Quadro 5 – Dimensão 2: Comparativo dos indicadores do Instrumento-0 com antecessor para EaD.

Fonte: elaboração própria

Dimensão 3: Infraestrutura	
Instrumento EaD	Equivalência no Atual instrumento
-	3.2 Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos
3.2 Gabinetes de trabalho para professores	3.1 Gabinetes de trabalho para professores tempo integral
3.1a Salas para docentes/ tutores/ reuniões	3.3 Sala de professores
3.3 Salas de aula	3.4 Salas de aula
3.9 Laboratórios especializados – Infraestrutura e serviços	Laboratórios didáticos especializados: - 3.9 quantidade; - 3.10 qualidade; - 3.11 serviços.
3.4 (pres) Acesso dos alunos aos equipamentos de informática	3.5 Acesso dos alunos a equipamentos de informática
3.6a Acervo da bibliografia básica 3.10 Utilização de Biblioteca Virtual	3.6 Bibliografia básica (considera acervo virtual)
3.7 Livros da bibliografia complementar	3.7 Bibliografia complementar
3.8 Periódicos especializados, indexados e correntes	3.8 Periódicos especializados
	3.12(ead) Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística)
3.5 Registros acadêmicos	-

Quadro 6 – Dimensão 3: Comparativo dos indicadores do Instrumento-0 com antecessor para EaD.
Fonte: elaboração própria

Respondendo à questão do quanto o instrumento específico para EaD publicado no final de 2010 é contemplado pelo atual instrumento (Instrumento-0). Nos Quadros 5 e 6, verifica-se três indicadores do instrumento específico para EaD sem equivalência no Instrumento-0:

- 2.15 Qualificação/Experiência do corpo docente em EaD
- 2.18 Regime de trabalho do corpo de tutores
- 3.5 Registros acadêmicos

Considerando que neste momento da pesquisa ainda não há subsídios para analisar o quanto estes indicadores removidos são ou não relevantes para a avaliação de cursos a distância, eles serão por hora mantidos em adição aos temas do atual instrumento de avaliação de cursos. Destes, será desconsiderado o aspecto qualificação do 2.15; já que não se exige qualificação em cursos presenciais para esta modalidade de ensino, não vemos sentido em exigí-la para a modalidade EaD. A pertinência dos outros dois indicadores foi avaliada em etapa posterior da pesquisa, em uma análise conjunta com todos os demais indicadores.

O Capítulo 4 apresentará o percurso da pesquisa que proporcionou a obtenção dos subsídios para que se questionasse e elaborasse uma nova proposta de indicadores para a avaliação de cursos de graduação a distância.

4 O PERCURSO TRILHADO: O QUE AVALIAR EM CURSOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA (EaD)

*"É do buscar e não do achar que nasce o que eu não conhecia."
Clarice Lispector*

4.1 Apresentação do Problema e hipóteses de investigação

O capítulo anterior discutiu a evolução dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação. Partindo de Instrumento Único em 2006, se desmembraram, mas depois voltaram a uma versão aplicável a diferentes cursos e modalidades e subsidiando atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento: um documento único com uso múltiplo, que denominamos Instrumento-0. Viabilizar um instrumento único significa conseguir que grande percentual de indicadores sejam aplicáveis a diferentes cursos e modalidades.

Um aspecto favorável para que vários indicadores sejam aplicáveis tanto a cursos presenciais quanto a distância é o fato de os critérios de análise se pautar basicamente em verificar se o projeto pedagógico do curso está sendo efetivamente realizado, respeitando as características específicas de cada projeto.

A experiência na prática de tutoria, simultânea com cursos presenciais, nos levou a definir quatro hipóteses quanto à inadequação do instrumento de avaliação de cursos vigente, que aqui denominamos Instrumento-0.

Como **primeira** hipótese, temos que o **novo contexto institucional decorrente da inclusão de polos de ensino não está sendo adequadamente avaliado pelo atual instrumento**. Este orienta o avaliador externo a analisar o contexto institucional previamente à análise de indicadores, mas não há referências a polos de ensino. Ao longo dos indicadores, a referência a polos é encontrada apenas na verificação *in loco* de laboratórios didáticos especializados.

A **segunda** hipótese assevera que **falta clareza na distinção entre os conceitos de docência e tutoria no atual instrumento de avaliação**. Este exprime o seguinte conjunto de indicadores de compreensão difícil:

2.12(ead) Relação entre o número de docentes (equivalente 40h em dedicação à EaD) e o

número de estudantes, referindo-se ao número de docentes efetivos no curso.

2.17(ead) Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante, referindo-se ao total de “docentes mais tutores (presenciais e a distância) contratados.

Parece haver um problema de coerência interna neste instrumento, em que a relação entre docentes e estudante está sendo contabilizada duas vezes? Ou será que palavra “docente” está sendo empregada com sentidos diferenciados? Aparentemente, no indicador 2.12 ela se refere a professores efetivos e no indicador 2.17 àqueles que atuam como em tutoria a distância. Supomos que esta dificuldade visa a instalar os diferentes modelos de EaD encontrados no Brasil. Adicionalmente, o indicador 2.17 sugere que o dimensionamento de tutores presenciais e a distância seja feito de forma similar, o que não é o caso na prática da EaD. O tutor presencial, pelo menos na UFC, é único por curso e por polo, independentemente da quantidade das disciplinas ofertadas em dado momento, enquanto o quantitativo de tutores a distância se relaciona com a quantidade de disciplina em funcionamento a cada momento.

A **terceira** hipótese deste trabalho considera que, **de forma similar à docência, o papel da coordenação na educação a distância é diferenciado da modalidade presencial, o que não está sendo devidamente contemplado no atual instrumento de avaliação de cursos.** Entrevistas exploratórias com alunos demonstraram que, frequentemente, eles não têm contato com o coordenador do curso, ou o conheceram em rara visita ao Polo; suas dúvidas rotineiras são esclarecidas com a secretaria ou coordenação do polo. Perguntando especificamente sobre quem os ajuda a escolher as disciplinas a se matricular, a resposta é inevitavelmente alguém do Polo: coordenador do polo, secretário ou colegas. Por fim, quando perguntamos a quem recorrem quando não sabem a quem perguntar, a resposta comum é que enviam mensagens à Ouvidoria.

A **quarta** e última hipótese **assevera que é possível reduzir a quantidade de títulos obrigatórios a estarem disponíveis nas bibliotecas dos polos, analisando conjuntamente a utilização de material didático institucional e não institucional.** Nesta hipótese, o número de títulos exigidos para a literatura básica poderia ser reduzido de três para dois, sendo um deles substituído pelo material didático institucional.

Como **objetivo geral** desta investigação, propomos como objetivo geral, revisar o instrumento para avaliação de cursos adotado pelo INEP/MEC na perspectiva da graduação na modalidade a distância, visando a inserir modificações no atual instrumento que o levem a um melhor alinhamento com a complexidade dos cursos a distância. Para atingir os objetivos

gerais foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- analisar a evolução dos procedimentos e os instrumentos de avaliação de cursos de graduação a distância, do ponto de vista das políticas públicas;
- identificar qual o modelo de avaliação educacional compatível com o contexto brasileiro, adaptando-os às especificidades da avaliação externa de cursos a distância;
- identificar as características específicas dos cursos a distância não previstas no instrumento vigente; e
- propor e validar uma proposta de novo conjunto de indicadores na modalidade a distância.

A seção a seguir expressa diretrizes gerais para a organização de sistemas de indicadores, e a seção posterior descreve os procedimentos metodológicos adotados para a consecução dos objetivos da investigação.

4.2 Sistema de indicadores para avaliação educacional

Os instrumentos de avaliação educacional utilizados na avaliação de cursos pelo SINAES organizam-se na forma de listas de verificação, ou *checklists*. A lógica de elaboração destas listas para fins de avaliação educacional foi estudada por Michael Scriven que, com formação em Matemática e Lógica, ao ser contratado pelo Governo dos Estados Unidos da América na década de 1970 para avaliar programas educacionais, desenvolveu uma lista de verificação-padrão para servir de memória auxiliar do avaliador profissional na tarefa de julgar o mérito do objeto avaliado (ver Seção 5.1.3 Avaliação para a tomada de decisões).

Scriven (2007) oferece diferentes tipos de listas de verificação, dos quais destacamos aquela aplicável à avaliação educacional brasileira: a *Criteria Of Merit LISTS* ou *comlist*. Conforme ilustrado no Quadro 7, uma *comlist* consiste de um conjunto de critérios associados a uma escala-padrão de desempenho e pesos, organizados em dimensões. A nota do desempenho em cada critério é multiplicada por seu respectivo peso; a soma dos produtos destas multiplicações determina o mérito da dimensão correspondente.

Esta pesquisa analisou critérios e escala de desempenho do instrumento de avaliação de cursos. Quanto aos pesos, repetiu aqueles já definidos no instrumento vigente, fixos por dimensão.

Critério	Escala-padrão de desempenho	Peso
Contexto educacional	1-Quando o PPC não contempla as demandas efetivas de natureza econômica e social 2-Quando o PPC contempla, de maneira insuficiente, as demandas efetivas de natureza econômica e social. 3-Quando o PPC contempla, de maneira suficiente, as demandas efetivas de natureza econômica e social 4-Quando o PPC contempla, muito bem, as demandas efetivas de natureza econômica e social 5-Quando o PPC contempla, de maneira excelente, as demandas efetivas de natureza econômica e social.	p1
Perfil profissional do egresso	1- Quando o perfil profissional não expressa as competências do egresso 2- Quando o perfil profissional expressa, de maneira insuficiente, as competências do egresso. 3- Quando o perfil profissional expressa, de maneira suficiente, as competências do egresso. 4- Quando o perfil profissional expressa, muito bem, as competências do egresso. 5-Quando o perfil profissional expressa, de maneira excelente, as competências do egresso.	p2

Quadro 7 – Ilustração de uma *comlist* proposta por Scriven e com base no Instrumento-0.
Fonte: elaboração própria.

Em *comlists*, critérios podem ser desmembrados em subcritérios, visando a uma melhor especificação do que se pretende avaliar, conforme ilustrado no Quadro 8. Observamos que o Instrumento-0 (ANEXO A) denomina *Indicador* ao que Scriven propõe como *Critério*, e *Critério de Análise* para designar o que Scriven denomina *Escala-padrão de desempenho*.

Critério (Critério Nível 1)	Subcritério (Critério Nível 2)	Escala-padrão de desempenho
Perfil do corpo docente do curso	Titulação do corpo docente	Ver Anexo A, indicador 2.7
	Experiência profissional do corpo docente	Ver anexo A, indicador 2.9
	Experiência de magistério superior do corpo docente	Ver Anexo A, indicador 2.11
Dimensionamento do corpo docente e tutorial	Relação entre o número de docentes e de estudantes.	Ver anexo A, indicador 2.12
	Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante	Ver anexo A, indicador 2.17(ead).

Quadro 8 – Ilustração do desmembramento de critérios em subcritérios.
Fonte: elaboração própria.

Critérios são os princípios utilizados para julgar os objetos, possuindo três características (FIGARI, 1996, p. 109):

- abstração como, por exemplo, clareza, rapidez, ordem;

- discriminação entre os objetos que possuem ou não o critério: por exemplo, com relação à clareza, é preciso determinar o que discrimina o claro do não claro
- interface entre as visões de mundo e a operacionalização, por meio de indicadores.

Para Figari (1996), como entidades abstratas, os critérios são necessariamente qualitativos. Neste sentido, e para a avaliação educacional, Figari demonstra indicadores como “concretização de um critério” e, portanto, “um elemento que mostra um outro elemento [...] que indica”. (P. 110).

Figari (1996) ressalta que indicadores pertencem ao domínio da experiência e do exemplo, e não da prova; assevera que o indicador não provará nada de preciso. No contexto desta pesquisa, por exemplo, a alta titulação de docentes é considerada um indicador de melhor qualidade do seu trabalho, em relação aos de pouca titulação, e não uma comprovação deste fato. Por este motivo, indicadores devem ser relacionados a critérios que lhe deem sentido. No exemplo relatado, o critério parece ser *perfil do corpo docente*.

Seguindo as diretrizes de Scriven (2007) e Figari (1996), e utilizando uma nomenclatura mais compatível com a prática da avaliação no Brasil, organizamos o sistema de indicadores utilizando a terminologia indicada no Quadro 9.

DIMENSÃO	TEMA	INDICADOR	CRITÉRIO	ESCALA PADRÃO DE DESEMPENHO
Corpo Docente e tutorial	Corpo docente do curso	Titulação do corpo docente	Quantitativo com pós-graduação	Ver Anexo A, indicador 2.7
		Experiência profissional do corpo docente	Tempo de experiência profissional	Ver anexo A, indicador 2.9
		Experiência de magistério superior do corpo docente	Tempo de experiência no magistério superior	Ver Anexo A, indicador 2.11
	Corpo docente específico EaD	Relação entre o número de docentes e de estudantes.	Quantidade de alunos por docente	Ver anexo A, indicador 2.12
		Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante	Quantidade de alunos por docente e tutores.	Ver anexo A, indicador 2.17(ead).

Quadro 9 – Ilustração dos itens de um sistema de indicadores.

Fonte: elaboração própria.

No primeiro nível de critérios, está a *Dimensão* mantida com o mesmo conteúdo do Instrumento-0 por dois motivos: 1) segundo Franco (2011), “basicamente o mundo todo” adota esta composição de três dimensões, às vezes uma quarta dimensão institucional; 2) esta

composição *Organização didática-pedagógica/Corpo Docente/Infraestrutura* se assemelha à de processos/pessoas/tecnologia oriunda da Teoria dos Sistemas e encontrada em diferentes escolas da gestão das organizações (CARAVANTES, 2005).

A segunda coluna do Quadro 9, *Tema*, tem a função de auxiliar o macrocritério *Dimensão* para que, juntos, cumpram o papel de um *critério* proposto por Figari (1996): ser a interface da visão que se tem de um curso com a operacionalização por via de indicadores. Adicionalmente, *Tema* se mostrou útil durante o desenvolvimento da pesquisa para auxiliar na comparação entre dados de fontes diferentes. *Indicador* é considerado no mesmo sentido de Scriven, Figari e Bottani, para quem: “são sinais que chamam a atenção sobre determinados comportamentos de um sistema. [São] variáveis cujos valores nos fornecem informações sobre as atividades, as modalidades de funcionamento, os resultados educacionais” (BOTTANI, 1998, p.2).

A palavra *critério* foi reservada para o terceiro nível de critérios, já com base nos indicadores. Por exemplo, quando o avaliador usa o indicador *1.14 Material didático institucional* do Instrumento-0, ele é orientado a verificar os critérios de abrangência e profundidade da abordagem do conteúdo específico.

Julgamos o Instrumento-0 de leitura difícil porque não agrupa indicadores em temas, que auxiliam no entendimento do significado dos indicadores, e trazem os critérios (dentro de um indicador) apenas ao longo da escala de desempenho. Em nossa proposta, estes dois aspectos foram acrescentados: indicadores foram agrupados em temas, e os critérios estão em separado em relação à escala de desempenho.

Propor um sistema de indicadores significa, então, decidir quais variáveis fornecem informações significativas sobre o desempenho do objeto avaliado. A seção seguinte exprime o percurso trilhado na revisão do sistema de indicadores adotado pelo INEP/MEC.

4.3 Procedimentos metodológicos

O trabalho foi desenvolvido pautado no princípio de contribuir para o aprimoramento do instrumento de avaliação de cursos utilizado pelo INEP/MEC para a avaliação externa de cursos de graduação a distância. Desta forma, todo o seu procedimento de investigação tem como ponto de partida o SINAES e o atual instrumento de avaliação.

O sistema de indicadores foi organizado de forma incremental, em três ciclos de organização dos indicadores, com cada um deles incluindo coleta, análise de dados e

proposição de uma nova versão do sistema de indicadores. O primeiro ciclo de organização considerou os fundamentos: os modelos de avaliação educacional, aplicando-os à realidade da avaliação de cursos. O segundo buscou as especificidades da educação a distância, acrescentando e modificando indicadores. Por fim, o terceiro ciclo consistiu da validação do instrumento.

4.3.1 Primeiro ciclo: definição do modelo de avaliação educacional

Modelos de avaliação são entendidos como “a forma como cada autor idealizou os principais conceitos e estruturas do trabalho de avaliação, o que forma as diretrizes fundamentais” das descrições e julgamentos inerentes ao seu trabalho (STTUBLEBEAM et al., 2000, p. ix).

Estes modelos podem ser entendidos como a “visão de mundo” à qual Figari (1996) se referiu ao escrever que critérios de avaliação operam “como interface entre visões de mundo e a operacionalização através de indicadores”. (p. 109). Assim, antes de se definir critérios de avaliação, é preciso conhecer as políticas públicas relacionadas e determinar o modelo de avaliação que dará sustentação ao sistema de indicadores.

4.3.1.1 *Seleção de um modelo de avaliação educacional*

Considerando que esta pesquisa se propôs modificar o sistema de indicadores INEP/MEC sem perder de vista seu alinhamento com as políticas públicas vigentes, o modelo de avaliação educacional selecionado deveria necessariamente estar em conformidade com o SINAES. Para tanto, a legislação e os instrumentos de avaliação vigentes analisados na perspectiva de diferentes modelos educacionais clássicos para identificar aquele mais compatível com as políticas brasileiras.

Esta etapa do estudo foi organizada em três momentos: a) análise de toda a legislação e instrumentos de avaliação aplicáveis ao SINAES; b) pesquisa bibliográfica aprofundada sobre os modelos de avaliação, com ênfase em textos escritos pelos próprios autores considerados; e c) análise qualitativa de conteúdo destes documentos para busca, no SINAES, dos elementos da estrutura conceitual de cada autor.

O resultado da análise da legislação e de instrumentos foi exibido no Capítulo 3. Quanto à legislação, a seleção da amostra teve como base o universo da legislação vigente relacionada tanto ao SINAES quanto à educação a distância. Quanto à escolha dos instrumentos de

avaliação, foi adotada a estratégia de “definição de amostras a priori”, em que se definem previamente as características dos documentos a serem selecionados (FLICK, 2004): foram escolhidos os instrumentos de avaliação para reconhecimento dos cursos de graduação.

O segundo momento consistiu em uma pesquisa bibliográfica sobre os modelos de avaliação, que enfatizou uso de textos escritos pelos próprios autores considerados, permitindo melhor identificação do contexto e princípios de cada um deles.

Por fim, foi realizada uma análise qualitativa do conteúdo dos documentos do SINAES, visando a uma compreensão, no contexto brasileiro, da aplicação dos modelos clássicos de avaliação educacional. Os resultados destas duas últimas etapas encontram-se no Capítulo 5, finalizado com a apresentação do modelo de avaliação educacional aplicável a este trabalho: o modelo CIPP, proposto por Daniel Stufflebeam (STUFFLEBEAM, 1968, 2003, 2007).

4.3.1.2 Aplicação do modelo selecionado à avaliação de cursos de graduação

Uma vez definido o modelo de avaliação a ser utilizado e que viabilizasse o pressuposto deste trabalho ter aderência à atual realidade brasileira expressa pelo SINAES, a próxima etapa da investigação consistiu em verificar quais os componentes do CIPP seriam aplicáveis à Avaliação de Cursos de Graduação (ACG) prevista no SINAES: suas avaliações, papéis e indicadores. O resultado desta análise documental está na seção 6.1.

Em seguida, foi possível iniciar a elaboração incremental do sistema de indicadores, quando foi formulada a primeira versão, denominada Instrumento-1 (seção 6.2). Esta versão foi organizada a partir de uma análise da coerência interna do Instrumento-0, seguida de sua normalização, de acordo com as diretrizes do modelo de avaliação selecionado.

O Instrumento-1 expressa um conjunto de temas para indicadores alinhados tanto com as políticas públicas vigentes, quanto com o modelo de avaliação selecionado. Propõe uma nova versão do instrumento de avaliação utilizado pelo INEP/MEC, mas ainda não fornece subsídios para a verificação de sua adequabilidade às especificidades da educação a distância.

4.3.2 Segundo ciclo: levantamento das especificidades da EaD

O segundo ciclo de organização incremental de um sistema de indicadores voltou-se ao levantamento de características específicas das condições de ensino dos cursos a distância, para que pudéssemos propor um novo instrumento de avaliação mais bem aplicável a esta modalidade de ensino.

Para este ciclo, a escolha da fonte de dados se fundamentou no modelo de avaliação para tomada de decisão, identificado como o mais compatível com a proposta deste trabalho (Capítulo 5). Dois autores se destacaram no desenvolvimento deste modelo: Stufflebeam, que desenvolveu um modelo voltado a **gestores**, visando a uma avaliação com fins de regulação administrativa, e Scriven, que se digire a “auxiliar **consumidores** a julgar produtos acabados”, visando a decidir por participar, ou não, de determinado programa educacional (STUFFLEBEAM, 2003, p. 37; grifamos). No caso brasileiro, observa-se que não há como dissociar gestores e consumidores porque a própria legislação assevera que os resultados da avaliação, usados para fins de regulação, devem ser amplamente divulgados e se tornam um importante motivo para a busca das instituições por obter “boas notas” nas avaliações de seus cursos: o medo de perder alunos.

Seguindo esta lógica, o levantamento considerou dois grupos de fontes de dados: 1) gestores nacionais e institucionais; 2) e consumidores, representados pelos alunos. A análise dos dados foi guiada pelas hipóteses de pesquisa que enunciaram problemas no instrumento de avaliação de cursos a distância quanto a contexto educacional, coordenação de curso, conceito de docência e critérios de avaliação de material didático.

Os resultados estão apresentados no Capítulo 7, encerrado com uma nova versão da organização incremental do sistema de indicadores: Instrumento-2.

4.3.2.1 Levantamento a partir de documentos de gestão

O SINAES prevê uma avaliação de cursos de graduação na **modalidade** a distância com base no **método** pedagógico escolhido por parte de cada instituição. Modalidade se refere ao modo de organização do ensino, enquanto método se refere a “formas de ensinar e aprender”. (BELLONI, 2010, p. 252). Há diferentes maneiras (métodos) de se fazer educação a distância e o PPC é o representante do método escolhido por parte de cada instituição; o grande papel do avaliador é verificar se há coerência entre a proposta do curso e a forma como o curso está organizado (FRANCO, 2011). O instrumento de avaliação deve, então, verificar se as condições de ensino dos cursos permitem a execução do que está previsto em seus projetos.

Identificamos o fato de que este procedimento de avaliação se assemelha à proposta da *Theory-based evaluation*, ou avaliação baseada em teoria, relativamente recente na área de avaliação educacional (DONALDSON; SCRIVEN, 2003). Conforme Coryn et al. (2010), traços de sua origem podem ser observados desde a década de 30, mas que foi organizada

apenas a partir de Chen (1990) e posteriormente por Donaldson (2003). Estes autores defendem o uso do conhecimento disponível para desenvolver modelos de programa que guiarão a avaliação (FITZPATRICK et al., 2004). A avaliação baseada em teoria (ABT) é uma abordagem que envolve três passos gerais (DONALDSON, 2003, p. 114):

- desenvolver um **modelo** conceitual do programa, ou teoria do programa, especificando como este pretende resolver o problema social de interesse;
- formular e priorizar as **questões** de avaliação;
- **responder** as questões de avaliação (avaliar).

No contexto da avaliação de cursos de graduação, um **modelo** do programa corresponde ao seu PPC, elaborado por seus gestores institucionais, além dos editais da UAB, feito também por gestores das políticas públicas nacionais. Como os modelos disponíveis *a priori*, este trabalho de investigação se beneficia das orientações da ABT em sua segunda etapa: formular e priorizar as **questões** de avaliação com suporte nos modelos definidos.

O terceiro passo geral da ABT corresponde ao trabalho do avaliador: responder às **questões** de pesquisa. De acordo com Coryn et al. (2010), muitas avaliações supostamente orientadas pela teoria falham ao não relacionar os resultados ao modelo do curso. Entendemos que a avaliação externa de cursos se alinha com a ABT, ao buscar as causas dos resultados da avaliação no contexto do curso e em seu projeto. **É neste sentido de causalidade que esta abordagem é dita “baseada em teoria”**. Os avaliadores externos são cobrados a redigir comentários e justificativas dos resultados das avaliações, orientados pelo texto dos indicadores que pedem análises “sistêmica e global” dos critérios de análise.

Há alegações de que a ABT é antiproducente porque raramente se dispõe destes documentos (CORIN et al., 2010), o que não é o caso do modelo brasileiro, em que projetos dos cursos representam seu funcionamento esperado, ou pelo menos o deveriam. Além disso, se o que buscamos no Brasil é a definição de um modelo brasileiro de referência para a educação a distância, passa a ser conveniente usar a *theory-based evaluation*.

Com inspiração nas orientações da ABT, particularmente em seu segundo passo, a busca pela elaboração de questões de avaliação que levam aos indicadores relacionados às especificidades da EaD considerou os editais da UAB e PPCs, por entender que o primeiro expressa um modelo de EaD geral, e o segundo os modelos escolhidos por parte de cada instituição. Simultaneamente à formulação de questões, procedemos a uma priorização das propostas a serem mantidas, e verificamos se as questões, na forma de indicadores, já estavam

contempladas no Instrumento-0.

Os documentos considerados para o levantamento foram agrupados em nacionais e institucionais. Os nacionais utilizados foram:

- Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que institui a UAB (BRASIL, 2006b).
- Duas chamadas públicas para a seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores:
 - **Edital UAB1:** Edital nº 1/2005, de dez/2005, prevendo o período de set/2006 a fev/2007 para adequação dos polos, preparação dos tutores, produção do material didático e demais ajustes, com previsão de início dos cursos superiores para mar/2007 (BRASIL, 2005b).
 - **Edital UAB2:** Edital nº 1/2006, de out/2006, prevendo o período de out/2007 a mar/2008 para atividades para adequação dos polos, preparação dos tutores, produção do material didático e demais ajustes, com previsão de início dos cursos superiores a partir de abril de 2008 (BRASIL, 2006c).
- **Instrumento** de avaliação vigente, em especial seu glossário (Anexo A).

Quanto aos documentos de âmbito institucional, foram utilizados projetos pedagógicos dos cursos (PPC) que expressam o modelo do curso cujas condições de implementação correspondem ao principal objeto de análise da avaliação externa de cursos.

O trabalho com os PPCs consistiu da análise documental de 34 projetos pedagógicos de cursos a distância, de 17 diferentes instituições de ensino superior, ofertando cursos de bacharelados e licenciaturas vinculados ao sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esta amostra corresponde à totalidade do que, até novembro de 2001, havia sido localizado na internet por meio de ferramenta de busca e estava disponível no *site* da UFC em novembro de 2011. Ela representa 9% (34/377) dos cursos e 18% (17/90) das instituições, conforme dados do Portal da UAB em 2012 (UAB, 2012).

O resultado da revisão dos significados de temas considerados na avaliação de cursos de graduação baseado em documentos de gestão está exposto na seção 7.1.

4.3.2.2 *Levantamento na perspectiva de consumidores*

Conforme apresentado, além de verificar os significados específicos para a educação a

distância do ponto de vista dos gestores, o modelo de avaliação educacional selecionado nos conduz a uma revisão de significados dos temas de avaliação de cursos do ponto de vista também dos alunos, aqui entendidos como seus consumidores mais diretos.

Para o estudo, foram coletados dados de comunidades *online* que agrupassem alunos de instituições diferentes, cursos e polos de ensino. Comunidades *online* proporcionam a interação dos alunos, visando à ajuda mútua, orientações, desabafos e trocas de ideias. De uma maneira figurada, correspondem aos “corredores” de uma instituição de ensino superior: local onde os alunos se encontram e conversam.

Selecionamos inicialmente o conteúdo de fóruns de uma comunidade do Orkut que agrupa alunos de vários polos de um consórcio de instituições que oferecem cursos a distância. A coleta foi realizada ao longo de três dias do mês de setembro/2010. Inicialmente, foram listados os títulos de todos os 123 fóruns desta comunidade, que foram analisados em ordem cronológica inversa, do mais antigo para o mais novo. Ressaltamos que o critério de antiguidade é aqui determinado não pela data de criação, mas pela última data de postagem. A coleta incluiu os 57 (46%) fóruns mais antigos e, portanto, com conteúdos mais estáveis (com data de última postagem mais antiga).

Dentre estes 57, foi definida uma amostra contendo 21 fóruns (38%), o total de 491 (47%) postagens, e pouco mais de três mil linhas de dados a serem analisados. Foram descartados aqueles que não pareciam ter informações significativas sobre condições de ensino de cursos, como conteúdos específicos de determinados cursos, processo seletivo, simples troca de dados para contatos entre participantes.

A revisão dos significados dos temas para análise de cursos foi operacionalizada com suporte do *software* de pesquisa qualitativa NVivo⁶ versão 9.0, e os resultados estão relatados na seção 7.2.

4.3.3 Validação do sistema de indicadores

O ciclo final do trabalho consistiu na validação do conjunto de indicadores proposto. Foram realizadas duas diferentes validações: uma teórica, conforme padrões de qualidade; e uma pesquisa de levantamento com especialistas dos cursos a distância. Adicionalmente, foi realizada uma consulta a especialistas no instrumento de avaliação de cursos, especificamente quanto à usabilidade do instrumento revisado.

⁶ Produto da QRS International, disponível em: <<http://www.qsrinternational.com>>.

4.3.3.1 Validação conforme padrões internacionais de qualidade

Sob a direção de Stufflebeam, em 1975, iniciou-se a definição de um conjunto de padrões consensuais e chancelados pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE)*, comitê estadunidense atuante na definição de padrões de avaliação educacional. O resultado deste trabalho produziu a primeira edição dos *Standards for Evaluation Programs, Projects, and Materials*, ou padrões para avaliação de programas, projetos e materiais, publicada em 1981 (FITZPATRICK, 2004). Os padrões foram revisados e tiveram outra versão publicada em 1994.

Ristoff (2000) desenvolve extensa análise crítica desta edição de 1994 e relata se tratar de um trabalho consolidado, ao assinalar que:

[...] devido ao excelente trabalho que o Joint Committee on Standards for Educational Evaluation vem desenvolvendo há vários anos, nos Estados Unidos, já se tornou lugar-comum dizer que boas avaliações de instituições, programas, projetos e materiais educacionais devem ter quatro atributos básicos: 1. Utilidade, 2. Viabilidade, 3. Propriedade, 4. exatidão. (P. 40).

Stufflebeam (2004), analisando a repercussão dos padrões, assevera ter identificado trabalhos, utilizando-os aplicados a programas sociais, desenvolvimento comunitário, gestão de negócios, indústria, políticas públicas, e em locais fora do seu país de origem, como Europa, África, Ásia e América do Sul.

A terceira edição dos padrões foi publicada em 2011, intitulada *The Program Evaluation Standards – a guide for evaluation users*. Consiste de um conjunto de 30 padrões organizados em cinco atributos. O *Joint Committee* traz uma lista de quais padrões esperam ser aplicáveis a cada etapa do processo de avaliação (JCSEE, 2011). Com base nesta lista, estruturamos o mapa do Quadro 10, que fornece uma visão sintética dos cinco atributos – utilidade, viabilidade, legitimidade, precisão e responsabilidade – além de seus indicadores, e atividades de avaliação previstas para serem aplicáveis.

São empregados padrões de avaliação para “identificar e definir a qualidade da avaliação, e guiar avaliadores e usuários de avaliação a perseguir a qualidade da avaliação”; eles “não são leis” mas o resultado de um trabalho consensual dos membros do *Joint Committee* (JCSEE, 2011, p. xxii).

Esta etapa da reorganização dos indicadores consistiu em realizar uma validação do instrumento proposto nos dois primeiros ciclos de sua organização. Para tanto, o sistema de indicadores foi analisado na perspectiva de cada padrão de qualidade previsto na edição de 2011 dos padrões do *Joint Committee* e os resultados desta análise encontram-se na seção 8.1.

		Atividades gerais previstas pelo <i>Joint Committee</i>									
		Decidir o que avaliar	Negociar e formalizar acordos, contratos e orçamentos	Determinar quem irá avaliar	Negociar e desenvolver objetivos e questões da avaliação	Descrever o programa	Projetar a avaliação	Gerenciar a avaliação	Coletar informação	Analisar informação	Comunicação e divulgação
Utilidade	U1 Credibilidade dos avaliadores	•	•	•				•			
	U2 Atenção aos grupos de interesse (<i>stakeholders</i>)	•	•	•	•	•	•	•	•		•
	U3 Negociação dos objetivos da avaliação	•			•		•				
	U4 Valores explícitos			•	•		•			•	
	U5 Relevância das informações				•				•	•	•
	U6 Processos e produtos significativos		•		•		•	•	•	•	
	U7 Comunicação e divulgação oportunas e adequadas		•					•	•	•	•
	U8 Atenção a consequências e influências								•		•
Viabilidade	V1 Gerenciamento de projetos		•	•				•	•	•	
	V2 Procedimentos alinhados com a prática	•			•	•	•	•	•	•	•
	V3 Viabilidade contextual	•		•	•	•	•	•	•	•	•
	V4 Uso de recursos		•	•			•	•	•		
Legitimidade	L1 Orientação responsiva e inclusiva				•	•	•			•	•
	L2 Acordos formalizados	•	•	•			•				
	L3 Respeito aos direitos humanos	•			•		•		•		•
	L4 Clareza e justiça	•	•		•			•		•	
	L5 Transparência e divulgação				•	•		•		•	•
	L6 Gestão de conflitos de interesse	•	•	•	•	•		•			•
	L7 Responsabilidade fiscal		•					•			
Precisão	P1 Conclusões e decisões justificadas				•		•	•		•	•
	P2 Informações válidas				•	•	•		•	•	
	P3 Informações confiáveis				•	•	•		•	•	
	P4 Documentação do programa e seu contexto	•				•	•				
	P5 Gerenciamento de Informações						•		•	•	
	P6 Projeto e verificação consistentes						•	•		•	
	P7 Documentação de análises				•	•	•			•	•
	P8 Comunicação e divulgação					•				•	•
Responsabilidade	R1 Documentação da avaliação	•	•	•	•	•	•	•	•		
	R2 Meta-avaliação interna								•		
	R3 Meta-avaliação externa		•								

Quadro 10 – Mapa dos Padrões de Qualidade por aplicabilidade.

Fonte: adaptado de lista de JCSEE (2011).

4.3.3.2 Validação com especialistas em EaD

Ao longo desta análise de conformidade com os padrões de qualidade do JCSEE, foram identificados problemas no conjunto de indicadores proposto dentre os quais alguns foram corrigidos. Observamos, entretanto, que a análise da conformidade de nossa proposta em relação a alguns padrões demandava coleta adicional de informações. Por exemplo, o padrão U5-Relevância das Informações determina que os dados devem ser relevantes para os envolvidos que, no nosso caso, correspondem a estudantes e profissionais da educação a distância. Para saber a relevância, é preciso consultar este público.

Com efeito, foi realizada uma pesquisa de levantamento para coletar o posicionamento de estudantes e profissionais da educação a distância quanto a aspectos de qualidade do instrumento de avaliação de cursos que não puderam ser verificados por meio de todos os ciclos e etapas anteriores de sua organização. Em especial, foi analisada a inclusão dos novos indicadores.

A pesquisa foi operacionalizada com uso da ferramenta SurveyMonkey⁷, que permite o preenchimento *online* de questionários, permitindo que qualquer membro da Universidade Aberta do Brasil possa respondê-lo. Com esta possibilidade, o universo da pesquisa foi definido como qualquer estudante ou profissional que atua ou atuou na Universidade Aberta do Brasil e, dentre estes últimos, consideramos profissionais que tenham atuado exclusivamente na avaliação de cursos a distância.

O formulário da pesquisa (Apêndice A) foi divulgado através de *e-mail* enviado a todos os polos cadastrados no *site* da Universidade Aberta do Brasil, e com e-mail válido (UAB, 2012). Foram enviados cerca de 470 *e-mails* e obtida a participação de respondentes pelo menos de 19 estados brasileiros (nem todos declararam sua origem). O preenchimento dos formulários teve início em 27 de maio e foi encerrado em 02 de junho, com a participação de 70 estudantes, 90 profissionais e, dentre estes últimos, 24 declararam segurança no uso do instrumento de avaliação de cursos.

Os dados foram analisados utilizando recursos do próprio Survey Monkey e da planilha eletrônica. Os resultados estão na seção 8.2.

⁷ www.surveymonkey.com

4.3.3.3 Consulta a especialistas no Instrumento de Avaliação

Finalizando o trabalho, foi realizadas duas consultas a usuários do instrumento de avaliação, especificamente quanto à sua usabilidade. As entrevistas abertas foram empregadas com dois especialistas no uso do instrumento de avaliação de cursos, atuantes em diferentes instituições. Ambos analisaram a nova versão do instrumento quanto à inclusão dos novos indicadores e sua reorganização em comparação com a versão empregada pelo INPE/MEC.

A descrição da entrevista e a análise dos pareceres emitidos encontram-se na seção 8.3 que encerra o trabalho. A versão final do sistema de indicadores é mostrada na seção 8.4 e o Apêndice B contém uma versão completa que destaca as principais modificações efetuadas em relação ao instrumento adotado pelo INEP/MEC.

5 DEFINIÇÃO DO MODELO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Conceituar avaliação não é uma atividade [...] estática. Ao contrário, as ideias que guiam o trabalho de avaliação devem acompanhar o crescimento da teoria e prática da área. (STUFFLEBEAM et al., 2000, p. vii)

5.1 Modelos clássicos de avaliação educacional

5.1.1 Antecedentes

A Revolução Industrial, iniciada com a primeira aplicação da máquina a vapor em uma operação industrial em 1785, ensejou profundas rupturas nos modelos sociais, políticos e econômicos; apesar de todos os efeitos da máquina a vapor, em seus primeiros 40-50 anos, ela apenas mecanizou a produção de mercadorias que já existiam. Apenas com o advento da ferrovia, em 1829, é que teve início o verdadeiro processo de mudança da economia, sociedade e política, em especial por volta de 1850, quando as ferrovias já estavam construídas e eram usadas para transportar carga. **Tempo e espaço** foram reduzidos, e a nova geografia mental proporcionou uma explosão na distribuição de mercadorias e redesenho dos mercados consumidores (DRUCKER, 2000). Estava em andamento um “amplo processo de transformação produtiva e de crescimento político-social [...], ligado à expansão da indústria e às reivindicações de participação política por parte das classes sociais subalternas.” (CAMBI, 1999, p. 549).

Do ponto de vista **educacional**, o início do século XX marca a preocupação, “tanto nos Estados Unidos como na Inglaterra, em associar, de maneira bastante estreita, o processo socioeconômico a valores e conhecimentos transmitidos por intermédio da educação.” (VIANNA, 2000, p. 47).

A escola abre-se às massas e a renovação consequente teve no **ativismo** a sua principal voz, “dando vida tanto a experimentações escolares e a didáticas baseadas no primado do *fazer* quanto a teorizações pedagógicas destinadas a fundar/interpretar essas práticas inovativas”, partindo de novas filosofias e abordagens científicas (CAMBI, 1999, p. 513). Dentre as diferentes versões do movimento ativista, Cambi destaca que “o experimento

ativista mais ilustre foi aquele promovido por John Dewey⁸ em Chicago” e, citando Gadotti, acentua que “Dewey foi o primeiro a formular o novo ideal pedagógico, afirmando que o ensino deveria dar-se pela ação [...]. Para ele, a educação continuamente reconstruía a experiência concreta, ativa, produtiva de cada um”. (CAMBI, 1999, p. 521).

5.1.2 Avaliação orientada por objetivos: Ralph Tyler

Ralph Tyler nasceu em 1902 na cidade de Chicago. Em 1921, aos 19 anos, tornou-se bacharel em Ciências e Matemática, e, no ano seguinte, se fez professor de escola secundária. Em 1923, recebeu o título de mestre pela Universidade de Nebraska, quando começou a se especializar no uso de estatísticas para a realização de testes, e em 1927 obteve doutorado em Psicologia Educacional na Universidade de Chicago. Até seu falecimento em 1994, aos 92 anos, foi um profissional ativo, deixando um importante legado para a área de currículo e avaliação (VIANNA, 2000).

O educador Ralph Tyler é considerado o *pai da avaliação*, por ter sido o primeiro a adotar uma visão metódica sobre esta, tendo cunhado a expressão *avaliação educacional* (STUFFLEBEAM et al., 2000). Tyler superou a avaliação ancorada em aspectos psicológicos muito em voga no início do século XX, quando **avaliação** e **medição** eram sinônimas. Testes de rendimento descreviam diferenças entre alunos sem considerar os programas escolares, seus objetivos e especificidades.

O cenário do surgimento do seu modelo, no início da década de 1930, tem como principal evento o fato de universidades dos Estados Unidos da América estarem se recusando a aceitar estudantes oriundos das escolas que seguiam a proposta progressista de John Dewey. Seu famoso estudo, *The Eight-year Study*, acompanhou 30 escolas por oito anos, buscando dirimir dúvidas sobre a eficiência dos diferentes tipos de escolas.

Tyler (1936), relatando o andamento do *Eight-year study*, afirma que a avaliação, pelas escolas, é necessária para identificar dificuldades e permitir revisões e para determinar aspectos efetivos e significativos. Acentua ainda, que as escolas precisam de instrumentos abrangentes para avaliar o progresso de seus alunos e que a **avaliação** proporciona subsídios para uma análise crítica da instituição, **possibilitando o aprimoramento dos programas**.

Para Tyler (1976), educar consiste em mudar padrões de comportamentos antigos ou originar novos padrões, devendo o currículo ser constituído com base na especificação de

⁸Dewey lançou sua primeira obra em 1899, intitulada *A escola e a sociedade*, em que fixa as características fundamentais de seu pensamento educativo.

habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem atingidos. Mostrou, assim, a avaliação como uma comparação entre os objetivos instrucionais predefinidos e os desempenhos observáveis. Por esta abordagem, Tyler (1976) é intensamente associado também à área de teoria e desenvolvimento curricular.

Sendo assim, para Tyler, **avaliar consistia em verificar o quanto os objetivos educacionais, previamente estabelecidos, foram atingidos**. Nesta óptica, a avaliação seguiria as seguintes etapas (FITZPATRICK et al., 2004, p. 72): 1) estabelecer claramente os objetivos, classificá-los, e defini-los em termos de comportamentos observáveis; 2) determinar as condições para a manifestação destes comportamentos; 3) selecionar instrumentos apropriados de avaliação; 4) coletar dados de desempenho; e 5) comparar estes dados com os objetivos comportamentais estabelecidos.

De acordo com Tyler (1976), em última análise, objetivos, como são escolhas, correspondem a um julgamento de valor das responsabilidades da escola. E uma clara filosofia educacional é necessária para guiar nestes julgamentos.

5.1.3 Avaliação para a tomada de decisões

O sistema escolar dos EUA teve sua credibilidade seriamente abalada no início dos anos 1960, pelo fato de o país ter sido superado pela então União Soviética no lançamento, do primeiro satélite artificial, em 4 de outubro de 1956: o *Sputnik*. A avaliação para a tomada de decisão surgiu neste contexto, visando a fornecer diagnósticos dos problemas que permitissem ao Governo direcionar melhor seus investimentos para a melhoria da educação.

5.1.3.1 Lee Cronbach

Nascido em 1916, na Califórnia, Lee Joseph Cronbach formou-se em Química e Matemática em 1934, aos 18 anos; completou o mestrado em Berkeley em 1937; concluiu doutorado na Universidade de Chicago em 1940, onde conheceu Tyler e se tornou seu assistente no *Eight-year Study*. Faleceu em 2001, aos 85 anos, deixando contribuições para a área de Psicologia Educacional, testes psicológicos e avaliação de programas.

Lee Joseph Cronbach não forneceu um modelo de avaliação, mas lançou questionamentos sobre as práticas vigentes e propôs opções teóricas. Seu trabalho fundamentou outros posteriores, particularmente de Michael Scriven e Robert Stake (VIANNA, 2000). Em sua crítica ao modelo de Ralph Tyler, preponderante, ressaltou o

caráter limitado do julgamento final em comparação aos objetivos propostos e conceitua avaliação amplamente como uma “coleção e uso de informações para a tomada de decisão a respeito de um programa educacional.” (CRONBACH, 1963, p. 1).

São destacados três aspectos para a tomada de decisão: 1) melhoria do curso, associada à decisão de quais materiais e métodos instrucionais utilizar, ênfase do trabalho de Tyler; 2) decisões sobre indivíduos, tratando das necessidades de cada aluno em seu contexto específico; e 3) regulação administrativa, buscando saber o quanto sistema escolar e professores, por exemplo, são de fato bons. **A aferição do desempenho do aluno, portanto, não deve ser utilizada como critério exclusivo para a avaliação de uma escola, programa ou sistema de ensino.** Ele põs em questão a prática vigente dos estudos avaliativos terem caráter comparativo, uma vez que tal atitude pode levar a decisões erradas, considerando-se que cada grupo exprime particularidades, nem sempre conciliáveis, que influenciam na avaliação.

Tyler havia dado ênfase apenas ao primeiro aspecto. Dentre os sucessores de Cronbach, observamos que Stake deu maior atenção às especificidades pessoais e institucionais, enquanto Scriven enfatizou o terceiro aspecto, com sua avaliação centrada no consumidor.

5.1.3.2 Michael Scriven

Michael Scriven nasceu em 1928 na Inglaterra. Graduou-se em Matemática, obteve o mestrado em Matemática e Filosofia na área de Lógica, e sua tese de doutorado, intitulada *Explanations (a study of the logic of explanations in the sciences and the humanities)*, foi concluída em 1956. Com uma carreira acadêmica muito dinâmica, lecionou na Austrália, Canadá, Inglaterra e Estados Unidos. Scriven possui cerca de 400 títulos publicados, uma longa trajetória na área de avaliação e aborda aspectos complementares ao longo do tempo.

Publicando títulos relacionados à “lógica” e à “metodologia” da avaliação, mas sem a preocupação de criar um modelo, influenciou significativamente a prática da avaliação ao vincular vários termos, novos ou por ele cunhados, à área de avaliação educacional: avaliação somativa e formativa, *checklists*, avaliador profissional, são alguns deles.

Conforme Stufflebeam (2003, p. 37; grifamos), “o compromisso de Michael Scriven, desde o início de sua carreira, em **auxiliar consumidores a julgar produtos acabados**, sem dúvida se relaciona com o fato de, cedo, ter se envolvido com a avaliação de pacotes de currículos nacionais **que tinham sido entregues para uso pelo público [...]**”. Scriven (1966)

procurou combater a ideia de Tyler da avaliação como cumprimento ou não de objetivos com a proposição do *goal free evaluation model*, ou modelo de avaliação sem referência aos objetivos. Segundo essa proposta, a avaliação deveria cumprir a função de verificação do que realmente foi realizado em termos de benefícios para o público-alvo do programa, sem avaliar os objetivos que sugeririam o que o programa se propunha fazer pela população. **O mérito do programa seria estabelecido pela relação entre seus efeitos e aos benefícios gerados aos consumidores.**

O conceito de consumidor é abrangente, envolvendo todos os afetados, direta ou indiretamente, por um programa ou produto (SCRIVEN, 1991). Pode, por exemplo, incluir os grupos de impacto em potencial como alunos **sem** acesso ao sistema escolar, ou aqueles que recebem os alunos (mercado de trabalho, familiares ou comunidades).

Visando a melhor diferenciar sua abordagem relacionada ao término de um programa, em contraposição à avaliação realizada em um programa em formação, Scriven cunhou as expressões “avaliação somativa” e “avaliação formativa”, respectivamente. Essa distinção passou a ser considerada a maior contribuição de Scriven (FITZPATRICK et al., 2004).

Scriven defendeu ainda o argumento de que avaliadores deveriam emitir julgamento sobre suas análises, o que nem sempre acontecia. Ele foi o primeiro a registrar preocupação com a formação do avaliador e iniciou o uso das dicções “avaliador profissional” e “avaliador amador”, enfatizando que apenas o primeiro está apto a emitir juízo de valor.

Outra importante contribuição educacional foi a introdução das listas de verificação ou critérios (*checklists*). Scriven explica que, ao ser contratado pelo Governo de seu país para avaliar programas, começou a “desenvolver uma forma padrão para servir como lista de verificação [...] e, quando preenchida” a lista já serviria de síntese do trabalho avaliativo (SCRIVEN; STUFFLEBEAM, 1981). *Checklists* servem de memória para auxiliar o avaliador profissional na tarefa de julgar o mérito e valor de algo (SCRIVEN, 2007, p. 1).

A preocupação de Scriven com os consumidores pode ser observada na determinação de que os resultados do SINAES devam ser publicamente divulgados, proporcionando informações dos produtos prontos, fornecidos ao mercado. Outro elemento de Scriven encontrado no SINAES é o uso de listas de verificação (*checklists*), já que a sistematização da avaliação superior faz uso de diferentes listas com dimensões, categorias, indicadores e critérios; dentre estes, os instrumentos de avaliação externa de instituições e os instrumentos de avaliação de cursos de graduação são os seus *checklists* mais conhecidos.

5.1.3.3 *Daniel Stufflebeam*

Daniel Stufflebeam (1937-) graduou-se em Música pela Universidade de Iowa em 1958. Obteve título de mestre em Aconselhamento e Psicologia em 1962 pela Purdue University, onde obteve também o PhD na área de Medição e Estatística. Terminado o doutorado, buscou militar em uma universidade que lidasse com medidas educacionais, e foi contratado para trabalhar na Ohio State University, em um centro de pesquisas coordenado por Egon Guba.

Para melhor compreensão do contexto de criação da proposta de Stufflebeam, vejamos uma síntese do trabalho de seus antecessores.

No início da década de 1930, Tyler trabalhou voltado ao planejamento curricular, consequência de seu desafio de afastar dúvidas sobre a eficácia das novas propostas curriculares ativistas que defendia. Ele queria mostrar às universidades que rejeitavam seus alunos, o fato de que sua proposta curricular era adequada, ao comprovar que seu programa modificava o comportamento dos alunos de forma no mínimo equivalente aos programas tradicionais. Atuou em caráter formativo, empreendendo mudanças curriculares a qualquer tempo do período escolar.

O início da carreira de Scriven, cerca de 30 anos após Tyler, consistiu em outra demanda: ele havia sido contratado para participar da avaliação “de pacotes de currículos nacionais que tinham sido entregues para uso pelo público e, portanto, que já passara a necessidade de avaliação formativa.” (STUFFLEBEAM, 2003, p. 37). Assim, Scriven se voltou para os consumidores dos programas educacionais, preocupado em dar-lhes condições de julgar o mérito e o valor daquilo que lhes era disponibilizado.

Daniel Stufflebeam, parceiro de Scriven em alguns projetos, seguiu o terceiro caminho complementar aos anteriores: ele se voltou aos gestores dos programas educacionais, entendendo a avaliação como recurso para a tomada de decisão gerencial. Seu trabalho foi iniciado em 1965, após o Governo estadunidense ter vinculado um grande aporte financeiro para as escolas à existência de avaliações educacionais (STUFFLEBEAM, 1968). De imediato, é possível observar o alinhamento da perspectiva de Stufflebeam com a proposta do SINAES: avaliar para regular.

Impulsionado pela demanda do Governo por uma padronização dos processos avaliativos para que conseguisse processar o imenso volume de solicitação pelos recursos, Stufflebeam (2003) lançou as bases do que viria a ser o primeiro roteiro sistemático de **como**

proceder a uma avaliação: o Modelo CIPP, um acrônimo para *Context, Input, Process and Product Evaluation* (contexto, entradas, processos e produtos). Stufflebeam voltou-se, então, para os gestores dos programas educacionais e apontou a avaliação como recurso para a tomada de decisão gerencial.

O CIPP é um esquema que se propõe ser amplo o suficiente para uso, tanto em avaliação formativa como somativa, de projetos, programas, pessoas ou instituições. O modelo é configurado para avaliação externa, interna ou autoavaliação (STUFFLEBEAM, 2003, p. 2).

A **Avaliação de Contexto** se relaciona a verificar se o programa está adequadamente inserido em seu ambiente. Ela consiste em avaliar se os pressupostos do curso refletem coerência entre (1) o perfil e necessidades dos beneficiários, (2) as perspectivas dos líderes do programa e (3) os objetivos para ele definidos.

A **Avaliação de Insumos** refere-se ao estudo de opções para o planejamento do programa, considerando os pressupostos previamente definidos. As atividades desta avaliação têm início com (1) o levantamento e análise de programas já existentes que poderiam servir de modelo para o programa previsto. Uma vez definida a estratégia para o programa, (2) deve-se empreender uma análise dos recursos disponíveis, observando sua viabilidade financeira, exequibilidade e viabilidade política, sempre considerando diferentes opções de projeto. Por fim, (3) a estratégia selecionada deve também ser analisada em relação à literatura e a pesquisas da área do programa.

A **Avaliação de Processos** refere-se ao monitoramento, documentação e verificação sistemática das atividades do programa. De acordo com Stufflebeam (2003), (1) uma das primeiras etapas de sua realização consiste em engajar um membro da equipe de avaliação para acompanhar, observar, manter um registro fotográfico, e fornecer relatórios periódicos da evolução da implantação do curso, devendo, ainda, (2) em conjunto com a equipe do curso, manter um registro dos eventos, problemas, custos e atribuições; (3) também periodicamente, deve-se entrevistar os beneficiários, os líderes do programa e a equipe do curso para obter suas avaliações sobre o progresso do programa.

A **Avaliação de Produtos** propõe ser um guia para a **tomada de decisões gerenciais** sobre o programa, buscando identificar e avaliar os resultados, esperados ou não, de curto ou longo prazo. Quando se trata de avaliações de longo prazo, versões mais recentes do modelo CIPP desmembram a Avaliação de Produtos, entendendo que, para saber se um programa foi bem-sucedido, é preciso (STUFFLEBEAM, 2007):

- avaliação de impacto – os beneficiários esperados foram atingidos?
- avaliação de efetividade – suas necessidades foram atingidas?
- avaliação de sustentabilidade – os resultados obtidos pelos usuários são sustentáveis?
- avaliação de transportabilidade – os processos que levaram aos resultados se mostraram ser transportáveis e adaptáveis para outros locais?

O modelo, exposto no Anexo B, é operacionalizado com o uso de um *checklist* para cada uma das avaliações citadas (STUFFLEBEAM, 2007). Além destas, Stufflebeam propõe três *checklists* adicionais: para auxiliar na elaboração do contrato do avaliador externo pela instituição; meta-avaliação; e o último para auxiliar na elaboração do relatório final da avaliação.

5.1.4 Avaliação orientada à negociação ou responsiva

5.1.4.1 Robert Stake

Robert Stake nasceu em 1927, em Nebraska. Formou-se em Matemática em 1950. Quatro anos mais tarde obteve o título de mestre em Psicologia e, em 1958, se tornou PhD em Psicometria, pela Universidade Princetown, quando começou a trabalhar na Universidade de Nebraska. Em 1963, ingressou na Universidade de Illinois, mesmo ano em que publicou seu trabalho seminal *The Countenance of educacional evaluation* (STAKE, 1967). Em Illinois, lidera o *Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation (CIRCE)* desde 1975, mesmo tendo se aposentado em 1980.

Contrapondo-se ao fato de Ralph Tyler enfatizar apenas os resultados de um programa, mediante o comportamento observável dos alunos, além de visar à generalização de currículos, Stake propõe considerar também as variáveis das ciências comportamentais que permitam examinar as possíveis causas e consequências da qualidade observada. Além dos resultados, ele considera os antecedentes (precondições) e as transações (interações dos estudantes, professores, instituições), envolvidas no processo educacional (STAKE, 1967).

Não apenas os aspectos de julgamento, mas também de descrição, apresentam-se como os dois principais atos da avaliação (FITZPATRICK et al., 2004). O ato de julgar se os objetivos foram ou não atingidos deve estar associado a uma descrição detalhada dos processos educacionais que, de fato, explicará os resultados.

Além desta estruturação da avaliação, Stake propõe o princípio da avaliação responsiva,

definindo-a como aquela que se volta mais às atividades do programa do que às suas intenções (objetivos) e que, em sua essência, está à procura de responder aos interesses e necessidades de diferentes grupos envolvidos, ensejando respostas às informações demandadas pelas várias categorias de usuários. Em razão da complexidade do processo avaliativo que assim se estabelece, Stake propõe a adoção do estudo de caso como o método mais adequado para compreender tal complexidade, sobretudo por seu caráter qualitativo, embora não se descartem mecanismos quantitativos. Na área de avaliação educacional, Stake foi o primeiro a adotar o estudo de caso, preconizando-o como “o modelo de avaliação”.

Robert Stake exprime também o conceito de avaliação naturalista na qual os sujeitos avaliados são observados em sua atividade habitual, seu *habitat* usual, devendo-se adotar uma linguagem familiar aos avaliados. Sua abordagem teórica valorizava o julgamento do avaliador no processo avaliativo, contrariando o objetivismo dos modelos então existentes (VIANNA, 2000). De qualquer forma, Stake acredita que avaliações quantitativas e qualitativas se complementam ao demonstrarem um mesmo fenômeno sob ópticas diferentes.

5.1.4.2 Egon Guba e Yvonna Lincoln

Egon Guba (1924-2008) nasceu em Chicago; concluiu graduação em Matemática e Física pela Universidade de Valparaíso, em 1947, o mestrado em Estatística e *Measurement* pela Universidade do Kansas em 1950, e seu doutorado em pesquisa qualitativa dois anos mais tarde pela Universidade de Chicago, tendo sido aluno de Ralph Tyler. Casou-se com Yvonna Lincoln, com quem “redirecionou, de forma significativa, o curso da avaliação educacional e de programas no final do século XX.” (GREENE, 2008, p. 1360; tradução nossa).

Yvonna Sessions Lincoln concluiu graduação em História e Sociologia pela Universidade Estadual de Michigan em 1967, o mestrado em História Medieval do Leste Europeu em 1970, pela Universidade de Illinois. Em 1977, concluiu doutorado, tendo a educação superior como área principal, além das áreas secundárias de pesquisa e avaliação e teoria e comportamento organizacional.

Apesar de Egon Guba ter sido mentor do início da carreira de Stufflebeam (STUFFLEBEAM, 2003), eles seguiram caminhos diferentes. Enquanto Stufflebeam se voltava para avaliações em larga escala, tratando-as como se fosse possível avaliar igualmente todas as escolas, Guba (1965) defendia a abordagem de que dados coletados são o resultado

da interação do avaliador com o fenômeno.

Com várias publicações em conjunto, destacamos o livro *Fourth Generation Evaluation* (GUBA; LINCOLN, 1989) em que sistematizaram sua alternativa no campo da avaliação, visando a superar o excessivo apego ao paradigma positivista e a escassa atenção ao pluralismo de valores. Defendiam uma nova abordagem que não se limitasse a coletar fatos, mas que também considerasse “a infinidade de elementos humanos, políticos, sociais, culturais e contextuais que estão envolvidos.” Chamaram a nova abordagem de “Quarta Geração de Avaliação” para sinalizar que transcenderia as propostas previamente existentes: 1ª) de medida, pré-Tyler; 2ª) Tyler; 3ª) Scriven e Stufflebeam.

A proposta de Guba e Lincoln contém um enfoque responsivo e construtivista, integrando as premissas de Stake e a epistemologia pós-moderna do construtivismo (ESCUDERO, 2003). Para Fitzpatrick et al. (2004) a abordagem desses estudiosos também se concentrava na avaliação como meio de “empoderar” os interessados, que consideravam privados de direitos humanos pelas outras abordagens.

Muito além da verificação, a avaliação, no entendimento de Guba e Lincoln, procura o descobrimento, por isso, eles concluíram que as metodologias convencionais, muitas vezes não privilegiam a necessidade de identificação das demandas daqueles agentes envolvidos na avaliação. Avaliação é um processo sociopolítico, de ensino-aprendizagem, colaborativo, contínuo, emergente, com resultados imprevisíveis e que elabora realidade. Observa-se, portanto, que nessa dimensão o processo avaliativo deve ser negociado e também interativo, implicando que os envolvidos precisam ser ouvidos (ESCUDERO, 2003).

5.1.5 Avaliação para “empoderamento”: Ana Maria Saul e David Fetterman

A brasileira Ana Maria Saul concluiu graduação em Pedagogia em 1968 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde atualmente é professora titular. Nesta mesma instituição, terminou mestrado em 1971 e doutorado em 1985, ambos em Educação e na área de concentração de Psicologia da Educação.

O modelo de avaliação educacional de Saul, resultado de sua tese de doutorado, é inovador ao deixar de entender a avaliação educacional com fins de controle e adotá-la para desenvolver a autonomia dos avaliados, a sua emancipação. Sua *avaliação emancipatória* “tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas.” (SAUL, 1988, p. 61). O primeiro indica preocupação com o futuro, com as consequências da avaliação, a ser redefinido com base na

análise crítica do concreto atual. O segundo ressalta o caráter emancipador da abordagem.

Metodologicamente, a avaliação emancipatória se organiza em um momento preparatório seguido de três outros principais: a descrição da realidade; análise e crítica da realidade; e criação coletiva. O momento preparatório, realizado por entrevistas individuais e encontros em grupo, tem a função de verificar o interesse dos avaliados que, na avaliação emancipatória, também são avaliadores. Dentre os três momentos da avaliação propriamente dita, no primeiro se descreve o programa sendo avaliado, seu histórico, objetivos e características; no segundo, destacam-se os pontos críticos e suas prioridades; e o último, criação coletiva, resulta em um plano de ação para transformar a realidade.

No âmbito internacional, a avaliação para empoderamento foi disseminada pelo americano David M. Fetterman a partir de 1993, quando apresentou as ideias iniciais sobre *Empowerment Evaluation* no Encontro da Associação Americana de Avaliação em 1993 (FETTERMAN, 2001).

David M. Fetterman é doutor em Antropologia Médica e Educacional pela Universidade de Stanford, e líder da *Fetterman & Associates Evaluation Consultations*⁹, empresa que oferece serviços de avaliação a diversos países nas seguintes abordagens: avaliação das necessidades, pré-testes e pós-testes, pesquisas *online*, estudos de caso, avaliação participativa e para “empoderamento”.

Seu modelo de avaliação é apresentado como uma abordagem de autoavaliação que usa conceitos e técnicas de avaliação já conhecidos, mas com o objetivo de promover a autonomia (FETTERMAN, 1995, 2000, 2001). Fetterman prevê que sua metodologia possa ser aplicada na avaliação de indivíduos, organizações ou comunidades.

Contrapondo-se à avaliação tradicional, particularmente ao conceito de avaliação de Scriven, Fetterman defende o argumento de que o objetivo da avaliação não é atribuir mérito e valor, mas ser parte de um processo em andamento de melhoria de programas. A avaliação deve “ajudar pessoas a ajudar elas mesmas e melhorar seus programas, utilizando uma forma de autoavaliação e reflexão.” (FETTERMAN, 2001, p. 3). Quanto aos avaliadores, estes devem se ocupar em ensinar as pessoas a conduzirem as próprias avaliações a fim de que estas se tornem autossuficientes para a resolução de seus problemas e tomadas de decisões (FETTERMAN, 1995, 2000).

Assim como Saul, Fetterman propõe que a avaliação é necessariamente uma atividade colaborativa e destaca que o avaliador não tem a capacidade de dar poder a outras pessoas,

⁹ Disponível em: <<http://www.davidfetterman.com/>>.

elas é quem devem “empoderar” a si mesmas.

Metodologicamente, Fetterman organiza a avaliação em três passos, similares ao de Saul, tendo diferença significativa apenas no primeiro momento. Saul identifica as categorias fundamentais a serem avaliadas com base na sistematização de dados coletados em diversas entrevistas, utilizando de metodologias qualitativas de análise de dados; Fetterman, mais pragmático, utiliza um quadro quantitativo elaborado coletivamente. No quadro, os participantes, em conjunto, listam todos os itens considerados relevantes em lista única. Em seguida, cada participante avalia cada item atribuindo-lhe uma nota. O cálculo da média de todas as notas atribuídas a um item determina o julgamento coletivo daquele item.

Finalizando a indicação dos modelos de avaliação, trazemos o Quadro 11 contendo as principais características de cada uma das abordagens apresentadas.

AUTORES E ÊNFASE	TYLER	CRONBACH	SCRIVEN	STUFFLEBEAM	STAKE	SAUL E FETTERMAN
COMPE-TÊNCIA	Psicólogos educacionais	Experimetalistas	Consumidores em potencial	Administradores e Economistas	Usuários do Sistema Educacional	Usuários do Processo Educacional
ABORDAGEM	Medida de ganhos do estudante	Pesquisa Educacional	Avaliação <i>goal-free</i>	Análise gerencial	Interação/ Observação	Empoderamento
OBJETIVOS	Medir o desempenho e o progresso do estudante	Desenvolver explicações e táticas de instruções	Avaliar efeitos de um programa	Aumentar a racionalidade nas decisões	Compreender atividades e valores	Avaliar para empoderar
ELEMENTOS	Definição de objetivos, análise de escores e discrepância entre escores e realidade	Condições controladas, análise multivariada e base para generalização	Ignora objetivos propostos e adota um <i>checklist</i>	Relação de opções, estimativa, retro-informação contínua, custos, eficiência	Questões educacionais, observação em sala de aula, estudo de caso, visão pluralista	Bastante amplos e abertos para negociação entre os avaliadores
VANTAGENS	Destaca e identifica o progresso do estudante	Novos princípios instrucionais e desenvolvimento de materiais	Informa os efeitos e valoriza fatores subjetivos	Retro-alimentação para tomada de decisões	Mostra amplo quadro do programa e identifica conflitos de valores	Conquista da autonomia e fim da avaliação para controle
RISCOS	Super-simplificação dos objetivos educacionais e desconsideração do processo	Condições artificiais; ignora aspectos humanísticos	Supervaloriza documentos e relatórios	Supervalorização da eficiência e subestimação de elementos implícitos	Grande apoio a percepções subjetivas; ignora causas	Cair no campo utópico de uma autonomia que pode não ser conquistada

Quadro 11 – Síntese das diferentes abordagens.

Fonte: Pinheiro et al., 2010, adaptado de Stake (1973, APUD VIANNA, 2000)

5.2 Seleção da base teórica para o sistema de indicadores

Esta seção analisa o SINAES na perspectiva de cada um dos modelos de avaliação educacional expresso, visando a identificar aquele que mais se alinha aos SINAES e, assim, passe a ser a base teórica para a organização dos indicadores.

5.2.1 Análise segundo a avaliação orientada à negociação e a avaliação para “empoderamento”

Inicialmente, vejamos os modelos de avaliação com poucos indícios de estarem presentes nos documentos do SINAES: avaliação orientada à negociação e avaliação para “empoderamento”.

Na avaliação para “empoderamento”, a proposta de uma avaliação coletiva conduz à principal restrição deste modelo: como viabilizá-lo em avaliações em larga escala? Enquanto esta questão de viabilidade não é respondida, programas de avaliação em larga escala, como é proposto pelo SINAES, não adotam avaliação emancipatória. O que se tem feito nesta linha se refere à busca por assegurar a representatividade das instituições de ensino superior e demais interessados, nos órgãos consultivos e executivos do SINAES.

Quanto à análise do SINAES na perspectiva de Stake e de Guba/Lincoln, destaca-se uma crítica ao Índice Geral de Cursos (IGC), que promove a divulgação de um *ranking* de resultados comparativos entre instituições, o que é expressamente contestável pelo aspecto contextual envolvido na avaliação: diferentes avaliadores chegarão a julgamentos diferentes em uma mesma instituição e, influenciado pela interação com o contexto, um mesmo avaliador usará critérios subjetivos diferenciados para diferentes instituições. Conforme esta orientação, o IGC pode sim ser utilizado como critério para simplificar os procedimentos do SINAES, mas nunca deveria ser publicamente divulgado por comparar o que é incomparável.

5.2.2 Análise de acordo com a estrutura conceitual de Scriven

As análises produziram excertos que foram contrastados com os conceitos encontrados em referências bibliográficas diretas de Michael Scriven. A seguir, aportamos algumas correlações encontradas.

5.2.2.1 Conceito de avaliação

O conceito de avaliação utilizado no SINAES pode ser encontrado no Instrumento de Avaliação de Cursos de 2006:

[...] avaliar significa atribuir valor a alguma coisa, dar a valia e, por isso, não é uma ação neutra. [...] a avaliação é concebida como uma atividade complexa, um processo sistemático de identificação de mérito e valor que envolve diferentes momentos e diversos agentes. (MEC, 2006b).

A abordagem do SINAES está claramente alinhada com Scriven, que conceitua avaliação como “o processo de determinar o mérito, valor, ou significado; uma determinada avaliação é um produto deste processo.” (1980, p. 1). Ressaltamos que o conceito de avaliação mais utilizado quando se fala em Scriven é apenas “determinar o mérito e valor de algo”, de 1966; a palavra “significado” foi adicionada posteriormente e a primeira referência encontrada data de 1980.

5.2.2.2 Lista de critérios de avaliação (Checklists)

Scriven dá uma contribuição importante para o desenvolvimento da avaliação educacional com a introdução das **listas de critérios (checklists)** para apreciar a qualidade dos produtos do processo de aprendizagem. Esta abordagem teve início em 1981, quando Scriven foi contratado para desenvolver uma forma-padrão de avaliação. A prática do seu uso levou à sua sistematização conceitual, exibida no artigo *The logic and methodology of checklists* (A lógica e a metodologia das listas de verificação), publicado inicialmente em 2000 e revisado em 2007 (SCRIVEN, 2007).

O SINAES, como sistematização da avaliação superior, faz uso de diferentes listas de dimensões, indicadores e critérios. Os instrumentos de avaliação externa de instituições e os **instrumentos de avaliação de cursos de graduação** são seus representantes mais marcantes.

O conhecimento dos princípios das listas de verificação pode ser muito útil para o **avaliador profissional** que as utiliza. A este respeito, trazemos a seguir uma consideração quanto à sequencialidade dos instrumentos de avaliação e outra relativa à importância do relato que o avaliador é convidado a escrever ao término da análise de cada dimensão ou categoria.

Quanto à sequencialidade dos itens dos instrumentos, há uma dúvida frequente: os itens de um instrumento de avaliação devem ser verificados na sequência? Normalmente se diz que não devem, o que faria o instrumento se enquadrar no grupo dos *checklists* “fracamente

sequencial” (SCRIVEN, 2007). De fato, porém, estas listas são de outro tipo: são iterativas, exigindo diversas passagens (iterações) sobre os mesmos itens. Conforme previsto nos instrumentos do SINAES, “o juízo de valor sobre o nível de atendimento de cada critério deverá ser construído a partir das múltiplas fontes de informações disponíveis” (MEC, 2006b, p.5) – e o acesso a novas fontes induzirá novas iterações. Quantas iterações são adequadas? A resposta, de acordo com Scriven, está condicionada ao tempo e custo previstos para o processo avaliativo (SCRIVEN, 2007). Uma avaliação externa *in loco*, atualmente realizada em dois dias, por exemplo, leva à quase impossibilidade de se fazer diversas iterações, comprometendo o seu resultado.

Também é relevante reconhecer os instrumentos de avaliação do SINAES, formados por conjuntos de indicadores como listas do tipo critérios de mérito (ou valor). O conhecimento teórico das características deste tipo de lista encontradas em Scriven (2007) explica, por exemplo, a relevância – muitas vezes subestimada – do relato global que o avaliador externo do INEP é solicitado a preencher ao final da análise de cada categoria ou dimensão avaliada. Na visão de Scriven, este comentário constitui importante recurso para o controle da tendenciosidade de se “ver o que se quer ver” exatamente por “forçar o julgamento separado e a elaboração de conclusões baseadas nestes julgamentos”, separadas por cada dimensão (SCRIVEN, 2007, p. 4).

5.2.2.3 *Objetivos e papéis da avaliação*

Para Vianna (2000) e Fitzpatrick et al. (2004), a grande contribuição de Scriven foi estabelecer a diferença entre objetivos e papéis da avaliação, que inclui a distinção entre avaliação formativa e somativa. O estudo comparativo entre os modelos de avaliação e o SINAES mostrou que esta distinção contribui de forma significativa para que se consiga entender boa parte das resistências aos processos avaliativos, incluindo aqueles propostos pelo SINAES.

Deixando margem para que se utilize uma nomenclatura diferente, **objetivo** é definido como a atividade relativamente constante de “**coletar e combinar informações** sobre desempenho de acordo com um determinado conjunto de **escalas de referência** para chegar a valores comparativos ou numéricos.” (SCRIVEN, 1966, p. 3; grifamos).

A lei que institui o SINAES define e organiza os aspectos a se considerar para “coleta e combinação de informações”, que são:

- 1 avaliação das instituições de educação, identificando “seu perfil e o significado de

- sua atuação”, especificamente em dez dimensões relacionadas no documento;
- 2 avaliação dos cursos de graduação, identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, especificamente nas dimensões:
 - I perfil do corpo docente;
 - II instalações físicas;
 - III organização didático-pedagógica; e
 - 3 avaliação do desempenho dos estudantes, identificando “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.” Neste caso, as dimensões a serem observadas são aquelas previstas nas diretrizes curriculares de cada curso de graduação.

No SINAES, cada um destes aspectos se desmembra em um variado conjunto de instrumentos, em constante atualização. Ao utilizar a sistemática de *checklists*, simplifica a atividade avaliativa. Apesar de ser uma atividade complexa, por estar condicionada a uma escala de critérios, quase sempre dependente julgamentos subjetivos, o medo de ser avaliado não decorre dos **objetivos** da avaliação, ou seja, não é consequência da aplicação dos instrumentos propriamente ditos.

Por que, então, se observa tanta resistência aos processos de avaliação? Por que resistir à aplicação dos instrumentos de avaliação?

De acordo com Scriven, a resposta está no fato de se falar de avaliação reduzindo-a à aplicação dos instrumentos de coleta e análise de dados – ao que chamou de objetivos. De fato, no entanto, a grande resistência a avaliações decorre da dúvida sobre o que será feito com o resultado da avaliação. E é a esse aspecto que Scriven se refere quando fala de **papéis** da avaliação.

O papel da avaliação relaciona-se, portanto, ao *uso que se faz dos resultados* e pode variar imensamente em diferentes contextos, e até em um mesmo âmbito. As possibilidades são muitas e Scriven organizou-a em dois grandes grupos:

- papel formativo – o papel de contribuir com o desenvolvimento de um produto¹⁰, enquanto ele é executado; e o

¹⁰ Apesar de se ter começado seu trabalho se referindo a currículo, Scriven sempre qualificou sua abordagem como podendo ser aplicada a diferentes tipos de avaliação.

- Papel somativo – avaliação do produto final deste processo, ou seja, avaliação da versão final de um currículo.

A resistência aos processos avaliativos, portanto, não se encontra na elaboração dos instrumentos. Apesar de ser de enorme relevância a contínua revisão dos instrumentos, é preciso ter clareza de que incluir ou excluir alguns de seus indicadores talvez não seja resposta significativa na redução das resistências aos processos avaliativos. O foco para reduzir resistências está no que se faz com o resultado, ou seja, no papel do SINAES.

No que diz respeito ao **papel** do SINAES, pode-se acentuar que referidas avaliações podem ser utilizadas com papel formativo ou somativo, conforme o disposto nos artigos que tratam do uso que se faz dos resultados das avaliações encontrados no Decreto que regulamenta o SINAES (BRASIL, 2006a; grifamos):

Art. 2º [...]

Parágrafo único. Os **resultados** da avaliação referida no caput deste artigo 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.

Art. 8º No que diz respeito à matéria objeto deste Decreto, compete à CONAES: [...]

IX - submeter anualmente, para fins de publicação pelo Ministério da Educação, relatório com os resultados globais da avaliação do SINAES.

O primeiro **papel** tem foco na regulação e supervisão da educação superior e seu detalhamento pode ser encontrado nos documentos relacionados aos processos de credenciamento e renovação de credenciamento das instituições de ensino superior, bem como naqueles de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação. Neles são previstas sanções impostas às instituições que não atendem a critérios considerados mínimos de qualidade. Resistências aos processos avaliativos relacionam-se ao medo de ter um curso não reconhecido, por exemplo.

O segundo papel da avaliação acima relacionado refere-se a – em conformidade com a abordagem da avaliação centrada no consumidor – fornecer informações públicas sobre a realidade dos cursos. Nesta linha, uma das maiores críticas à divulgação de resultados está no chamado *ranqueamento* (classificação ordenada) das instituições conforme seu resultado. Agravando a situação de resistência às avaliações, em decorrência deste papel da avaliação (lembrando que por papel se entende o que se faz com o resultado da avaliação), no passado, o *site* no INEP divulgou notícia sobre os resultados do então “Provão” em que, visando a enaltecer o SINAES (INEP, 2002; grifamos),

Cai demanda por cursos com baixo desempenho no Provão [...]. A análise do cruzamento dos dados obtidos pelo Censo da Educação Superior com a série histórica dos resultados da avaliação detectou redução de 49% nas inscrições para os vestibulares dos cursos com conceitos D ou E, os piores patamares do Exame. [...] esses dados mostram que o Sistema de Avaliação da Educação Superior cumpre um dos seus **papéis**, que é fornecer informações confiáveis e atualizadas sobre a realidade dos cursos de graduação do País. “Isso permite que a sociedade exerça maior controle sobre a qualidade e que opções mais conscientes sejam feitas pelos candidatos à uma vaga no ensino superior.”.

A falta de clareza entre objetivos e papéis da avaliação, não definidos nem pelos avaliadores profissionais nem pelos avaliados, dificulta o diálogo entre eles, o que leva a sérios problemas na qualidade da avaliação (SCRIVEN, 1966).

5.2.3 Análise do acordo com a estrutura conceitual de Tyler

Nossa análise do SINAES, à luz das propostas de Tyler, concentrou-se nas referências a **currículos** e verificação de seu cumprimento. O trabalho de Tyler partiu da necessidade de se verificar a efetividade de metodologias de ensino. Ele entendia que, se os objetivos educacionais fossem cumpridos, o programa educacional, independentemente de metodologia de ensino, seria satisfatório.

Dentre as perspectivas do SINAES¹¹, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é o que mais se aproxima das preocupações de Tyler, para quem a **educação** é “um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas.” (TYLER, 1976, p. 5). Avaliação por objetivos consiste em definir propósitos e emitir juízo de valor sobre o quanto são alcançados ou, em outras palavras, o quanto o aluno aprende.

Na seção anterior, trouxemos a avaliação do desempenho dos estudantes sob a perspectiva do paradigma de avaliação centrada no consumidor: proporcionar aos consumidores informações dos produtos prontos, fornecidos ao mercado. Vejamos de que forma o exame de desempenho ENADE possui alinhamento com as propostas de Tyler.

i) Apresentação do ENADE

Primeiramente, observemos como o ENADE é tratado na Lei que institui o SINAES (BRASIL, 2004; grifamos):

Art. 5º A [...]

§ 1º O ENADE **aferrirá 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**

¹¹ Perspectivas do SINAES: 1) avaliação das instituições de ensino superior, interna e externa; 2) avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação; e 3) avaliação do desempenho dos estudantes, através do ENADE.

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.

O exame é desenvolvido com apoio técnico de comissões assessoras de avaliação, compostas por professores designados pelo presidente do INEP, a quem cabe determinar (INEP, 2010):

[...] competências, conhecimentos, saberes e habilidades a serem avaliados e todas as especificações necessárias à elaboração da prova a ser aplicada pelo ENADE:

[...] recomendações necessárias à Banca de elaboração da prova [...]: distribuição das questões por tipo de questão de múltipla escolha; distribuição das questões considerando o perfil, as habilidades e competências e os conteúdos definidos nas diretrizes; distribuição das questões por nível de dificuldade; distribuição dos pesos das questões; e outras recomendações específicas da área.

As provas são elaboradas por instituições contratadas pelo INEP, à luz da legislação vigente, que comprovem capacidade técnica em avaliação e aplicação.

A cada ano, um diferente conjunto de cursos é selecionado, e se selecionam, por amostragem, alunos que serão obrigados a participar da prova.

ii) Análise: objetivos e conteúdos

Uma análise descuidada do texto pode levar ao entendimento de que o ENADE atende as preocupações de Tyler pelo fato de verificar aprendizagem de alunos. É importante observar, entretanto, que Tyler tem foco em **objetivos educacionais** e o ENADE tem foco em **conteúdos** curriculares. Essa diferença suscita vários questionamentos:

- para cada conteúdo, pode-se trabalhar diferentes objetivos educacionais e as IES têm autonomia para defini-los. Portanto, o ENADE, nesse aspecto, não se alinha com o pensamento de Tyler – verificar se objetivos educacionais foram atingidos;
- diferentes instituições se utilizam de organizações curriculares próprias, fazendo com que se estabeleçam comparações entre alunos incomparáveis.

Há, contudo, um aspecto do ENADE que corrige parcialmente estes desafios: a avaliação é feita com alunos do início e do final do curso, o que permite uma verificação do quanto a instituição agregou à formação dos alunos, o que será mais bem delineado na subseção “Quando Avaliar” a seguir.

iii) Quando avaliar

A ideia de avaliação de Tyler, relacionada a determinar o grau em que mudanças de comportamento estão ocorrendo, implica que a avaliação deve envolver pelo menos dois

momentos para que se possa observar, ou não, alguma evolução. Tyler é categórico em afirmar que “não se está capacitado para avaliar um programa de ensino quando os alunos são testados apenas no fim do programa. Sem saber quais eram as condições dos estudantes no início não é possível determinar em que medida houve modificações.” (TYLER, 1976, p. 99).

Avaliações no início e no final do curso são, portanto, e no entendimento de Tyler, uma estratégia para que se consiga verificar a eficácia dos programas educacionais na formação dos alunos. Para ter este elemento de comparação, os resultados do ENADE, aplicados aos alunos do último ano dos cursos, são contrastados aos resultados do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), aplicado aos alunos ingressantes de instituições de ensino superior.

5.2.4 Análise de acordo com a proposta de Stufflebeam

O trabalho de Stufflebeam foi iniciado após o Governo de seu país ter condicionado a liberação de um grande aporte financeiro para as escolas públicas à existência de avaliações educacionais nestas escolas. Neste âmbito, surgiu a questão: como analisar comparativamente e determinar quais as melhores propostas de avaliação educacional se elas eram tão diferentes entre si? Foi esta necessidade de padronização do “como proceder” uma avaliação que levou à criação do modelo CIPP, um acrônimo para os quatro tipos de avaliação que originaram o modelo: *Context, Input, Process and Product Evaluation* (Contexto, Insumos, Processos e Produtos) (STUFFLEBEAM, 2003).

Por se tratar de um modelo mais aplicado do que os anteriores, que pretende mostrar “como” avaliar, vamos analisá-lo já na perspectiva da avaliação de cursos de graduação.

Avaliar estes cursos seguindo o modelo CIPP requer, inicialmente, uma avaliação da coerência entre **contexto** e o projeto do curso. Esta orientação de Stufflebeam é atendida logo nos dois primeiros indicadores do atual instrumento de avaliação do INEP/MEC: 1.1 Contexto educacional; e 1.2 Políticas institucionais no âmbito do curso. O primeiro possui abrangência social e o segundo refere-se ao contexto institucional do curso.

A avaliação de **insumos** também está claramente presente nos indicadores do referido instrumento, dentre os quais destacamos aqueles relacionados à avaliação de tutores, professores, biblioteca e infraestrutura em geral.

A avaliação de **processos** prevista por Stufflebeam refere-se ao que ocorre durante o processo de ensino. Esta pode ser encontrada, dentre outros, em diversos indicadores que apontam para a verificação do que está implantado como em “1.5 Estrutura curricular: [...]”

quando a estrutura curricular prevista/**implantada** contempla [...]”.

Por fim, a avaliação de curso segundo o CIPP deve incluir elementos que permitam avaliar os **produtos** de todo o processo educativo. Ao contrário dos casos anteriores, não encontramos indicadores do instrumento de avaliação de cursos relacionados a esta avaliação o que talvez se justifique pelo fato de a avaliação para reconhecimento ser projetada para ocorrer antes da conclusão da primeira turma, o que, em princípio, descarta a aplicação da Avaliação de Produtos proposta por Stufflebeam. Mas em que momento do sistema SINAES os produtos de um curso são avaliados? Mediante uma análise documental, observamos que os resultados dos cursos são avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e também pelo o indicador relacionado à avaliação de egressos, previsto no Instrumento de Avaliação Institucional.

5.3 O modelo de avaliação educacional adotado

Apesar de haver diferenças em aspectos conceituais e metodológicos entre os diferentes modelos de avaliação, muitas de suas diferenças encontram-se no fato de considerarem diferentes aspectos do processo avaliativo. Sendo assim, há situações em que não são excludentes, mas complementares.

Convém, entretanto, identificar o modelo que mais se assemelha às políticas públicas brasileiras, a ser utilizado como fundamento teórico para o sistema de indicadores a ser proposto. Conforme expresso, o modelo de avaliação educacional que mais se assemelha aos aspectos relacionados à avaliação de cursos de graduação para reconhecimento é aquele voltado para a tomada de decisões.

Cronbach lançou as bases teóricas deste modelo que foi sistematizado por Scriven e Stufflebeam. Na sequência, apresentamos as principais contribuições desses autores que fornecerão as diretrizes fundamentais para a proposta deste trabalho.

Dentre as contribuições de Scriven, destacamos inicialmente o conceito de avaliação (SCRIVEN, 1980, p.1): “o processo de determinar o mérito, valor, ou significado; uma determinada avaliação é um produto deste processo”. Para avaliar, “cumpre determinar um universo de informações que permita ajuizar uma manifestação de valor” (WORTH; SANDERS, 1973 apud VIANNA, 2000, p. 25). Scriven organizou este “universo de informações” naquilo que denominou lista de critérios (*checklists*), apresentando-os como qualquer lista de “fatores, propriedades, aspectos, componentes, critérios, tarefas ou

dimensões” associados a aspectos de “presença, referência ou quantidade que se deve distinguir para realizar uma determinada tarefa.” Servem de memória para auxiliar o avaliador profissional na tarefa de julgar o mérito e valor de algo (SCRIVEN, 2007, p. 1).

O conjunto de indicadores proposto foi organizado com suporte na lógica de elaboração de listas de verificação de Scriven, particularmente no tipo de lista que denominou por *criteria of merit checklist*. Neste tipo de lista de critérios, de forma similar aos instrumentos de avaliação de cursos de graduação, para cada indicador se atribuem critérios de análise com diferentes valores, por sua vez associados a determinados desempenhos esperados.

Scriven fala de como organizar uma lista de critérios, mas é Stufflebeam quem expõe uma proposta de qual o “universo de informações” deve ser levantado na avaliação de programas, organizando-os em seu modelo CIPP. O trabalho conjunto desses dois autores levou à elaboração do *CIPP Evaluation Model Checklist*, lista de critérios que operacionaliza o modelo de Stufflebeam (Anexo B).

Stufflebeam, que tem como princípio a avaliação para tomada de decisão gerencial e adota estratégias que visam ao trabalho em larga escala. Suas orientações são voltadas às atividades de um avaliador externo, os procedimentos que este pode utilizar para coletar dados para a avaliação. Por ser amplo, o Modelo CIPP não traz referências sobre critérios a serem adotados em avaliações específicas, como no caso de avaliação de cursos, mas apenas recomendações dos tipos de dados a serem levantados.

Avaliar cursos de graduação a distância, seguindo o modelo CIPP, deve contemplar, além do **contexto** em que se inserem os cursos, suas condições de **entrada (insumos)** o que inclui professores, conteudistas, tutores, equipe multidisciplinar de desenvolvimento de materiais para EaD. Deve ainda contemplar o que ocorre durante o **processo** de ensino, incluindo a qualidade dos sistemas de comunicação e a mediação pedagógica. Por fim, contemplar indicadores que avaliem os **produtos** de todo o processo educativo, ressaltando que este último não foi tratado nesta pesquisa por estar fora do escopo da atual sistemática de avaliação de cursos de graduação.

Identificado o modelo de avaliação educacional a dar suporte à construção de um sistema de indicadores alinhado com o SINAES, o modelo CIPP, e localizadas as referências bibliográficas que fornecerão os princípios lógicos de sua elaboração, Scriven, o Capítulo seguinte dá continuidade ao primeiro ciclo da organização incremental de indicadores. O modelo CIPP é analisado em profundidade, visando a identificar seus elementos aplicáveis à avaliação de cursos de graduação a distância.

6 APLICAÇÃO DO MODELO À AVALIAÇÃO DE CURSOS

*Um passo à frente e você não está mais no mesmo lugar.
Chico Science*

6.1 Seleção de avaliações, papéis e indicadores

O modelo CIPP é operacionalizado por um conjunto de *checklists* (Anexo B), cada um correspondendo a uma diferente avaliação. Para o escopo do nosso estudo, interessa observar apenas uma parte destas avaliações (seção 6.1.1), apenas um dentre os papéis somativo e formativo que ela propõe (6.1.2), e parte de seus indicadores (6.1.3), pelos motivos apresentados nas seções a seguir.

6.1.1 Seleção das avaliações do CIPP

O primeiro *checklist* do CIPP, Acordos Contratuais, auxilia na elaboração de contratos de avaliação que deixem claras quais as responsabilidades de cada parte (Anexo B). No modelo brasileiro de avaliação de cursos de graduação, a instituição não escolhe seu avaliador externo, nem negocia critérios a serem avaliados porque as normas já os definem previamente. Sendo assim, este *checklist* está fora do escopo do nosso estudo.

Os três seguintes, Avaliação de Contexto, Insumos e Processos, são aqueles que consideramos como os fundamentos da organização do sistema de indicadores. Avaliação de Contexto porque o SINAES demanda “respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional” (BRASIL, 2004b, p. 1), o que se operacionaliza com suporte em uma análise de contexto. A Avaliação de Insumos, de todas, é a mais presente no Instrumento-0, já que este tem o propósito de avaliar se um curso tem as condições necessárias à sua operacionalização; em essência, corresponde a uma verificação de insumos. A Avaliação de Processos também está presente no Instrumento-0, na descrição de indicadores como aquele que verifica as ações consequentes das autoavaliações do curso.

A Avaliação de Produtos se desmembra nos quatro *checklists* seguintes: avaliação de impacto, de efetividade, de sustentabilidade e transportabilidade. Conforme justificado no

final da Seção 5.2.4, a avaliação de produtos também é considerada fora do escopo desta pesquisa.

Por fim, o CIPP contém um *checklist* que guia a meta-avaliação, e um complementar para auxiliar na elaboração dos relatórios finais. Ambos se referem a etapas posteriores da avaliação que, no âmbito brasileiro, são reguladas por portarias normativas do Ministério da Educação e, portanto, fora do escopo deste estudo.

Sendo assim, para fins da Avaliação de Cursos de Graduação (ACG), cabe considerar apenas as avaliações do modelo CIPP operacionalizadas por três dos seus *checklists*: avaliação de contexto, de insumos e de processos. Cada um deles é composto por duas colunas que representam diferentes papéis, e diversos indicadores, que também precisam ser analisados.

6.1.2 Seleção do papel das avaliações

Cada uma das avaliações integrantes do CIPP pode ser empregada com papel formativo ou somativo, conforme o Quadro 12. Observamos que a avaliação de cursos de graduação (ACG), realizada por avaliadores externos, possui caráter somativo, enquanto o papel formativo da avaliação de contexto, por sua vez, é realizado pelos gestores do curso, periodicamente, e, é natural, antes da avaliação somativa.

Uma análise comparativa do Quadro 12 com o CIPP (Anexo B e ilustrado no Quadro 13), mostra que a atuação do avaliador externo pode ser associada ao papel somativo da avaliação, e que as atividades do cliente (gestores do curso) se relacionam ao papel formativo.

Sendo assim, para fins da avaliação de cursos de graduação (ACG), cabe considerar apenas a primeira coluna dos *checklists* para avaliação de contexto, insumos e processos. Com base nessa delimitação, vejamos agora quais dos seus indicadores são aplicáveis para este trabalho.

	Papel Somativo	Papel Formativo
Contexto	Comparação de objetivos e prioridades com a avaliação prévia das necessidades , problemas, recursos e oportunidades.	Guia para identificar intervenções necessárias e definição e priorização de objetivos (com base na avaliação das necessidades , problemas, recursos e oportunidades).
Insumos	Comparação entre a estratégia do programa , seu projeto e orçamento, com os principais programas equivalentes e com as necessidades específicas dos beneficiários.	Guia para a escolha pela implementação do programa ou de alternativas ao mesmo (com base na avaliação de estratégias alternativas e planos de alocação de recursos), seguida de análise do plano de trabalho.
Processo	Descrição completa do processo em andamento e de seus custos. Comparação entre os processos real e seus custos.	Guia para a execução do plano de trabalho (com base no monitoramento e avaliação das atividades, além de feedback avaliativo periódico).
Produto	Comparação dos resultados e sua repercussão com as necessidades específicas e, se possível, com resultados de programas equivalentes.	Guia para a tomada de decisão sobre a continuidade, modificação, adoção, ou o término do programa (baseado nos resultados da avaliação e dos efeitos colaterais do programa).

Quadro 12 – A relevância das quatro principais avaliações para os papéis Formativo e Somativo.

Fonte: Adaptado de Stufflebeam (2003, p. 6)

2. AVALIAÇÃO DE CONTEXTO	
ATIVIDADES DO AVALIADOR	ATIVIDADES DO CLIENTE (gestores do curso)
Compilar e avaliar informações sobre as necessidades dos beneficiários a partir de fontes tais como a saúde registros, notas escolares e os resultados dos testes, propostas de financiamento, e arquivos de jornais.	Usar os resultados da avaliação de contexto para esclarecer o perfil dos beneficiários em potencial.
Entrevistar os líderes do programa para analisar e discutir as suas perspectivas quanto às necessidades dos beneficiários e identificar qualquer problema (político ou não) que o programa terá de resolver.	Analisar e rever os objetivos do programa quanto à sua adequação para atender as necessidades dos beneficiários.

Quadro 13 – Primeiros itens do checklist da avaliação de contexto do CIPP.

Fonte: Stufflebeam (2007), tradução livre.

6.1.3 Seleção dos indicadores do CIPP

Uma vez identificadas as avaliações e o papel do CIPP aplicáveis à avaliação de cursos de graduação, procedemos à análise de seus indicadores, visando a identificar os temas de

análise previstos neste modelo aplicáveis à avaliação de cursos de graduação.

Indicadores da avaliação de Contexto

Após uma análise da aplicabilidade de cada indicador da avaliação de contexto à avaliação de curso de graduação, apresentamos no Quadro 14 aqueles considerados **aplicáveis** a este estudo, aqui denominados por C1, C2, C3 e C4. Este mesmo Quadro traz também os temas avaliados por cada parte de cada um deles, em uma tradução livre adaptada à realidade dos cursos de graduação brasileiros.

Atividades do Avaliador	Temas de análise e envolvidos
C1. Compilar e verificar as informações de contexto educacional e perfil do aluno ¹² fornecidas aos avaliadores através de formulários preenchidos previamente à avaliação <i>in loco</i> .	Temas: - contexto educacional (demandas de natureza econômica e social); - perfil do aluno (ingressante) Envolvidos (<i>Stakeholders</i>): - alunos.
C2. Entrevistar gestores do curso ¹³ e debater sobre suas perspectivas quando às necessidades dos beneficiários, e identificar qualquer problema (político ou outro) que o programa precisará resolver.	Temas: - contexto educacional (demandas de natureza econômica e social); Envolvidos: - gestores do curso.
C3. Entrevistar outros gestores institucionais ¹⁴ para obter sua visão de futuro quanto às informações de contexto e perfil do aluno, e problemas potenciais para o programa. Observação: no contexto brasileiro, a visão de futuro é expressa através do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).	Temas: - contexto institucional do curso Envolvidos: - gestores institucionais
C4. Verificar objetivos do curso à luz do contexto educacional e perfil esperado para o egresso.	Temas: - objetivos do curso; - contexto educacional (demandas de natureza econômica e social); - perfil do egresso. Envolvidos: - alunos.

Quadro 14 – Avaliação de Contexto/CIPP: indicadores selecionados.

Fonte: elaboração própria.

¹² Background information on the intended beneficiaries' needs and assets.

¹³ Program leaders.

¹⁴ Other stakeholders.

O Quadro 15, por sua vez, reúne aqueles indicadores considerados **não aplicáveis** para este estudo.

Atividades do Avaliador	Temas de análise
C5.Designar um especialista em coleta de dados para monitorar e registrar dados do ambiente do curso, incluindo programas relacionados, necessidades, problemas e políticas da área.	Estes dados estão compilados nos parâmetros curriculares nacionais. Cabe ao avaliador verificar se estão sendo utilizados, o que ocorre na Avaliação de Processos.
C6.Requerer que a coordenação do curso forneça periodicamente aos avaliadores informações sobre alunos e contexto educacional.	A regularidade é definida pelo calendário de avaliação do curso. Este item, portanto, não tem impacto nos indicadores do instrumento de avaliação.
C7.Anualmente, ou conforme o caso, preparar e entregar para as partes interessadas um relatório com indicativos de novas demanda do contexto educacional, juntamente com uma revisão das metas e prioridades do programa.	A avaliação das condições de ensino de cursos de graduação é uma ação pontual, e não de longo prazo como previsto neste indicador.
C8.Periodicamente, debater as conclusões da avaliação de contexto em seções com o cliente e demais participantes por ele designado.	
C9.Finalizar os relatórios de avaliação de contexto, com recursos visuais associados, e para apresentação aos <i>stakeholders</i> .	A sistemática de divulgação de resultados das avaliações de cursos é definida através de portarias do MEC e, portanto, não tem impacto no instrumento de avaliação.

Quadro 15 – Avaliação de Contexto/CIPP: indicadores não selecionados.

Fonte: elaboração própria.

Indicadores da avaliação de insumos

De forma similar à avaliação de contexto, o Quadro 16 traz os indicadores da avaliação de insumos do CIPP aplicáveis a este estudo, enquanto o Quadro 17 contém aqueles que não se aplicam.

Atividades do Avaliador	Temas de análise
12.Verificar a capacidade do Projeto Pedagógico do Curso ¹⁵ (PPC) atender às demandas identificadas.	Tema: -Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Subtema: - Capacidade de atender às demandas identificadas; exequibilidade.
13.Verificar se o Projeto do Curso atende as diretrizes curriculares ¹⁶ .	Tema: -Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Subtema: -Conformidade com Diretrizes Curriculares Nacionais.
14.Verificar o mérito do projeto do curso comparado a estratégias empregadas em	Tema: -Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

¹⁵ Program's proposed strategy.

¹⁶ Pertinent research and development literature.

programas similares.	Subtema: -Atualização do programa.
15.Verificar a suficiência dos recursos disponíveis em relação ao trabalho a ser realizado.	Tema: - adequação de recursos humanos e materiais disponíveis. Envolvidos: - todo corpo docente e técnico-administrativo.
16.Verificar o plano de trabalho ¹⁷ do curso quanto a suficiência, exequibilidade e viabilidade política.	Tema: - Planejamento Operacional Subtemas: - suficiência; exequibilidade; viabilidade política.

Quadro 16 – Avaliação de Insumos/CIPP: indicadores selecionados.

Fonte: elaboração própria.

Atividades do Avaliador	Temas de análise
11. Identificar e analisar parâmetros curriculares e tendências de cursos similares, que possam servir de modelo.	Estas informações são conhecidas previamente pelo avaliador, faz parte da sua formação e experiência. Na avaliação somativa, o avaliador externo verifica a adequação do curso aos parâmetros – verifica se esta atividade já vem sendo realizada (de maneira formativa pela coordenação do curso, o que é verificado na Avaliação de Processo).
17. Compilar um relatório preliminar de avaliação de insumos e enviar para os <i>stakeholders</i> .	Na ACG a sistemática de divulgação dos resultados das avaliações é definida através de portarias do MEC e, portanto, não tem impacto no instrumento de avaliação.
18. Debater as conclusões da avaliação de contexto em workshops com o cliente.	
19. Finalizar o relatório de avaliação de insumos, associando recursos visuais para apresentação aos <i>stakeholders</i> .	

Quadro 17 – Avaliação de Insumos/CIPP: indicadores não selecionados.

Fonte: elaboração própria.

Indicadores da avaliação de processos

Dando continuidade à análise dos indicadores do CIPP aplicáveis, ou não, à avaliação de cursos de graduação, o Quadro 18 contém os indicadores aplicáveis a este estudo, enquanto o Quadro 19 traz aqueles não aplicáveis.

¹⁷ Program's work plan.

Atividades do Avaliador	Temas de análise
P1. Engajar um grupo de avaliadores para monitorar, observar, manter registros e prover relatórios periódicos da implementação e progresso do programa.	Temas: - Relatório operacional Envolvidos: - CPA no âmbito do curso;
P2. Em colaboração com a equipe do curso (<i>staff</i>), manter registros de eventos, problemas, custos e alocações.	Temas: - Relatórios de gestão (eventos, problemas custos, patrimônio) Subtema: - informações atualizadas. Envolvidos: - gestores do curso.
P3. Periodicamente, entrevistar estudantes, a equipe do curso e seus gestores, para obter sua avaliação do progresso do programa.	Temas: - Autoavaliação do curso. Envolvidos: - gestores do curso; corpo docente e técnico-administrativo.
P4. Manter registros atualizados do curso em geral, eletrônico ou em papel.	Temas: - Registros do curso (dados de alunos, professores, atas, portarias, normas, manuais; registro em sistema acadêmico ou em papel) Subtema: - informações atualizadas.

Quadro 18 – Avaliação de Processos/CIPP: indicadores selecionados.

Fonte: elaboração própria.

Atividades do Avaliador	Temas de análise
P5. Periodicamente, esboçar relatórios da avaliação de processos e apresentá-los para stakeholders.	Na ACG a sistemática de divulgação dos resultados das avaliações é definida por meio de portarias do MEC e, portanto, não tem impacto no instrumento de avaliação.
P6. Apresentar e debater os achados da avaliação em <i>workshops</i> com o cliente.	
P7. Finalizar cada relatório de avaliação de processo, possivelmente incorporando-se a um relatório mais amplo, com o uso de recursos visuais para apresentação aos <i>stakeholders</i> .	

Quadro 19 – Avaliação de Processos/CIPP: indicadores não selecionados.

Fonte: elaboração própria.

A seção 6.1.1 demonstrou que avaliações do CIPP aplicáveis a este trabalho são contexto, insumos e processos. A seção 6.1.2 mostrou que o CIPP pode ser empregado com papel formativo ou somativo e que, nesta pesquisa, cabe considerar apenas o somativo. A partir deles, a seção 6.1.3 apontou quais os indicadores do CIPP aplicáveis à avaliação de cursos de graduação, mapeando os temas de análise sugeridos para serem considerados em avaliações educacionais. O Quadro 20 resume o conjunto destas informações, resultado que significa a adaptação do CIPP à avaliação de cursos de graduação.

AVALIAÇÕES DO CIPP	TEMAS/SUBTEMAS	INDICADORES CIPP
Avaliação de Contexto	Contexto educacional (demandas de natureza econômica e social)	C1, C2, C4
	Perfil do aluno (ingressante)	C1
	Contexto institucional do curso	C3
	Objetivos do curso	C4
	Perfil profissional do egresso	C4
Avaliação de Insumos	Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Sub-temas: - Capacidade de atender às demandas identificadas; exequibilidade. - Conformidade com diretrizes curriculares nacionais. - Atualização do programa.	I2, I3, I4
	Adequação de recursos humanos disponíveis	I5
	Adequação de recursos materiais disponíveis	I5
	Planejamento Operacional Sub-temas: - suficiência; exequibilidade; viabilidade política;	I6
	Relatório operacional	P1
	Relatórios de gestão (eventos, problemas custos, patrimônio) Sub-temas: - informações atualizada	P2
Autoavaliação do curso	P3	
Avaliação de Processos	Registros do curso (dados de alunos, professores, atas, portarias, normas, manuais; registro em sistema acadêmico ou em papel) Sub-temas: - informações atualizadas.	P4

Quadro 20 – Temas do CIPP, adaptados ao contexto brasileiro de avaliação de cursos.
Fonte: elaboração própria.

Da análise do conteúdo do CIPP também resultou a identificação dos envolvidos previstos neste modelo de avaliação, conforme se encontra no Quadro 21.

ENVOLVIDOS (STAKEHOLDERS)	INDICADORES
Alunos	C1, C4
Gestores do curso	C2, P2, P3
Gestores institucionais (administração superior)	C3
Todo corpo docente e técnico-administrativo (<i>staff</i>)	I5, P3
CPA no âmbito do curso	P1

Quadro 21 – Envolvidos (*stakeholders*) previstos no CIPP.
Fonte: elaboração própria.

O Capítulo 5 definiu que o modelo de avaliação educacional a fundamentar a organização de indicadores seria o CIPP. A seção 6.1 reuniu os elementos do CIPP aplicáveis à realidade brasileira de avaliação de cursos. A seção 6.2, a seguir, chega ao ponto focal: analisar o Instrumento-0 na perspectiva do modelo CIPP, já adaptado à realidade brasileira, iniciando efetivamente a organização de um sistema de indicadores proposto.

6.2 O Instrumento de Avaliação de Cursos vigente na perspectiva do CIPP

Considerando que este trabalho se propôs se manter alinhamento com as políticas públicas vigentes, é importante que utilize a linguagem encontrada no instrumento de avaliação empregado pelo INEP/MEC. Neste sentido, esta seção procede a uma normalização do Instrumento-0 em relação à linguagem e temas previstos no CIPP.

6.2.1 Preparação: verificação da coerência interna do atual instrumento

Como fase preparatória para a normalização, o Instrumento-0 foi avaliado quanto à sua coerência interna, visando a reduzir eventuais duplicidades e inconsistências. O trabalho resultou nas modificações resumidas no Quadro 22 e justificadas na sequência do texto.

INDICADOR ORIGINAL	MODIFICAÇÃO
1.14 (ead) Material didático institucional	Reposicionado para a dimensão infraestrutura, junto aos indicadores de bibliografia.
1.13 (ead) Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino aprendizagem	Reposicionado para a dimensão infraestrutura. Revisão do significado de TIC no glossário. Foi renomeado para: Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) <i>para o</i> processo de ensino aprendizagem.
1.17 Número de vagas	Foi removido. Seu componente “condições de infraestrutura” foi julgado redundante e se criou um novo indicador exclusivamente para verificar o dimensionamento do corpo docente: 2.12b(presencial) Relação entre o número de docentes e o número de estudantes.
1.7 Metodologia	Foi renomeado para: 1.7 Atividades Pedagógicas.
1.16 Procedimentos de Avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	Foi renomeado para: 1.16 Procedimentos de Avaliação da aprendizagem.
2.1 Atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE)	Foi renomeado para: 2.1 Atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) ou equivalente.
2.13 Funcionamento do Colegiado do Curso ou equivalente	Foi renomeado para: 2.13 Atuação do Colegiado do Curso ou equivalente.
2.15 Titulação e formação do corpo de tutores do curso	2.15 Titulação do corpo de tutores

Quadro 22 – Resultado da verificação da coerência interna do Instrumento-0.

Fonte: elaboração própria.

Após analisar a coerência interna dos indicadores, reposicionamos *1.14(ead) Material didático institucional* e *1.13(ead) Tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo de ensino aprendizagem*, além da remoção de *1.17 Número de vagas*.

Reposicionamos o *1.14(ead) Material didático institucional* para junto aos indicadores de bibliografia da Dimensão 3 – infraestrutura. Compreendemos seu posicionamento original na Dimensão 1 pelo fato de alunos a distância muitas vezes não fazerem distinção entre aula e material didático *online*, além do fato de o estilo do material, o *design instrucional* adotado,

se relacionar diretamente à proposta metodológica do curso (FILATRO, 2004). Ele equivale, entretanto, à aquisição da bibliografia básica e complementar, quando se observa que “materiais didáticos institucionais” são vendidos como “livros tradicionais”, ou desenvolvidos por consórcios nacionais sem personalizações locais.

Quanto ao indicador *1.13(ead) Tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo de ensino aprendizagem*, este se confundia com o *1.15 Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes*. Para melhor distingui-los, ao primeiro reservamos os aspectos mais técnicos do uso de mídias e ao segundo as questões pedagógicas. Assim, o *1.13* foi reposicionado para a Dimensão Infraestrutura, passando a ser denominado *1.13(ead) Tecnologias de informação e comunicação (TIC) para o processo de ensino aprendizagem*. Foi também necessário empreender uma revisão no item que define TIC no glossário, conforme apostado no Quadro 23.

Definição antiga	Nova definição
<p>São recursos didáticos elaborados para Internet que atendam as especificidades da modalidade de EaD (dialogicidade, construção da autonomia e linguagem própria), em consonância com o projeto pedagógico do curso, e os materiais educacionais que atendam a abordagem interdisciplinar e contextualizada que favoreçam a integração dos conteúdos ofertados no âmbito do curso. Em sentido mais amplo, compreendem mídias, recursos e ferramentas desenvolvidos ao longo do tempo, e respectivos procedimentos e metodologias de utilização, que viabilizam a comunicação e veiculação de informação. Aplicadas ao ensino a distância, são os recursos que criam os meios necessários ao desenvolvimento da comunicação entre os sujeitos, basicamente envolvendo tutores, professores e estudantes. As TICs são constituídas por diferentes mídias e tecnologias, síncronas e assíncronas, tais como ambientes virtuais e suas ferramentas, redes sociais e suas ferramentas, fóruns eletrônicos, blogs, chats, tecnologias de telefonia, teleconferências, videoconferências, TV convencional, TV digital e interativa, rádio, programas específicos de computadores (softwares), objetos de aprendizagem, conteúdos disponibilizados em suportes tradicionais (livros) ou em suportes eletrônicos (CD, DVD, Memória Flash, etc.), entre outros. Com a constante integração de mídias em aparelhos eletrônicos, as TIC também se configuram com a combinação dos elementos citados.</p> <p>Constituem-se importante pilar da educação a distância como modalidade educacional, pois a mediação didático-pedagógica nos processos acadêmicos ocorre, também, com a utilização de das tecnologias de informação e comunicação (TIC), com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.</p>	<p>Tecnologia da informação é a infraestrutura relacionada ao uso de computadores para organizar, armazenar e distribuir informações. Quando aliada a recursos de comunicação, normalmente a internet, permite também a comunicação entre pessoas e se chama TIC- Tecnologia da Informação e Comunicação. Aplicadas ao ensino a distância, compreendem a infraestrutura empregada nos ambientes virtuais e dão suporte ao uso de diferentes mídias e a variadas formas de comunicação síncrona e assíncrona entre alunos e professores.</p>

Quadro 23 – Modificação no item TIC do glossário.

Fonte: primeira coluna do Instrumento-0 (grifamos), segunda coluna elaboração própria.

Foram removidos “são recursos didáticos”, considerando que tecnologia dá suporte à elaboração de recursos didáticos mas não os são, e “TICs são constituídas por diferentes mídias e tecnologias” ao tratarmos mídia diferentemente de tecnologia. Por exemplo, a mídia rádio (**a** rádio) é diferente da tecnologia rádio (**o** rádio); o canal de comunicação (mídia)

outdoor pode usar tecnologia em papel ou eletrônica.

A terceira modificação se aplica ao indicador *1.17 Número de vagas*, que pode ser removido porque verifica se esse número é compatível com: 1) condições de infraestrutura da IES; e 2) a dimensão do corpo docente. Já existem, no entanto, outros indicadores para verificar a relação entre infraestrutura e o quantitativo de alunos, como *3.4 Salas de aula*, *3.5 Acesso de alunos a equipamentos de informática* e *3.6 Bibliografia básica*. Quanto à verificação da compatibilidade do número de vagas ofertadas com a dimensão do corpo docente, para a EaD já existe o indicador *2.12(ead) Relação entre o número de docentes e o número de estudantes* e, para suprir esta verificação também em cursos presenciais, propomos a criação de um indicador mais específico: *2.12b(presencial) Relação entre o número de docentes e o número de estudantes*.

Além destes três ajustes, propomos a mudança no texto de quatro indicadores. O primeiro, *1.7 Metodologia*, passa a ser *1.7 Atividades pedagógicas*, uma vez que não verifica metodologia, mas se as atividades pedagógicas estão coerentes com a metodologia geral prevista para o curso.

O segundo, indicador *1.16 Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem*, muda para *1.16 Procedimentos de avaliação da aprendizagem*, por verificar “procedimentos de avaliação utilizados”, referindo-se à avaliação de aprendizagem; a avaliação do ensino é verificada indiretamente por meio do indicador *1.11 Ações decorrentes dos processos de autoavaliação do curso*, processos estes que privilegiam a avaliação docente pelos discentes.

Outro a mudar o texto é o *2.15 Titulação e formação do corpo de tutores do curso*, que passa a ser *2.15 Titulação do corpo de tutores* por verificar apenas titulação; em versão anterior do instrumento verificava também a formação específica em EaD, o que não acontece mais. Por fim, mudamos o *2.13 Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente* para *2.13 Atuação do colegiado de curso ou equivalente*, para ficar com nomenclatura semelhante aos seus similares relacionados à verificação da gestão do curso: atuação do NDE e atuação do coordenador do curso.

6.2.2 Análise do instrumento de avaliação de cursos na perspectiva do CIPP

Esta seção exhibe a normalização do Instrumento-0 de acordo o modelo CIPP, em seu subconjunto aplicável à avaliação de cursos identificado na seção 6.1. O trabalho resultou nas

modificações resumidas no Quadro 24 e justificadas na sequência do texto.

CIPP	INDICADOR	ANÁLISE/RESULTADO
Avaliação de Contexto	1.18 Integração com as redes públicas de ensino	Integra um conjunto de outros dois indicadores relacionados a contexto: 1.1 contexto educacional e 1.2 Políticas institucionais no âmbito do curso.
Avaliação de insumos	1.3 Objetivos do curso	Para o modelo CIPP, também é avaliação de insumos em seu aspecto de se avaliar se foi adotado o projeto do curso mais adequado ao contexto. Integra um grupo “coerência interna do projeto do curso” juntamente com: 1.4 Perfil profissional do egresso, 1.5 estrutura curricular, e 1.6 conteúdos curriculares.
Avaliação de Processos		Acrescentado o indicador D. Plano operacional

Quadro 24 – Análise da avaliação do instrumento de avaliação de cursos na perspectiva do CIPP.

Fonte: elaboração própria.

6.2.2.1 Avaliação de Contexto

Os dois primeiros indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (ACG) fazem referência direta a contexto:

- *1.1 Contexto educacional*, que verifica se o curso atende satisfatoriamente às “demandas efetivas de natureza econômica e social”, referindo-se ao contexto social do curso.
- *1.2 Políticas Institucionais no âmbito do curso*, que verifica se as políticas institucionais estão implantadas de maneira satisfatória no âmbito do curso.

O critério de análise do indicador, entretanto, mostra que não se espera que o avaliador externo faça uma avaliação de contexto, mas uma meta-avaliação de contexto: verifica se o contexto foi bem avaliado e se está sendo devidamente considerado no curso.

De forma semelhante, o Instrumento traz o indicador *1.18 Integração com as redes públicas de ensino*, específico para cursos de licenciatura. Este verifica se o curso promove integração com as redes públicas de ensino; a formação de professores para a rede pública de ensino é uma demanda de contexto, conforme é apontado na seção que descreve o histórico de fundação da Universidade Aberta do Brasil.

A inexistência de indicadores para avaliar contexto diretamente não invalida a opção, por considerar a avaliação de contexto do CIPP como base teórica para esta pesquisa. Não há indicadores mas o contexto é analisado pelo avaliador externo e se torna um importante fundamento para o julgamento dos critérios de análise de cada indicador. As instruções de preenchimento constantes no início do Instrumento-0 indicam as variáveis de contexto a

serem consideradas pelo avaliador antes da avaliação *in loco*, dentre elas dados socioeconômicos da região e endereço de funcionamento do curso.

6.2.2.2 Avaliação de Insumos

A avaliação de insumos tem como objetivo mensurar políticas de implantação e planejamentos operacionais, e seus respectivos orçamentos (STUFFLEBEAM, 2007).

Além de fazer um simples levantamento dos recursos/insumos disponíveis, ressaltamos que ela consiste em avaliar se foi adotado o projeto de curso mais adequado ao contexto. Este aspecto pode ser observado mediante o indicador *1.3 Objetivos do curso* do Instrumento-0, que não avalia objetivo diretamente, mas se há coerência dos *1.3 Objetivos* com *1.1 Contexto Educacional*, *1.4 Perfil profissional do egresso* e *1.5 Estrutura curricular*. São itens de projeto do curso, e não apenas de contexto, nem processos nem saída. Na óptica de Stufflebeam, esta análise faz parte da Avaliação de Insumos.

Como demonstrado, a avaliação de cursos não avalia contexto, mas faz uma meta-avaliação deste. De forma similar, veremos na seção seguinte que também se faz meta-avaliação de processos, e não avaliação de processos, efetivamente. Assim, a avaliação de insumos consiste no eixo da avaliação de cursos de graduação, o que se mostra coerente com seus fins: avaliar as condições de ensino de cursos de graduação.

6.2.2.3 Avaliação de Processos

Uma análise dos indicadores do instrumento de ACG mostra que avaliador externo não avalia os processos do curso diretamente, mas se há mecanismos de avaliação ou acompanhamento do processo de implementação do curso. Sendo assim, não há avaliação de processo, mas uma meta-avaliação de processos. Este aspecto pode ser observado nos indicadores que verificam a atuação de coordenador, colegiado e núcleo docente estruturante.

Ainda na avaliação de processos, identificamos a falta de um indicador para verificar se o curso possui o plano operacional (*work plan*). Este indicador foi incluído, denominado *Plano Operacional*, e prevendo o seguinte critério de análise:

existência e cumprimento de planejamento operacional e sua coerência com as políticas institucionais. Observar cronogramas, dentre outros, de: demanda para renovação do acervo, formação docente, ampliação ou reforma de instalações, oferta de disciplinas optativas e atividades complementares.

6.3 Primeira versão do Instrumento

Finalizado o primeiro ciclo de formulação do sistema de indicadores, o Quadro 25 expressa uma síntese da nova versão que privilegia três resultados:

- os três indicadores do antigo instrumento publicado como específico para EaD não contemplados no Instrumento-0 e apresentados no final da seção 3.4.2: *A. Experiência do corpo docente em EaD; B. Regime de trabalho do corpo de tutores; e C. Registros acadêmicos.*
- todas as modificações resultantes na análise da coerência interna do Instrumento-0.
- a normalização do Instrumento-0 em relação ao CIPP.

No referido Quadro, que destaca em sublinhado os itens modificados em relação ao Instrumento-0, os indicadores estão classificados conforme a seguinte legenda:

- AIn.Proj – avaliação de insumos em questões relacionadas a itens de projeto
- AIn.Div – avaliação de insumos, estes entendidos no sentido mais usual
- Meta.APr – meta avaliação de processos

Pode ser observado que há dois indicadores da Dimensão 1 classificados em duas avaliações do CIPP (indicadores 1.8 e 1.10). Essa classificação decorre do fato de os seus critérios de avaliação considerarem tanto carga horária (Insumo) quanto acompanhamento (M.AProc).

DIMENSÃO 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA			
Avaliação do CIPP	PRESENCIAL E EAD 13 Indicadores	EXCLUSIVO PRESENCIAL -	EXCLUSIVO EAD 2 Indicadores
QUALITATIVOS:			
<u>AIn.Proj</u> (avaliação de insumos em questões relacionadas a itens de projeto)	1.1 Contexto educacional 1.18 (licenciaturas) Integração com as redes públicas de ensino 1.2 Políticas Institucionais no âmbito do curso 1.3 Objetivos 1.4 Perfil profissional do egresso 1.5 Estrutura curricular 1.6 Conteúdos curriculares 1.7 <u>Atividades pedagógicas</u> 1.16 <u>Procedimentos de avaliação da aprendizagem</u> 1.9 Atividades complementares		1.12 (ead) Atividades de Tutoria 1.15 (ead) Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes.
<u>AIn.Proj</u> e <u>M.AProc</u>	1.8 Estágio curricular supervisionado 1.10 Trabalho de conclusão de curso		
<u>M.AProc</u> (meta avaliação de processos)	1.11 Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso <u>D Plano Operacional</u>		

Quadro 25 – Instrumento-1.

DIMENSÃO 2: CORPO DOCENTE E TUTORIAL			
Avaliação do CIPP	PRESENCIAL E EAD 10 Indicadores	EXCLUSIVO PRESENCIAL 2 Indicadores	EXCLUSIVO EAD 8 Indicadores
<u>M.AProc</u>	QUALITATIVOS:		
	Gestão do Curso - atuação: 2.1 Atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) <u>ou equivalente</u> 2.13 Atuação do colegiado de curso ou equivalente 2.2 Atuação do coordenador		
<u>AIn.Div</u> (avaliação de insumos, estes entendidos no sentido mais usual)	QUANTITATIVOS:		
	Coordenador: 2.4 Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do coordenador Docentes: 2.7 Titulação do corpo docente do curso 2.9 Experiência profissional do corpo docente 2.11 Experiência no magistério superior do corpo docente 2.10(licenciaturas) Experiência no exercício da docência na educação básica 2.14 Produção científica, cultural, artística ou tecnológica 2.8 Regime de trabalho do corpo docente do curso	Coordenador: 2.5(presencial) Regime de trabalho do coordenador do curso Docentes: <u>2.12b(presencial) Relação entre o número de docentes e o número de estudantes</u>	Coordenador: 2.3 (ead) Experiência do coordenador do curso em cursos a distância 2.6(ead) Carga horária da coordenação de curso Docentes: <u>A(ead) Experiência do corpo docente em EaD</u> Tutores: <u>2.15 (ead) Titulação do corpo de tutores</u> 2.16 (ead) Experiência do corpo de tutores em educação a distância <u>B(ead) Regime de trabalho do corpo de tutores</u> Docentes e Tutores: 2.12 (ead) Relação entre o número de docentes (~40h com dedicação à ead) e o número de estudantes 2.17 (ead) Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante

Quadro 25 – Instrumento-1. (continuação)

DIMENSÃO 3: INFRAESTRUTURA			
Avaliação do CIPP	PRESENCIAL E EAD 12 Indicadores	EXCLUSIVO PRESENCIAL -	EXCLUSIVO EAD 3 Indicadores
	QUALITATIVOS		
<u>AIn.Div</u> (avaliação de insumos, estes entendidos no sentido mais usual)	3.2 Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos 3.1 Gabinetes de trabalho para professores tempo integral 3.3 Sala de professores 3.4 Salas de aula 3.9 Laboratórios didáticos especializados - quantidade 3.10 Laboratórios didáticos especializados - qualidade 3.11 Laboratórios didáticos especializados - serviços 3.5 Acesso dos alunos a equipamentos de informática		<u>1.13(ead) TIC para o processo de ensino aprendizagem</u>
<u>M.AProc</u>	C Registros acadêmicos		3.12(ead) Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística)
	QUALI-QUANTITATIVO:		
<u>AIn.Div</u>	3.6 Bibliografia básica 3.7 Bibliografia complementar 3.8 Periódicos especializados		<u>1.14(ead) Material didático institucional</u>

Quadro 25 – Instrumento-1. (continuação)

6.4 Síntese do uso do CIPP para avaliação de cursos

Adicionalmente à elaboração da primeira organização do sistema de indicadores, o estudo realizado neste capítulo conduziu a uma síntese de como o CIPP pode ser utilizado para a avaliação de cursos **em geral**. Esse resultado é observado nos três quadros seguintes, contendo a relação entre os **temas de avaliação propostos pelo CIPP** – temas gerais – e sua **transposição para os temas**, historicamente **encontrados nos instrumentos de avaliação de cursos** de graduação.

Como não há avaliação de contexto, mas a verificação de se este é adequadamente considerado pelo projeto do curso, os seguintes temas aparentemente relacionados a avaliação de **contexto** do CIPP foram considerados como avaliação de insumos, em seu aspecto projeto (AIn.Proj): contexto educacional (considerando também o perfil do aluno recém-admitido), contexto institucional, objetivo do curso, perfil profissional do egresso.

AVALIAÇÕES	TEMAS		INDICADORES
	CIPP adaptado à realidade brasileira	Instrumento 1b	Instrumento 1b
Avaliação de Insumos <u>AIn.Proj</u> (em questões relacionadas a itens de projeto)	Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Subtemas: - Capacidade de atender às demandas identificadas; exequibilidade. - Conformidade com diretrizes curriculares nacionais. - Atualização do programa.	Contexto educacional	1.1
		Contexto institucional	1.2
		Objetivos do curso	1.3
		Perfil profissional do egresso	1.4
		Estrutura curricular	1.5
		Conteúdos Curriculares	1.6
		Atividades Pedagógicas	1.7
		Procedimentos de avaliação da aprendizagem	1.16
		Atividades complementares	1.9
		Estágio	1.8
		Estágio – Integração com redes públicas de ensino	1.18(licenc)
		Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	1.10
		Atividades de tutoria	1.12(ead)
		Mecanismos de interação	1.15(ead)

Quadro 26 – Temas do CIPP e do modelo de avaliação brasileiro vigente – avaliação de insumos/projetos.

Fonte: elaboração própria.

AVALIAÇÕES	TEMAS		INDICADORES	
	CIPP adaptado à realidade brasileira	Instrumento 1b	Instrumento 1b	
Avaliação de Insumos <u>AIn.Div</u> (avaliação de insumos, estes entendidos no sentido mais usual)	Adequação de recursos humanos disponíveis	Gestores: NDE	2.1, 2.4	
		Gestores: colegiado	2.13	
		Gestores: coordenador	2.2, 2.5(pres), 2.3(ead), 2.6(ead)	
		Docentes	2.7, 2.10(licenc), 2.14, 2.9, 2.11, 2.8, 2.12b(pres), A(ead), 2.12(ead),	
		Tutores	2.15(ead), 2.16(ead), B, 2.12(ead)	
	Adequação de recursos materiais disponíveis	Espaços para atendimento: coordenação e serviços acadêmicos	3.2	
		Espaços de trabalho professores	3.1, 3.3	
		Espaços físicos de aprendizagem (salas de aula, laboratórios)	3.4, 3.9, 3.10, 3.11	
		Espaço virtual de aprendizagem (TIC disponível)	1.13(ead)	
		Computadores e internet para alunos	3.5	
		Bibliografia básica e complementar	3.6, 3.7, 3.8	
		Material didático institucional	1.14(ead) (conteúdo), 3.12 (ead) (produção)	
	Planejamento Operacional Subtemas: - suficiência; exequibilidade; viabilidade política;	Plano Operacional	D. Plano Operacional	
	Meta-Avaliação de Processos	Relatório operacional		
		Relatórios de gestão (eventos, problemas custos, patrimônio) Subtemas: - informações atualizada		
Autoavaliação do curso		Estágio	1.8	
		TCC	1.10	
		Autoavaliação do curso – ações decorrentes	1.11	
		Gestores: NDE	2.1	
		Gestores: coordenador	2.2	
Gestores: Colegiado do curso		2.13		
Registros do curso (dados de alunos, professores, atas, portarias, normas, manuais; registro em sistema acadêmico ou em papel) Subtemas: - informações atualizadas.	Registros acadêmicos	C. Registros acadêmicos		

Quadro 27 – Temas do CIPP e do modelo de avaliação brasileiro vigente – avaliação de insumos e processos.
Fonte: elaboração própria. (continuação)

Desta síntese também resultou a identificação da equivalência, na avaliação de cursos, dos envolvidos previstos neste modelo de avaliação.

ENVOLVIDOS (STAKEHOLDERS) (CIPP - Quadro 21)	EQUIVALÊNCIA NA AVALIAÇÃO DE CURSOS
Alunos	–
Gestores do curso	Núcleo Docente Estruturante Conselho do Curso Coordenador
Gestores institucionais (administração superior)	–
Corpo docente	Corpo docente, corpo docente efetivo, corpo docente tempo integral
–	Corpo de tutores, tutores presenciais, tutores a distância
Corpo técnico-administrativo	–
CPA no âmbito do curso	–

Quadro 28 – Envolvidos (*stakeholders*) previstos no CIPP e políticas públicas.

Fonte: elaboração própria.

Concluimos o primeiro ciclo de organização dos indicadores com a apresentação dos temas de avaliação de cursos que não podem faltar na versão final do sistema de indicadores: aqueles propostos pelo CIPP, que correspondem ao modelo de avaliação que fundamenta o trabalho.

Com suporte nesta base teórica, o próximo capítulo desenvolve o ciclo em que se verificam as hipóteses do trabalho, apresentadas na seção 4.1, visando à proposição de uma versão de sistema de indicadores mais bem aplicável às características do modelo de ensino superior a distância brasileiro.

7 LEVANTAMENTO DAS ESPECIFICIDADES DA MODALIDADE A DISTÂNCIA

... é preciso entender o que será avaliado.
(STUFFLEBEAM, 1968, p.9)

7.1 Verificação na perspectiva dos gestores

O levantamento das características das condições de ensino dos cursos a distância, do ponto de vista dos seus gestores, considerou como fonte de dados dois grupos de documentos: nacionais, como editais UAB e legislação, e institucionais, correspondendo aos projetos dos cursos. Com base neles, foram desenvolvidas as análises constantes nas quatro seções a seguir, uma para cada hipótese enunciada.

7.1.1 Contexto institucional

A análise dos documentos mostrou significativas diferenças entre o contexto institucional dos cursos presenciais e dos cursos a distância, das quais destacamos a presença de novas instituições envolvidas com o curso ao se apresentar os Polos de ensino:

- Polo Municipal de Apoio Presencial é uma “estrutura para a execução **descentralizada** de algumas das funções **didático-administrativas** de curso, consórcio, rede ou sistema de educação a distância, geralmente organizada com o concurso de **diversas instituições**, bem como com o apoio dos governos municipais e estaduais”, conforme o Edital UAB2.
- Os Polos de Apoio Presencial “deverão dispor de **infraestrutura** e **recursos humanos** adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB”, de acordo com o Decreto que institui a UAB.

No que se refere à **diversidade de instituições** envolvidas, entendemos que esta deve ser observada como contexto do curso em decorrência das múltiplas possibilidades de organização. Da mesma forma que o avaliador externo de cursos não avalia o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), também não avaliará os acordos institucionais. Estes

documentos são coletados previamente à avaliação e considerados na avaliação global e sistêmica dos indicadores. Com efeito, em vez de indicadores para este aspecto, propomos que, no início do documento, logo após a solicitação de dados da contextualização do curso, sejam incluídos os seguintes itens, adaptados de seus equivalentes ao levantamento do contexto institucional:

(exclusivo EaD) CONTEXTUALIZAÇÃO DOS POLOS

A contextualização DE CADA POLO presencial de ensino deve conter, obrigatoriamente, as seguintes informações:

- a) nome da Mantenedora;
- b) base legal da Mantenedora (endereço, razão social, registro no cartório, atos legais);
- c) dados socioeconômicos da região;
- d) descrição da infraestrutura física do Polo: quantidade de salas, laboratórios, equipamentos de projeção etc.;
- e) relação de todas as IES que ofertam curso no Polo, seus cursos e quantidade de turmas em funcionamento, quando houver (permite melhor análise do item anterior);
- f) relação de todo o corpo técnico-administrativo do Polo: instituição à qual está vinculado, função, nome e formação;
- g) relação da bibliografia impressa disponível para os alunos.

Ressaltamos que apesar de muitas vezes nos referirmos a “Polos de ensino”, por ser uma expressão coloquial usada por profissionais atuantes na UAB, no instrumento proposto foi mantida a expressão “Polo de Apoio Presencial”, ou apenas “Polo”, já utilizado pelo Instrumento-0.

Sobre a infraestrutura a ser fornecida pelo polo, uma vez que este **descentraliza** funções **didático-administrativas**, além da avaliação espaço de trabalho para coordenações dos cursos nas sedes das instituições, devemos avaliar estas mesmas condições também nos polos. Com este propósito, propomos um pequeno ajuste na escala de desempenho do indicador já existente no Instrumento-0:

Indicador: 3.2 Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos.

Critério: adequabilidade de espaços destinados à coordenação do curso e atendimento aos alunos e professores. No caso de cursos a distância, considerar os espaços de coordenação do curso na sede e os espaços de coordenação dos polos.

Ainda sobre a infraestrutura a ser fornecida pelos polos, e quanto à avaliação de espaços de trabalhos para professores, observamos que o Instrumento-0 se aplica apenas aos educadores da sede do curso, e não aos do Polo. Para cursos a distância, seria então necessário considerar a verificação de espaços de trabalho para professores e tutores que frequentam o polo. Propomos o acréscimo desta análise no Instrumento-0 de forma semelhante ao item

anterior, ficando assim o critério do indicador:

Indicador: 3.3 Sala de professores.

Critério: existência e adequabilidade de sala de professores. No caso de cursos a distância, verificar os espaços para professores e tutores nos polos.

Ainda na questão da infraestrutura, observamos que os indicadores relacionados a **laboratórios** já preveem que sejam verificados os laboratórios especializados da sede e dos polos. Faltava, entretanto, esta mesma ressalva no indicador para **sala de aula** e para **acesso dos alunos a equipamentos de informática**, o que foi acrescentado em nossa proposta. Finalizando a análise da avaliação de infraestrutura, é necessário observar a biblioteca, mas este será tema de seção específica posterior.

A caracterização de Polos descrita prevê que este deve prover “**recursos humanos** adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB”. Este foi tratado como informação de contexto, e já contemplado no item (f) acrescido no início do documento de avaliação, bem como indiretamente, quando se observam os espaços de trabalho de coordenação do Polo e salas para tutores presenciais.

7.1.2 Coordenação do curso

O Instrumento-0 indica que a atuação do coordenador do curso deva ser avaliada com base nos seguintes critérios: “Gestão do curso, relação com docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores”.

Quanto à gestão do curso, esta é entendida como:

Gestão Acadêmica (aspecto considerado na avaliação da atuação do coordenador): “Organização no âmbito acadêmico da IES realizando funções de: estabelecer objetivos, planejar, analisar, conhecer e solucionar problemas, organizar e alocar recursos, tomar decisões, mensurar e avaliar”. (GLOSSÁRIO DO INSTRUMENTO-0).

O fato de o Polo de Apoio Presencial ser um local que “**descentraliza** funções **didático administrativas**” sinaliza que há descentralização da coordenação do curso, mas os documentos analisados não contém informações relacionadas à gestão compartilhada com os polos. De forma semelhante, os documentos não demonstraram significativas diferenças entre cursos presenciais e a distância no relacionamento da coordenação com docentes e colegiados superiores.

Quanto ao relacionamento com alunos, a natureza geograficamente distribuída dos

alunos do curso representa significativa diferença na maneira de o coordenador se relacionar com os discentes. Considerando, porém, que o avaliador externo precisa ir aos polos para verificar infraestrutura, ele terá acesso a coletar dados com alunos de forma semelhante ao procedimento que for adotado para cursos presenciais.

Com base nos documentos analisados, portanto, não identificamos necessidade de alterar os indicadores e critérios da avaliação da coordenação de curso.

7.1.3 O conceito de docência

7.1.3.1 Terminologia

O Instrumento-0 não deixa claro o significado de docente, tutor presencial e tutor a distância. Atribuímos este problema não ao Instrumento propriamente dito, mas ao fato da nomenclatura da graduação a distância ainda estar em fase de consolidação. A diversidade de modelos de EaD encontradas entre os cursos a distância constitui desafio para a elaboração de instrumentos que avaliem suas condições de ensino.

O glossário do Instrumento-0 define **docente** como “o profissional regulamente contratado pela instituição e que, no momento da visita de avaliação encontra-se vinculado em uma ou mais disciplinas do curso”, classificando conforme seu **regime de trabalho**: tempo integral, tempo parcial ou horista.

O Edital UAB2, por sua vez, ao descrever que projetos devem conter a descrição “dos recursos humanos: corpo docente específico para educação a distância (professor conteudista e coordenador), tutores presenciais, tutores a distância, professores regentes e outros”,

- institui três possíveis classificações para docentes, desta vez classificados **conforme sua função** no curso – professor conteudista, professor coordenador, professores regentes;
- afirma, equivocadamente, que tutores presenciais e a distância não exercem função docente;
- com a descrição “e outros”, deixa aberta a possibilidade de variadas concepções docentes, o que consideramos um aspecto positivo. Além disso, a ordem como os itens estão dispostos neste item sugerem que “regentes e outros” foram acrescentados em alguma revisão do documento, o que reflete a dificuldade em se oferecer uma conceituação unificada.

Sobre **tutores a distância**, encontramos:

- “Tutor a distância: **orientador acadêmico** com formação superior adequada que será responsável pelo atendimento dos estudantes via meios tecnológicos de comunicação (telefone, e-mail, teleconferência, etc).” (EDITAL UAB2).
- “O tutor a distância atua a partir da instituição **mediando o processo pedagógico** junto a estudantes geograficamente distantes e referenciado aos polos de apoio presencial.”, e suas atribuições são: “esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências; promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos; participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem”. (GLOSSÁRIO INSTRUMENTO-0).

Quanto a **tutores presenciais**, temos:

- “Tutor presencial: **orientador acadêmico** com formação **superior** adequada que será responsável pelo atendimento dos estudantes nos polos municipais de apoio presencial”. (UAB2, 2006).
- “O tutor presencial atende os alunos nos polos, em horários preestabelecidos”. São suas atribuições: “auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, **esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos**, bem como ao uso das tecnologias disponíveis; participar de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam”. (GLOSSÁRIO INSTRUMENTO-0).

Antes da análise comparativa entre estas definições, convém antecipar um aspecto específico de tutores presenciais. Sua qualificação impõe que o tutor presencial tenha conhecimento na área do curso e esteja apto a **esclarecer dúvidas** sobre conteúdos específicos, parecendo-nos inviável conseguir um docente local com conhecimento em todas as disciplinas do curso. “Esclarecendo dúvidas” poderia ser substituído por “podendo esclarecer dúvidas”, o que lhe tiraria a responsabilidade. Nossa experiência com tutoria a distância, no entanto, em quatro diferentes cursos de graduação de duas instituições distintas, e convivência frequente com alunos e tutores presenciais de um polo de ensino, nos revelam que alguns cursos orientam que seus tutores presenciais não devem ensinar conteúdos ou, pelo menos, devem ter muita cautela ao fazê-lo, para evitar prejudicar o aluno caso seja adotada

uma abordagem diferente do professor (normalmente denominado tutor a distância) que conduz a disciplina. Deste modo, como o instrumento de avaliação se propõe atender a diferentes modelos e EaD, propomos a simples remoção deste aspecto do glossário, mantendo o restante do texto.

Após o levantamento dos significados dos termos, passamos a analisar os indicadores do Instrumento-0 a respeito destes profissionais. Um grande problema encontrado foi a dificuldade em compreender a diferença entre docentes e tutores, o que é observado nos indicadores

2.12. Relação entre o número de docentes (equivalente 40h em dedicação à EaD) e o número de estudantes ; e

2.17. Relação docentes e tutores - presenciais e a distância por estudante.

Por que docentes são analisados duas vezes? A explicação que nos parece plausível é a tentativa de se conseguir contemplar diferentes modelos de EaD. Neste caso específico, o texto parece tentar contemplar tanto as situações em que os docentes são coordenadores de disciplinas ministradas por tutores a distância, quanto aquelas em que docentes coordenadores de disciplina também ministram as aulas presenciais – nesta nomenclatura, são tanto docentes quanto tutores a distância.

Pimentel (2010, p. 279) sugere que “os projetos pedagógicos buscam se adequar aos parâmetros de financiamento [da UAB], o que de certa forma determina como o curso será executado”. Concordamos com Pimentel, mas consideramos que os motivos desta indução se relacionam à expectativa do MEC de que a UAB seja instrumento para a constituição de um modelo brasileiro de educação a distância (CHAVES FILHO, 2007).

Observamos que o ensino presencial também viveu esta fase de busca por um modelo nacional quando, na era Vargas, em 1931, uma reforma no ensino definiu um modelo de universidade a ser adotado no Brasil por meio do Estatuto das Universidades Brasileiras e definiu a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) como a primeira aplicação do referido modelo (ver seção 2.2.1).

Na modalidade presencial, o modelo único de universidade não é mais assunto em pauta de debates. Para a EaD, a análise dos documentos mostrou que existe uma tendência a, cada vez mais, também se aceitar diferentes abordagens. Oferecemos dois exemplos que podem ser sinalizadores desta tendência: 1) enquanto o edital UAB1 se referia apenas a professores e tutores, o edital UAB2 adiciona “professores regentes e outros”; e 2) os conflitos apontados

nos indicadores de avaliação de docentes.

Como os documentos da UAB e o Instrumento-0 não são claros quanto ao significado dos diferentes papéis docentes, deixando uma interessante abertura para que as IES pratiquem diferentes modelos, o próximo passo da revisão do significado de docência em EaD consistiu em analisar os modelos de educação a distância de instituições nacionais diferentes. Este modelo está expresso nos projetos pedagógicos dos cursos, e foram analisados projetos de variados cursos e instituições conforme quantificado no Capítulo 4.

A análise dos projetos de curso permitiu-nos verificar que, desde os documentos da UAB e Instrumento-0, há uma mistura no uso do termo docente para se referir a **regime de trabalho** e a **função**. Quando o primeiro instrumento de avaliação entrou em vigor em 2006, na prática, não se aplicava à EaD, por esta modalidade ainda estar iniciante no Brasil. Nele se encontrava referência a docente em relação ao seu regime de trabalho: profissional regularmente contratado pela instituição, vinculado a uma ou mais disciplinas do curso, podendo ser tempo integral, tempo parcial ou horista. Quando se acrescentaram indicadores específicos para a EaD, a referência aos professores passou a ser por **função** que desempenham: professor conteudista, professor coordenador, professores regentes, tutores presenciais e a distância.

Além da mistura entre regime de trabalho e função, também foi observado que há uma associação implícita e inadequada de **função** e **presencialidade**. Para explicar, observamos que há projeto pedagógico propondo que a função de acompanhamento da vida acadêmica de um aluno não seja feita em encontros presenciais, como comumente se faz por profissionais denominados por tutores presenciais, mas a distância, por profissionais denominados tutores a distância. Assim, no sistema UAB, se tem a mesma função – acompanhar a vida dos alunos – executada por profissionais denominados ora tutores presenciais, se realizada presencialmente, ou tutores a distância, se efetivadas *online*. Este problema se relaciona à falta de distinção entre “desempenho esperado” e “instrumentalização”, no sentido concebido por Davidson (2004, p.33), para quem é preciso distinguir

[...] necessidade de desempenho com necessidades instrumentais. Uma necessidade de desempenho [...] é o funcionamento satisfatório desejado. [...] Precisar fazer é diferente de precisar ser [...]. Em contraste, uma necessidade instrumental é [...] uma intervenção requerida para o desempenho esperado. Quando dizemos que executivos em viagem precisam de laptops, este é um exemplo de necessidade instrumental. [...] É importante observar que é muito mais fácil de defender uma necessidade de desempenho, [que neste caso é o acesso a e-mails e arquivos, o que poderia ser resolvido por outros dispositivos móveis]. (tradução livre).

Efetivamente, se o desempenho esperado é que o aluno tenha a sua vida acadêmica monitorada, por que não desenvolver esta atividade a distância? Há que se considerar os recursos de comunicação síncrona, muito importantes neste processo, mas isso foge ao escopo da questão do momento.

Confirmada a hipótese de que o Instrumento-0 apresenta problemas da avaliação dos docentes da educação a distância, e antes que fosse possível organizar um novo conjunto de indicadores para o tema docência, foi necessária uma redefinição da terminologia associada ao tema docência. A reestruturação desenvolvida é apresentada no Quadro 29 e se baseou na identificação das **funções docentes** encontradas na UAB. Adicionalmente, não se fez referência a presencialidade ou a distância, para novamente não se confundir desempenho esperado com instrumentalização.

Área de atuação	Docentes		Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
Material didático	Professor Autor	<u>Papel</u> : macro planejamento da disciplina. <u>Atividade</u> : escrever o material didático.	Professor, Autor, Professor Autor, Professor pesquisador, Professor conteudista.	Professor autor, Professor de conteúdo.	Autor, atividade exercida preferencialmente pelo Professor Regente.
Mediação pedagógica - conteúdos	Coordenador de disciplina	<u>Papel</u> : micro planejamento da disciplina, considerando aspectos locais. <u>Atividade</u> : planejar as aulas e acrescentar materiais conforme especificidades das turmas. Pode não ser o professor de aulas presenciais, sendo responsável por supervisioná-lo.	Professor de disciplina, Professor formador, Professor orientador.	Professor.	Professor regente (atribui 80% da nota do aluno)
	Professor de aulas presenciais	<u>Papel</u> : execução da disciplina, com ênfase na mediação presencial. <u>Atividade</u> : lecionar conteúdos em as aulas presenciais.	Tutor a distância, Professor-tutor, Orientador acadêmico		
	Professor de aulas a distância	<u>Papel</u> : execução da disciplina, com ênfase na mediação <i>online</i> . <u>Atividade</u> : principal mediador dos debates <i>online</i> sobre os conteúdos da disciplina, que pode envolver os demais docentes.		Tutor a distância.	
Suporte ao aluno	Tutor acadêmico	<u>Papel</u> : acompanhar e auxiliar o aluno em toda a sua trajetória acadêmica (sem ênfase no conteúdo das disciplinas). <u>Atividade</u> : ser o mediador entre o aluno e a instituição	Tutor presencial, Tutor local, Orientador acadêmico de Polo	Tutor a distância.	Tutor presencial, atribui 20% da nota do aluno.
	Suporte técnico			Monitores.	

Quadro 29 – Modelos de docência em EaD identificados nos projetos pedagógicos de cursos.

Fonte: elaboração própria.

7.1.3.2 Avaliação do perfil do quadro docente e tutorial

Uma vez definidos os papéis docentes com base no que está apresentado nos projetos pedagógicos, chegamos ao estágio em que a avaliação baseada em teoria (ABT) permite que se comece a elaborar as questões de avaliação (DONALDSON, 2003) que levarão aos indicadores. As perguntas geradoras desta etapa do trabalho são: como é avaliado o trabalho de cada um destes profissionais? Quais as fontes de informação?

No Quadro 29, o Modelo 1 corresponde ao mais comum no Brasil. O Modelo 2 é menos utilizado, e o Modelo 3 foi encontrado em apenas uma instituição. Não citamos aqui quantitativos precisos porque os entendemos sem significado, uma vez que, se houver pelo menos uma instituição adotando um determinado Modelo, e seu projeto pedagógico já tiver sido aprovado pelo MEC, o Instrumento de avaliação precisa considerá-lo.

Seguindo a ordem do referido Quadro, abordamos inicialmente o **Autor**, e ressaltando que esta nomenclatura foi preferida à de Conteudista, por entendermos que, conforme concebe Preti (2010), ser autor “é ser criador, é ter autoridade, crédito. Portanto, não compreendemos a atitude de professores que limitam seu texto didático a mera repetição ou reprodução de pensamentos alheios”. (P. 176-177). Estes últimos são apenas conteudistas enquanto os criadores são autores. Quando à avaliação deste profissional, entendemos que não há necessidade de indicador específico porque seu trabalho já é avaliado, indiretamente, quando se avalia a qualidade do material didático institucional.

O **Coordenador de Disciplina** pode ser avaliado pelos mesmos indicadores que avaliam Docentes na modalidade presencial: titulação, experiência profissional, experiência no magistério superior, experiência no exercício da docência básica (licenciaturas), produção, regime de trabalho.

Adicionalmente, devemos considerar que seja avaliada a sua experiência em EaD, da mesma forma que se avalia este mesmo item para, na nomenclatura tradicional, tutores. Consideramos a possibilidade de este indicador de experiência não constar no Instrumento-0 pelo fato de, no início da UAB, não ter sido útil para discriminar diferentes cursos, já que todos os profissionais envolvidos tinham o mesmo tempo de experiência em EaD. Com o passar do tempo, contudo, e já com turmas formadas, propomos que o indicador seja incluído.

O Quadro 29 indica que Coordenador de Disciplina, nos Modelos 2 e 3, acumula as funções daquele que designamos por **Professor de Aulas Presenciais**, comumente conhecido

como tutor a distância. Propomos o seguinte conjunto de indicadores para avaliar o trabalho deste último, que não se aplicam (NSA) quando esta função for exercida pelo Coordenador de Disciplina: titulação, experiência em magistério (qualquer nível), regime de trabalho, experiência em EaD.

A experiência em magistério (qualquer nível) é uma versão simplificada da verificação feita para Coordenadores de Disciplina; a experiência em EaD já existe no Instrumento-0 para tutores a distância. Quanto ao regime de trabalho, o indicador é proposto mas com a ressalva de que é provável que não seja aplicável neste momento em que o modelo UAB trabalha com bolsistas com remuneração e atribuição padronizados. Sua inclusão está relacionada à busca pela institucionalização do trabalho deste profissional e, de maneira relacionada, a institucionalização da EaD nas instituições o que significa deixar de ser projeto com bolsistas, e passar a fazer parte integrante do quadro permanente de profissionais da instituição.

No modelo de docência em EaD mais comum no Brasil, o Professor de Aulas Presenciais é o mesmo docente responsável em ser o **Professor de Aulas a Distância**, mas nem sempre é o caso como no Modelo 2. Neste caso, o referido Professor também participa do ambiente *online*, mas de uma forma mais periférica no acompanhamento dos debates sobre os conteúdos da disciplina. Propomos o seguinte conjunto de indicadores para avaliar o trabalho do Professor de Aulas a Distância, que não se aplicam (NSA) quando esta função for exercida pelo Professor de Aulas Presenciais: titulação, experiência em magistério (qualquer nível), regime de trabalho, experiência em EaD. São os mesmos indicadores do caso anterior, mas precisam vir em separado para o caso destas duas funções serem exercidas por diferentes profissionais.

Ao **Tutor Acadêmico** atribuímos o desempenho esperado de acompanhar a vida acadêmica do aluno, nos mais diversos assuntos. Pode eventualmente auxiliar em dúvidas relacionadas ao conteúdo, mas não se pode esperar que ele consiga auxiliar o aluno em todas as disciplinas do curso. Esta atividade pode ser desenvolvida de forma presencial, a distância ou, como sugerimos, das duas maneiras: em horários predefinidos com alunos que frequentam o polo, e horários flexíveis com estudantes que têm dificuldade de se deslocar para o polo. No Modelo 1, o mais comum, esta função é exercida pelo Tutor Presencial. Sugerimos apenas dois indicadores para o desempenho do Tutor Acadêmico, titulação e experiência em EaD, ambos já encontrados no Instrumento-0.

O **Suporte Técnico** é uma função que, no Modelo 1, também é exercida pelo tutor presencial, algumas vezes com o apoio de um técnico em informática do Polo. Considerando

que, estando no polo, os alunos tendem a usar computadores em laboratórios, entendemos que esta função pode ser considerada como contemplada no seguinte indicador do Instrumento-0:
3.5 Acesso dos alunos a equipamentos de informática.

7.1.3.3 Avaliação do dimensionamento do corpo docente e tutorial

A revisão na avaliação dos perfis docentes leva a uma revisão dos seguintes indicadores que avaliam seu quantitativo:

- 2.12(ead) Relação entre o número de docentes (equivalente 40h em dedicação à EaD) e o número de estudantes
- 2.17(ead) Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante

Os dados disponíveis nos projetos dos cursos nos levam a ajustes na escala de desempenho. No primeiro deles, já que o indicador 2.12 é exclusivo para cursos a distância, substituímos “docentes” por “Coordenadores de disciplina”. Adicionalmente, acrescentamos a ressalva de que ele não se aplica quando Coordenador de Disciplina exercer a função de Professor e Aula Presencial regularmente porque, neste caso, é preciso que haja menos alunos por Coordenador de Disciplina.

No processo de formular questões de avaliação, previsto na Avaliação Baseada em Teoria que inspira esta etapa da investigação, desmembramos o indicador 2.17 conforme a função de cada tutor, presencial e a distância, ficando:

- Indicador (EaD): 2.17a. Relação estudantes por **Professor de Aulas Presenciais e Professor de Aulas a Distância**: mantivemos o quantitativo do indicador 2.17 (ead) do Instrumento-0, por ser equivalente aos números apresentados nos projetos dos cursos. Da forma como está redigido no Instrumento-0, entretanto, uma turma com 150 alunos matriculados em 4 disciplinas (4 tutores a distância) e 1 tutor presencial, seria um curso de excelência porque: $150 \text{ alunos} / (4 + 1 \text{ tutores}) = 30$. Considerando que os projetos dos cursos falam de um máximo de 30 alunos por tutor a distância, ajustamos a sua redação.
- Indicador (EaD): 2.17b. Relação **Tutores Acadêmicos** por estudante: os PPCs analisados fazem referência a um quantitativo de até 35 alunos por tutor presencial, o que nos mostrando-nos que se propõem trabalhar com números equivalentes ao dos

Professores EaD. Propomos, então, que se repita para Tutores Acadêmicos a mesma escala de desempenho dos Professores EaD.

No processo complementar de priorização de indicadores, quando se busca uma redução da quantidade destes, vislumbramos a possibilidade de reagrupar estes dois últimos indicadores ficando assim sua redação:

2.17 Relação estudantes por Professor de Aulas Presenciais, Professor de Aulas a Distância e Tutor Acadêmico

Critério de excelência: quando o número de alunos por Professor de Aulas Presenciais, por Professor de Aulas a Distância, e por tutor acadêmico for menor ou igual a 30.

Mediante, entretanto, entrevistas preliminares com tutores presenciais para verificar a coerência destes números, identificamos que o desempenho de cada indicador do curso pode assumir dimensões muito diferentes: há casos em que o número de alunos por tutor acadêmico chega a 60 (duas turmas), enquanto o quantitativo de alunos em uma turma/disciplina, por Professor de Aulas a Distância *online* não passa de 30. Por este motivo, estes dois indicadores não foram reagrupados até esta etapa do trabalho.

Com efeito, a diversificação das funções docentes levou a um significativo aumento na quantidade de indicadores que avaliam titulação, experiência de magistério, experiência em EaD e dimensionamento. Além do exemplo oferecido, podemos citar o indicador 2.16 (*ead*) *Experiência do corpo de tutores em educação a distância*, que foi desmembrado em:

- 2.16a (*ead*) Experiência dos Profs. de Aulas Presenciais em educação a distância;
- 2.16b (*ead*) Experiência dos Profs. De Aulas a Distância em educação a distância;
- 2.16c (*ead*) Experiência dos tutores acadêmicos em educação a distância.

7.1.4 Material didático institucional e biblioteca

Esta seção analisa os indicadores relacionados a material didático e bibliografia no contexto da educação a distância:

- 1.14 Material didático institucional
- 3.6 Bibliografia básica
- 3.7 Bibliografia complementar

Começamos o trabalho de revisão de significados questionando: o que é **material**

didático institucional? Esta expressão é empregada apenas no indicador que o avalia, não sendo encontrada nos PPCs nem em editais.

Os editais da UAB citam “material didático” quando estabelecem prazos de preparação para o funcionamento dos cursos, e os Projetos de Curso fazem referência a material didático, módulos, material educacional, material autoinstrucional. Os materiais são apontados como tendo o papel de mostrar os conteúdos curriculares, cumprindo o **papel de referência curricular** para docentes, tutores e alunos. Adicionalmente, alguns projetos estabelecem limite de páginas para o material, justificando que o texto não deve ser cansativo, e abordam a importância de indicar a leitura de bibliografia complementar ao texto.

Entendemos que a expressão a qualificação “institucional” ao material didático não é adequada porque sugere que o avaliador deva considerar material desenvolvido na instituição. Principalmente, porém, no caso de consórcios para realização de cursos específicos, como acontece desde o curso-piloto de Administração, muitas vezes o material é desenvolvido em uma instituição e utilizado por várias outras. Como alternativa, sugerimos o emprego de “material didático de referência”, por ser este o seu papel:

O material didático do curso [...] é um recorte no campo do saber que necessita ser expandido com a leitura de outros materiais bibliográficos [...]. Por isso, o texto didático impresso na EaD é qualificado de teto base, e serve de referência, de ponto de partida para o estudo, [e] não pode ser o único texto a ser disponibilizado ao estudante. (PRETI, 2010, p. 182-183).

Quanto à bibliografia básica e complementar, o edital UAB2 prevê que o polo deve dispor de “biblioteca, e contemplar acervos bibliográfico necessários, inclusive biblioteca virtual, para o curso que se pretende ofertar”. (EDITAL UAB2). De acordo com o Glossário do Instrumento-0:

- “Bibliografia básica e complementar consistem de documentos, livros, inventários, escritos, impressos ou quaisquer gravações que venham a servir como fonte para consulta, organizada pela identificação de cada uma das obras que constitui a bibliografia, através de elementos como o autor, o título, o local de edição, a editora e outros, de caráter básico”; e
- “Acervo virtual é o conteúdo de uma coleção privada ou pública, podendo ser de caráter bibliográfico, artístico, fotográfico, científico, histórico, documental ou misto, com acesso via internet”.

Os projetos dos cursos a distância também mostram a disponibilidade de literatura básica e complementar nos mesmos termos dos cursos presenciais, fazendo com que os documentos analisados não forneçam subsídios que comprovem a hipótese de que é preciso rever o significado do material didático não institucional. Até o momento, é possível apenas fazer uma mudança simples na nomenclatura, conforme proposto para material didático de referência.

7.2 Verificação do significado dos temas para os consumidores

Esta seção apresenta o resultado da busca por conhecer o significado de contexto institucional, docência, coordenação e material didático na perspectiva dos consumidores, visando a identificar especificidades das condições de ensino a distância não constantes no Instrumento-0. As técnicas de pesquisa empregadas foram apontadas na seção 4.3.2.2.

A relevância desta etapa do trabalho é ilustrada no exemplo a seguir que, apesar de não se relacionar diretamente às hipóteses, ilustra a importância de se conhecer a terminologia da EaD praticada por seus consumidores.

Em um dos fóruns analisados, os alunos conversavam sobre seus “problemas com ambiente *on-line*”, em princípio associados a questões técnicas. Entretanto, após uma microanálise dos dados em busca do significado de cada palavra ou expressão, observamos que os alunos, quando se referem a **problemas em seu ambiente *on-line***, criticavam: 1) **falta conteúdo das aulas**, que é da logística da entrega de material didático; 2) **problemas técnicos** de funcionamento, um aspecto de infraestrutura; ou 3) a **falta de informações sobre suas notas**, o que de fato é um problema de administração do curso. São três diferentes aspectos das condições de ensino de um curso, expressados por meio das poucas palavras “problemas no ambiente *online*”.

7.2.1.1 Contexto institucional: gestão do Polo

No tema Contexto Institucional, do ponto de vista dos estudantes e tratando das especificidades da EaD, surge a relação do aluno com os gestores do Polo. De acordo com os editais UAB e PPCs, os Polos de Apoio Presencial contemplam uma coordenação composta por um coordenador e secretaria.

Como parte da análise dos dados, cada diálogo foi relacionado à pessoa do corpo social do curso a que se referia, chegando-se à distribuição exposta na Tabela 2.

A Tabela demonstra que, em seus diálogos, os alunos citam a coordenação do Polo de forma bem mais frequente do que se referem à coordenação do curso. Estes dados justificam que se considere a inclusão de um indicador para avaliar a atuação da coordenação do Polo, ressaltando que, enquanto nos cursos presenciais se avalia a atuação do coordenador, no caso dos polos, é preciso avaliar a coordenação do Polo, pelo seguinte motivo: em alguns polos o coordenador é mais atuante, em outros, a secretaria, e o grau de satisfação do aluno nos dois casos é equivalente.

Por outro lado, observando que o INEP defronta-se com dificuldades para compor equipes de avaliadores suficientes para avaliar cursos nas próprias sedes das IES (VIANA, 2009), julgamos inviável a inclusão deste indicador que obrigaria a avaliação *in loco* em todos os polos. Enquanto a avaliação de espaços acadêmicos pode ser feita com base em documentos fornecidos pelas instituições, e *in loco* por amostragem, não há documentos que possam fornecer subsídios para avaliar a atuação da coordenação e, a avaliação precisaria ser *in loco* em todos os polos.

Corpo Social do Curso	Visão dos discentes
IES	
Coordenador do Curso	6%
Coordenador de disciplina – Estágio	16%
Coordenação de disciplinas – diversas	0%
Suporte técnico na instituição	7%
Professores EaD (Prof. de aulas presenciais + Prof. de aulas a distância)	24%
POLO	
Mantenedor do polo	0%
Coordenação de polo (coordenador e secretaria)	37%
Tutor acadêmico (tutor presencial)	10%
Bibliotecário	0%
Suporte técnico no polo	0%
Total	100%

Tabela 2 – Corpo social com o qual o aluno interage.

Fonte: elaboração própria.

7.2.1.2 Coordenação do curso

Uma microanálise dos dados ensejou Tabela 2 mostra que questões típicas de coordenação – como o planejamento de quais disciplinas os alunos com reprovações devem cursar – são esclarecidas apenas entre os colegas, com o tutor acadêmico ou na coordenação do Polo. Desta forma, se um aluno for questionado sobre sua percepção quanto à coordenação do curso, pode demonstrar satisfação com o trabalho da coordenação do curso, mas de fato estará se referindo à coordenação do polo. Mesmo na hipótese de nem conhecer seu coordenador, poderá não expressar insatisfação com a coordenação do curso por não ter a expectativa de quais problemas cabe a esta resolver.

Mais uma vez, se mostra interessante a inclusão de um indicador específico para avaliar da coordenação do polo, o que reduziria a possibilidade de interpretação equivocada, o que já se justificou se considerar inviável.

Como alternativa à inviabilidade operacional desta verificação, deixamos como recomendação a ideia de que o avaliador externo, ao levantar dados quanto à atuação da coordenação do curso mediante entrevistas aos alunos, perguntar o que aluno entende por coordenação para saber se ele está se referindo à coordenação do curso ou do polo.

7.2.1.3 O conceito de docência

Além das questões relacionadas ao contexto institucional e à coordenação do curso, os números encontrados também sumariam questões relacionadas aos papéis de tutoria e docência. Por questões didáticas, a Tabela 3 exprime uma versão reduzida da tabela anterior, com um recorte apenas nos papéis docentes.

Corpo Social do Curso – DOCÊNCIA	Visão dos discentes
IES	
Coordenador de disciplina – Estágio	32%
Coordenação de disciplinas – diversas	0%
Professores EaD (Prof. de aulas presenciais + Prof. de aulas a distância)	48%
POLO	
Tutor acadêmico (tutor presencial)	20%
Suporte técnico no polo	0%
Total	100%

Tabela 3 – Corpo social com o qual o aluno interage – recorte para a atuação docente .

Fonte: elaboração própria.

A Tabela demonstra significativa diferença no volume de vezes em que o aluno faz referência a coordenadores, coordenadores de disciplina, professores EaD e tutores Acadêmicos.

Vejamos inicialmente o caso dos **coordenadores de disciplina**. Apesar do número 16% de referências ao coordenador da disciplina estágio, o contato do aluno com o coordenador de disciplina em geral é insignificante. A análise detalhada dos dados mostra que o contato com o professor do estágio, mesmo quando há tutores *online*, é relativo a assuntos administrativos e não de conteúdo da disciplina, o que o torna um caso específico e diferenciado dos demais coordenadores de disciplina. Apesar de o aluno não perceber este profissional, propomos que sejam mantidos todos os indicadores que avaliam seu perfil e quantitativo, por serem relevantes para a execução do curso. Seu trabalho pode não ser percebido diretamente, mas indiretamente é de grande relevância.

Os números da Tabela 3 sugerem que é, ao contrário do que está previsto no Instrumento-0, a quantidade de **tutores acadêmicos** por alunos deve ser diferenciada da quantidade de **professores EaD** (tutores a distância) por aluno. Para os alunos, o assunto professores EaD é cerca de duas vezes mais frequente do que o assunto Tutores presenciais, o que pode ser interpretado como um reflexo da frequência com que cada um deles está presente na vida dos alunos.

7.2.1.4 *Material didático institucional e biblioteca*

Algumas falas dos alunos suscitaram questões a serem observadas nos critérios de qualidade da biblioteca. Inicialmente, citamos a fala de um aluno, admirado porque havia encontrado livro na biblioteca que era “até indicado” no material didático, significando não ser comum o fato de o material indicado ser o mesmo disponível na biblioteca.

Este comentário leva à seguinte questão: como coordenar a indicação do material didático pelo professor autor, com a disponibilidade de bibliografia nos polos de ensino, principalmente quando o projeto é nacional? Uma análise comparativa do projeto do curso piloto em Administração de 2006, com um deles fazendo referência a ter sido feito em conjunto um projeto de outra instituição, utilizava indicação de bibliografia diferente, apesar de terem usado o mesmo material didático institucional. Analisando o módulo de uma das

disciplinas, observamos que a literatura é diferente da prevista no projeto.

No ensino presencial, o professor da disciplina tipicamente consulta a biblioteca pessoalmente, faz seu plano de ensino, e indica o material para o aluno. No ensino a distância observa-se a seguinte dificuldade: o projeto guia a compra dos livros, o professor autor (assim como o presencial) nem sempre se baseia no projeto para indicar a literatura, o professor coordenador de disciplina faz o plano de ensino revendo a literatura a ser indicada, e no final qual o título que é comprado para o Polo? No ensino público a situação é ainda mais complexa porque as compras de livros não dependem somente do interesse da instituição, mas de editais do Governo federal. Como fazer este encadeamento corretamente?

Quanto ao sentido da biblioteca, foi observado que material didático se confunde com aula, o que leva os alunos a não buscar bibliografia por já se sentirem “estudando em livros”. Há, entretanto, similaridades com os cursos presenciais em que muitos alunos resistem em consultar biblioteca porque julgam suficiente consultar a notas de aula e eventuais apostilas fornecidas por professores.

Todas estas questões são pertinentes à obtenção da qualidade do curso no quesito biblioteca e material didático mas, para fins de avaliação somativa como é o caso da avaliação externa de cursos, é suficiente verificar se há títulos disponíveis para os alunos. Sendo assim, os dados analisados não fornecem subsídios para corroborar a hipótese de que os indicadores de avaliação do acervo bibliográfico não se adequam às especificidades da EaD.

As demandas são as mesmas: é preciso haver bibliografia para os alunos, e o material necessita estar catalogado *online* para consulta. Quanto ao quantitativo de livros, não é possível se pensar em um redimensionamento por falta indicativos de demanda.

Os dados analisados não mostraram indícios que justificassem uma modificação nos indicadores para privilegiar especificidades da educação a distância.

7.3 Segunda versão do Instrumento

Finalizado o segundo ciclo de construção do sistema de indicadores, o Quadro 30 resume o resultado das modificações identificadas como necessárias para que o Instrumento-1 consiga melhor avaliar as condições de ensino de cursos na modalidade a distância.

INDICADOR	MODIFICAÇÃO
1.14 Material didático institucional	Renomeado para: 1.14 Material didático de referência
2.2 Atuação do coordenador	Recomendação para que o avaliador certifique-se qual o significado de coordenação para os alunos, que pode ser do curso ou do polo.
Em equivalência ao indicador 2.11 Experiência no magistério superior do corpo docente	Foram criados dois indicadores: 2.11a (ead) Experiência de magistério dos Professores de Aulas Presenciais 2.11b (ead) Experiência de magistério dos Professores de Aulas a Distância
2.12 Relação entre o número de docentes (equivalente 40h em dedicação à EaD) e o número de estudantes	Visando clareza, foi acrescentado o texto sublinhado a seguir: 2.12 Relação entre o número de docentes <u>coordenadores de disciplina</u> (equivalente 40h em dedicação à EaD) e o número de estudantes. Foi feita a ressalva de que não se aplica quando este profissional exercer a função de Professor de Aulas Presenciais regularmente.
2.15 (ead) Titulação do corpo de tutores do curso	Foi desmembrado em: 2.15a (ead) Titulação dos Professores de Aulas presenciais 2.15b (ead) Titulação do corpo de Professores de Aulas a Distância 2.15c (ead) Titulação do corpo de tutores acadêmicos do curso
2.16 (ead) Experiência do corpo de tutores em educação a distância	Foi desmembrado em: 2.16a (ead) Experiência dos Profs. de Aulas Presenciais em educação a distância 2.16b (ead) Experiência dos Profs. de Aulas a Distância em educação a distância 2.16c (ead) Experiência dos tutores acadêmicos em educação a distância
B (ead) Regime de trabalho do corpo de tutores	Foi desmembrado em: B1 (ead) Regime de trabalho dos Professores de Aulas Presenciais; B2 (ead) Regime de trabalho dos Professores de Aulas a Distância. Mas foram apontados como indicadores que não devem ser usados enquanto o regime de trabalho for padronizado pelo sistema UAB.
2.17 Relação docentes e tutores - presenciais e a distância - por estudante	Foi desmembrado em: 2.17a. Relação estudantes por Professor de Aulas Presenciais e Professor de Aulas a Distância 2.17b. Relação de estudantes por Tutore Acadêmico
3.2 Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos	Ao critério de avaliação, foi acrescentado o texto sublinhado a seguir: adequabilidade de espaços destinados à coordenação do curso e atendimento aos alunos e professores; <u>No caso de cursos a distância, considerar os espaços de coordenação do curso na sede e os espaços de coordenação dos polos.</u>
3.3 Sala de professores	Ao critério de avaliação, foi acrescentado o texto sublinhado a seguir: existência e adequabilidade de sala de professores; <u>no caso de cursos a distância, verificar os espaços para professores e tutores nos polos.</u>
3.4 Salas de aula e 3.5 Acesso dos alunos a equipamentos de informática	Ao critério de avaliação, foi acrescentada observação similar a esta já existente para os indicadores relacionados a laboratórios especializados: para cursos a distância, verificar da sede e dos polos.

Quadro 30 – Modificações resultantes do segundo ciclo.

Fonte: elaboração própria.

Encerrando este capítulo, o Quadro 31 traz uma síntese da nova versão, doravante denominada Instrumento-2. No capítulo seguinte, procederemos à validação desta proposta.

DIMENSÃO 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA		
PRESENCIAL E EAD 14 Indicadores	EXCLUSIVO PRESENCIAL -	EXCLUSIVO EAD 2 Indicadores
1.1 Contexto educacional 1.18 (licenciaturas) Integração com as redes públicas de ensino 1.2 Políticas institucionais no âmbito do curso 1.3 Objetivos 1.4 Perfil profissional do egresso 1.5 Estrutura curricular 1.6 Conteúdos curriculares 1.7 Atividades pedagógicas 1.8 Procedimentos de avaliação da aprendizagem 1.9 Atividades complementares 1.8 Estágio curricular supervisionado 1.10 Trabalho de conclusão de curso 1.11 Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso D Plano Operacional		1.12 (ead) Atividades de Tutoria 1.15 (ead) Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes.

Quadro 31 – Instrumento-2, após verificação das especificidades da EaD.

Fonte: elaboração própria.

DIMENSÃO 2: CORPO DOCENTE E TUTORIAL		
PRESENCIAL E EAD 10 Indicadores	EXCLUSIVO PRESENCIAL 2 Indicadores	EXCLUSIVO EAD 16 Indicadores
<p>Gestão do Curso 2.1 Atuação do Núcleo Docente Estrut. - NDE 2.13 Atuação do colegiado de curso ou equivalente 2.2 Atuação do coordenador do curso</p> <p>Coordenador 2.4 Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do coordenador</p> <p>Docentes 2.7 Titulação do corpo docente do curso 2.9 Experiência profissional do corpo docente 2.11 Experiência no magistério superior do corpo docente 2.10(licenciaturas) Experiência no exercício da docência na educação básica 2.14 Produção científica, cultural, artística ou tecnológica 2.8 Regime de trabalho do corpo docente do curso</p>	<p>Gestão do curso 2.5a(presencial) Regime de trabalho do coordenador do curso</p> <p>Docentes 2.12b(presencial) Relação entre o número de docentes e o número de estudantes</p>	<p>Gestão do curso 2.3 (ead) Experiência do coordenador do curso em cursos a distância 2.6 (ead) Carga horária da coordenação de curso</p> <p><u>2.15a (ead) Titulação dos Professores de Aulas presenciais</u> <u>2.15b (ead) Titulação do corpo de Professores de Aulas a Distância</u> <u>2.15c (ead) Titulação do corpo de tutores acadêmicos do curso</u></p> <p><u>2.11a (ead) Experiência de magistério dos Professores de Aulas Presenciais</u> <u>2.11b (ead) Experiência de magistério dos Professores de Aulas a Distância</u></p> <p>A (ead) Experiência do corpo docente em EaD <u>2.16a (ead) Experiência dos Profs. de Aulas Presenciais em educação a distância</u> <u>2.16b (ead) Experiência dos Profs. De Aulas a Distância em educação a distância</u> <u>2.16c (ead) Experiência dos tutores acadêmicos em educação a distância</u></p> <p><u>B1 (ead) Regime de trabalho dos Professores de Aulas Presenciais (FUTURO)</u> <u>B2 (ead) Regime de trabalho dos Professores de Aulas a Distância (FUTURO)</u></p> <p>Docentes/tutores x alunos 2.12 (ead) Relação entre o número de docentes <u>Coordenadores de Disciplina</u> (equivalente 40h em dedicação ao curso) e o número de estudantes <u>2.17a (ead) Relação de estudantes por Professor de Aulas Presenciais e Professores de Aulas a Distância</u> <u>2.17b (ead) Relação de estudantes por Tutor Acadêmico</u></p>

Quadro 31 – Instrumento-2, após verificação das especificidades da EaD. Fonte: elaboração própria. (continuação)

DIMENSÃO 3: INFRAESTRUTURA		
PRESENCIAL E EAD 12 Indicadores	EXCLUSIVO PRESENCIAL -	EXCLUSIVO EAD 3 Indicadores
3.1 Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos 3.2 Gabinetes de trabalho para professores tempo integral (*) 3.3 Sala de professores (*) 3.4 Salas de aula (*) 3.9 Laboratórios didáticos especializados - quantidade 3.10 Laboratórios didáticos especializados - qualidade 3.11 Laboratórios didáticos especializados - serviços 3.5 Acesso dos alunos a equipamentos de informática (*) C Registros Acadêmicos 3.6 Bibliografia básica 3.7 Bibliografia complementar 3.8 Periódicos especializados		1.13 (ead) TIC para o processo de ensino aprendizagem 3.12 (ead) Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística) 1.14 (ead) Material didático <u>de referência</u>

(*) houve modificação no critério de qualidade.

Quadro 31 – Instrumento-2, após verificação das especificidades da EaD. Fonte: elaboração própria. (continuação)

8 VALIDAÇÃO DO SISTEMA DE INDICADORES

A impermanência é a única constante que permanece.
H. Barbeiro

Este capítulo reúne a validação do trabalho desenvolvido nos dois primeiros ciclos da elaboração incremental dos indicadores. O trabalho é realizado inicialmente analisando o sistema de indicadores proposto na perspectiva de padrões internacionais de avaliação de programas (JCSEE, 2011). Em seguida, uma pesquisa de levantamento investiga o posicionamento de estudantes e profissionais da educação a distância quanto a aspectos de qualidade do instrumento de avaliação de cursos que não puderam ser verificados nos ciclos e etapas anteriores de sua organização. Por fim, especialistas no uso do instrumento são entrevistados quanto à usabilidade na nova versão proposta.

8.1 Verificação de conformidade com padrões de qualidade

8.1.1 Padrões de qualidade do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*

Os padrões de qualidade organizados pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* consistem de 30 padrões organizados, aplicáveis a diferentes ações de uma avaliação educacional. O Quadro 32 reapresenta o mapa sintético dos padrões, agora ampliado em dois aspectos: 1) destaque para a coluna **Projetar a avaliação**, que corresponde àquela relacionada a este trabalho de pesquisa; 2) o acréscimo da última coluna representa o resultado da análise de cada indicador no Instrumento-2 na perspectiva de cada padrão de qualidade.

As seções a seguir compreendem a análise do trabalho desenvolvido na perspectiva de cada um dos 30 padrões de qualidade, independentemente de estarem ou não previstos para serem aplicáveis à atividade **Projetar a avaliação**.

		Atividades gerais previstas pelo <i>Joint Committee</i>										Utilizados para o Instrumento-3
		Decidir o que avaliar	Negociar e formalizar acordos, contratos e orçamentos	Determinar quem irá avaliar	Negociar e desenvolver objetivos e questões da avaliação	Descrever o programa	Projetar a avaliação	Gerenciar a avaliação	Coletar informação	Analisar informação	Comunicação e divulgação	
Utilidade	U1 Credibilidade dos avaliadores	•	•	•				•				✓
	U2 Atenção aos grupos de interesse (<i>stakeholders</i>)	•	•	•	•	•	•	•	•		•	✓
	U3 Negociação dos objetivos da avaliação	•			•		•					ap
	U4 Valores explícitos			•	•		•			•		✓
	U5 Relevância das informações				•				•	•	•	✓
	U6 Processos e produtos significativos		•		•		•	•	•	•		ap
	U7 Comunicação e divulgação oportunas e adequadas		•					•	•	•	•	-
	U8 Atenção a consequências e influências								•		•	+
Viabilidade	V1 Gerenciamento de projetos		•	•				•	•	•		-
	V2 Procedimentos alinhados com a prática	•			•	•	•	•	•	•	•	✓
	V3 Viabilidade contextual	•		•	•	•	•	•	•	•	•	-
	V4 Uso de recursos		•	•			•	•	•			✓
Legitimidade	L1 Orientação responsiva e inclusiva				•	•	•			•	•	✓
	L2 Acordos formalizados	•	•	•			•					-
	L3 Respeito aos direitos humanos	•			•		•		•		•	-
	L4 Clareza e justiça	•	•		•			•		•		+
	L5 Transparência e divulgação				•	•		•		•	•	-
	L6 Gestão de conflitos de interesse	•	•	•	•	•		•			•	-
	L7 Responsabilidade fiscal		•					•				-
Precisão	P1 Conclusões e decisões justificadas				•		•	•		•	•	X
	P2 Informações válidas				•	•	•		•	•		X
	P3 Informações confiáveis				•	•	•		•	•		X
	P4 Documentação do programa e seu contexto	•					•					✓
	P5 Gerenciamento de Informações						•		•	•		-
	P6 Projeto e verificação consistentes						•	•		•		ap
	P7 Documentação de análises				•	•	•			•	•	-
	P8 Comunicação e divulgação					•				•	•	-
Responsabilidade	R1 Documentação da avaliação	•	•	•	•	•	•	•	•			-
	R2 Meta-avaliação interna								•			-
	R3 Meta-avaliação externa		•									-

Quadro 32 – Mapa dos Padrões de Qualidade por sua aplicabilidade.

Fonte: elaboração própria, com base no Quadro 10.

8.1.2 Padrões de Utilidade (U)

Os padrões de utilidade se referem ao interesse que seus resultados despertam nos grupos de interesse envolvidos. Quanto maior a percepção de utilidade, mais se conseguirá o envolvimento de todos. Em consequência, é obtida melhor viabilidade contextual e a acesso a recursos (padrões de viabilidade), reduzem-se conflitos de interesse (padrões de legitimidade), os dados coletados tendem a ser mais confiáveis (padrões de precisão), é aumentado o interesse por meta-avaliação do processo visando a sua melhoria contínua (padrões de responsabilidade).

i) U1 Credibilidade dos avaliadores

O padrão de qualidade *U1-Credibilidade do Avaliador* determina que “as avaliações devem ser conduzidas por pessoas qualificadas que estabeleçam e mantenham credibilidade no contexto da avaliação”. (JCSEE, 2011, P. 15). Apesar de ser responsabilidade do INEP assegurar a credibilidade do avaliador, entendemos que cabe a quem elabora o instrumento fornecer informações necessárias à formação do avaliador. Neste aspecto, ao longo da formulação do Instrumento-2 foram procedidas duas ressalvas relacionadas às mudanças empreendidas.

A primeira delas se relaciona ao cuidado que o avaliador precisa ter em conhecer o significado das questões de avaliação para alunos, e citamos o exemplo do significado de problemas em ambiente *online* (início da seção 7.2) e de coordenação do curso (seção 7.1.2).

ii) U2 Atenção aos grupos de interesse (stakeholders)

Este padrão de qualidade determina que “avaliações devem dedicar atenção a todo o conjunto de indivíduos e grupos que investem no programa ou que são servidos por ele” (JCSEE, 2011, p. 23), considerando *stakeholders* estes que investem no programa ou são servidos por ele. Os primeiros são gestores, que agem diretamente para modificar um curso (EDWARDS; NEWMANM, 1982), enquanto os segundos aos alunos e seu contexto.

Dentre os gestores, foi dada atenção aos gestores das políticas públicas por via da análise histórica da legislação e editais UAB. Gestores institucionais foram considerados por meio da sua expressão na forma dos projetos pedagógicos dos cursos. A perspectiva dos alunos esteve presente na análise de seus diálogos em que se buscou compreender os significados de temas específicos empregados.

Adicionalmente, ao buscar maior aproximação com as especificidades da EaD, o sistema proposto busca ampliar a atenção às demandas dos interessados.

iii) U3 Negociação dos objetivos da avaliação

O padrão U3 determina que “os objetivos da avaliação devem ser identificados e negociados a partir das necessidades dos *stakeholders*”. (JCSEE, 2011, p. 29).

O propósito das avaliações de cursos de graduação (ACG) está predefinido pelo SINAES. Coube ao projeto dos indicadores buscar compreender as políticas públicas, o que foi feito principalmente no primeiro ciclo do trabalho: o modelo de avaliação utilizado foi aquele que mais se assemelhou aos propósitos da avaliação de cursos previstos nas políticas públicas vigentes.

A opção por manter a estrutura geral do Instrumento-0 também se relaciona o padrão U3, por ter sido uma estratégia adotada para não se fugir aos propósitos originais da avaliação esperados pelo MEC. O término deste capítulo expressa a proposta final do instrumento, com informações de todas as modificações realizadas. Não havendo comentário, significa que foi mantido o Instrumento-0.

O ponto de vista dos gestores educacionais também foi considerado ao se trabalhar utilizando princípios da avaliação baseada em teoria (*Theory-Driven Evaluation*), que propõe avaliar o que o projeto do curso diz fazer. Não plenamente contemplado, porque os projetos não informam, por exemplo, a quantidade de exemplares de cada título, como faz o sistema de indicadores, mas em geral se considera a perspectiva dos gestores institucionais dentro das possibilidades de uma avaliação em larga escala com um instrumento padronizado.

iv) U4 Valores explícitos

Este padrão de qualidade estabelece que “avaliações devem especificar claramente os valores individuais e culturais por trás dos objetivos, processos e julgamentos da avaliação”. (JCSEE, 2011, p. 37). Em se tratando de uma avaliação de larga escala, os valores predominantes são aqueles adotados pelo sistema nacional de educação superior, e pelo SINAES que o avalia. A organização dos indicadores proposta considerou os mesmos mecanismos de explicitação de valores já existentes: legislação, editais UAB e projetos dos cursos.

v) U5 Relevância das informações

Este padrão estabelece que se deva “manter a seleção de informações limitadas aos

propósitos da avaliação”, uma vez que “a aceitação das análises e resultados está diretamente relacionada à percepção de utilidade e relevância por parte dos seus grupos de interesse” (JCSEE, 2011, p. 46).

A análise do trabalho realizado do ponto de vista deste padrão demandou a elaboração do Quadro 33, com as modificações do Instrumento-0 não específicas à EaD, e do Quadro 34 contendo aquelas específicas à EaD; ambos destacam, em sublinhado, as alterações na seleção das informações. Ressaltamos que, para a análise ficar completa, foi preciso que os referidos quadros já considerassem as modificações em indicadores resultantes da análise de todos os padrões de qualidade do *Joint Committee*, até o final desta seção 8.1.

Instrumento-0	Instrumento-3	Variação na seleção das informações
–	<u>Informação, em sua apresentação, da data de início de vigência do instrumento.</u>	<u>Nova informação.</u>
1.11 Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	Foi <u>desmembrado</u> em: - Ações decorrentes dos processos de autoavaliações do curso - Ações decorrentes dos processos de avaliação externa do curso Justificativa: Padrão de qualidade <i>U8-Atenção a consequências e influências</i> .	Não foi alterado.
1.17 Número de vagas: coerência entre o número de vagas ofertadas e dimensão do corpo docente e as condições de infraestrutura.	No aspecto dimensão do corpo docente, foi substituído por - <u>(presencial) Relação entre o número de docentes e o número de estudantes</u> - (ead) diversos indicadores que analisam esta relação. No aspecto condições de infraestrutura, já existiam diferentes indicadores (ver seção 6.2.1)	Não foi alterado.

Quadro 33 – Modificações gerais, não específicas à EaD.

Fonte: elaboração própria.

No Quadro 33, observa-se que as modificações **não** específicas à EaD não implicaram em mudanças na seleção das informações, fazendo com que, em relação ao Instrumento-0, em princípio, estejam em conformidade com o padrão U5.

As modificações específicas da EaD encontram-se no Quadro 34, onde também se observa que as modificações se relacionam a acréscimos, não tendo havido redução. Desta forma, a verificação de relevância consiste apenas em verificar se os grupos de interesse percebem os acréscimos como úteis para melhor retratar as especificidades da EaD. Essa verificação foi realizada e seu resultado está na seção 8.2. O único item não verificado do Quadro foi aquele relacionado a regime de trabalho dos profissionais da EaD que,

entendemos, não é o atual momento da EaD aplicar este item pelo fato de o regime estar padronizado nos editais da UAB.

Instrumento-0	Instrumento-2	Variação na seleção das informações
Informações de contexto: IES e curso.	Informações de contexto: IES, curso e <u>cada polo.</u>	<u>Incluída informação de cada polo.</u>
–	- Qualificação do corpo docente em EaD, referindo-se ao coordenador de disciplina	Nova informação.
2.15 Titulação do corpo de tutores do curso	Desmembrado em titulação de: - Professores de Aulas presenciais - Professores de Aulas a Distância - Tutores Acadêmicos do curso	Não houve alteração, mas apenas refinamento para diferentes modelos de EaD.
–	- <u>Experiência de magistério dos Professores de Aulas presenciais</u> - <u>Experiência de magistério dos Professores de Aulas a Distância</u>	<u>Nova informação.</u>
2.16 Experiência do corpo de tutores em EaD	Desmembrado em experiência em EaD de: - Professores de Aulas presenciais - Professores de Aulas a Distância - Tutores Acadêmicos do curso	Não houve alteração, mas apenas refinamento para diferentes modelos de EaD.
–	<u>Regime de trabalho de:</u> - <u>Professores de Aulas presenciais</u> - <u>Professores de Aulas a Distância</u> - <u>Tutores Acadêmicos do curso</u>	<u>Nova informação, indicada para ser considerada apenas quando o regime de trabalho na UAB deixar de ser padronizado.</u>
2.12 Relação entre o número de docentes e o número de estudantes	Mesma informação do 2.12, e aspecto “docente” do 2.13: - Relação entre o número de docentes Coordenadores de Disciplina e o número de estudantes	Não houve alteração, mas apenas reorganização e refinamento para diferentes modelos de EaD.
2.13 Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante.	Desmembramento do 2.13: - Relação de estudantes por Professor de Aulas Presenciais e Professores de Aulas a Distância - Relação de estudantes por Tutor Acadêmico	

Quadro 34 – Modificações específicas à EaD.

Fonte: elaboração própria.

vi) U6 Processos e Produtos significativos

De acordo com este padrão, “as atividades, descrições, achados e julgamentos da avaliação devem encorajar o seu uso”. (JCSEE, 2011, p. 51). Para tanto, pode ser necessário que o avaliador adapte processos e produtos para atender às necessidades dos *stakeholders*, desde que não comprometam os propósitos da avaliação.

No caso da ACG, os processos da avaliação de cursos são definidos *a priori*, pela legislação do SINAES e estes não foram modificados ao longo deste trabalho.

vii) U7 Comunicação e divulgação oportunas e adequadas

A pesquisa realizada não teve como objetivo intervir nos processos e prazos da divulgação dos resultados vigentes e, como já previsto pelo *Joint Committee* (Quadro 32), este padrão de qualidade não se aplica à organização de indicadores realizada.

viii) U8 Atenção a consequências e influências

Dentre as orientações para implantar este padrão, o *Joint Committee* orienta no sentido de que se devam buscar evidências da ligação entre avaliações anteriores e subsequentes políticas e práticas, o que conduz a uma revisão do indicador *Ações decorrentes do processo de avaliação do curso*. Observamos que ele acumula dois critérios:

- ações decorrentes de autoavaliações e
- ações decorrentes de avaliações externas.

Da forma como está, qual o conceito a ser atribuído a uma instituição com excelente aproveitamento das autoavaliações, mas sem nenhuma ação consequente de avaliações externas? A sua separação em dois indicadores tende a fortalecer o tratamento conferido aos resultados das avaliações tanto interna quanto externa, melhor cobrindo o padrão U8.

Em consequência desta separação, observamos ser dispensável manter dois indicadores previstos no Instrumento-2, que foram então removidos:

- Registros acadêmicos – pode ser removido porque ações decorrentes de avaliações demandam base de informações que as justifique; se existirem ações, as bases de informações não precisam ser verificadas; e
- Plano Operacional – se o resultado das avaliações se transforma em ação, em algum momento se fez o planejamento operacional para a melhoria do curso.

Encerrada a análise do Instrumento-2 na perspectiva dos padrões de utilidade, a seção a seguir desenvolve o mesmo processo de acordo com os padrões de viabilidade previstos pelo *Joint Committee*.

8.1.3 Padrões de Viabilidade (V)

A viabilidade descreve o quanto “é possível avaliar um determinado programa, em

determinados local e tempo” (JCSEE, 2010, p. 72) e se pauta em quatro princípios que não correspondem a padrões diretamente mas que guiaram a definição destes: ser avaliável, contexto, valores, e responsabilidade.

O princípio de ser avaliável, ou *availability evaluation*, foi desenvolvido visando a evitar avaliações inócuas em decorrência de divergências entre interessados ou entre projeto e prática do curso (FITZPATRICK, 2004). A verificação de “avaliabilidade” ajuda a assegurar que a avaliação atende as condições necessárias para sua realização.

No caso da avaliação de cursos de graduação, quem determina o momento em que a avaliação pode ser iniciada é a gestão do curso que, entendendo que o curso está pronto para ser avaliado, dá início ao seu processo de reconhecimento. A garantia de ser realizada está no seu caráter compulsório: sem ela, o curso não pode emitir diplomas.

O segundo princípio, contexto, inclui todas as variáveis que dão forma ao programa, considerando estrutura organizacional. O *Joint Committee* orienta especificamente para situações de programas que funcionam em localidades distribuídas, como o caso dos cursos a distância e seus polos de ensino, que fortalecem a decisão de terem sido incluídas solicitações do contexto de polos no início do instrumento de avaliação:

[...] em programas que funcionam em diferentes localidades, importantes segmentos de contexto podem ser significativamente diferentes em cada local, especialmente quando estão separados por [...] níveis sócio-econômicos, grau de urbanização, ou limites estaduais ou nacionais. (JCSEE, 2010, p. 73).

O terceiro princípio da viabilidade da avaliação se refere a valores, e nossos comentários a esse respeito já foram expressos no padrão de qualidade U4.

Por fim, a responsabilidade, se relaciona ao uso de recursos. Nossas observações a cerca deste aspecto serão demonstrados junto ao padrão de qualidade V4 descrito na sequência deste texto.

i) V1 Gerenciamento de Projetos

Este padrão de qualidade se relaciona ao uso de técnicas de gerenciamento de projetos para controlar o escopo da avaliação, seu cronograma e orçamento. Ele mais se relaciona à execução da avaliação e, conforme previsto no Quadro 32, não se aplica à organização do sistema de indicadores realizada.

ii) V2 Procedimentos alinhados com a prática

Este padrão determina que “procedimentos devem ser práticos e responsivos”, estando

“alinhados com as atividades regulares do programa e seu contexto”; procedimentos são “ações e processos desenvolvidos em todas as etapas da avaliação”. (JCSEE, 2010, p. 87).

Esta pesquisa buscou manter os mesmos procedimentos empregados na aplicação do Instrumento-0. Por exemplo, considerando que já estava prevista a visita do avaliador a polos de ensino para verificar laboratórios especializados, a ressalva por meio de sua ressalva “para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos” foi acrescentada a verificação de salas de aula e acesso dos alunos a equipamentos de informática.

Podemos citar ainda a manutenção de procedimentos na nova solicitação das informações de contexto dos polos, indicada para ser realizada de modo e em ocasião similares à solicitação das informações de contexto institucional e de curso.

Quanto ao caráter responsivo deste padrão de qualidade, se refere à busca de uma avaliação responsiva à forma como o programa opera. Neste sentido, podemos citar as mudanças feitas nos indicadores de professores e tutores que podem ser utilizados em diferentes combinações, conforme a prática de cada instituição. Estando mais alinhados à prática de cada instituição, seus dados poderão ser mais facilmente levantados.

iii) V3 Viabilidade contextual

Este padrão observa que “avaliações devem reconhecer, monitorar e balancear interesses e necessidades culturais e políticas de indivíduos e grupos”. O *Joint Committee* recomenda que se fortaleçam a interação e a comunicação entre avaliadores e membros do curso para conseguir o apoio destes últimos na viabilização da coleta de dados para avaliação.

No contexto da ACG, sendo uma avaliação compulsória e com seus resultados atrelados a ações de regulação, a viabilidade contextual não encontra espaço para ser questionada. Ela é intrínseca à forma como a legislação define como tudo deve se realizar e, assim, todas as informações solicitadas pelos avaliadores tendem a ser fornecidas.

vi) V4 Uso de recursos

Este é um dos padrões de compreensão mais simples: “as avaliações devem usar recursos de maneira eficiente e efetiva” e “não consome mais recursos do que o necessário para atingir seus objetivos”. (JCSEE, 2010, p. 87). Eficiente significa sem desperdício, e efetividade se relaciona ao uso dos recursos da melhor forma.

As mudanças propostas nos indicadores, ao manter os mesmos procedimentos, considerou também a manutenção do mesmo volume de recursos empregados. Neste sentido, a opção por não incluir um indicador para avaliar a atuação da coordenação de polo, e a ressalva de que a avaliação de salas e laboratórios especializados abrangendo todos os polos pode ser realizada por meio documental, e *in loco* por amostragem (seção 7.2.1.1).

8.1.4 Padrões de Legitimidade (L)

Padrões de legitimação se relacionam a justiça, legalidade, responsividade e inclusão.

i) L1 Orientação responsiva e inclusiva

O *Joint Committee* (2010, p. 113) faz uma interessante ressalva ao fato de responsividade e inclusão existirem em uma dinâmica tensão. Se responsivo significa estar orientado a pessoas e grupos específicos, e características do local e seu contexto para determinar os propósitos da avaliação. A inclusão se refere à amplitude em que se consegue ser responsivo. Uma avaliação responsiva às especificidades de pequenos grupos é deficiente em inclusão; uma avaliação que busca incluir a todos tende a ser deficiente em responsividade.

A avaliação de cursos de graduação, por ser em larga escala, se enquadra na situação em que a inclusão – de todos os cursos e modalidades – compromete o seu caráter responsivo. Como pode um só instrumento ser responsivo às diretrizes nacionais e, ao mesmo tempo, inclusivo com as especificidades de cada instituição?

Ao longo do trabalho, abordamos este dilema ao demonstrar que o Instrumento-0 propõe avaliar as condições de ensino não predefinidas, mas em concordância com o que está proposto nos planos de ensino. Esta estratégia foi mantida e, de certo modo, ampliada, ao colocar diferentes possibilidades do uso de indicadores, mesmo dentre aqueles específicos da EaD, no que se refere ao aspecto da docência.

ii) L2 Acordos formalizados

O padrão de legitimação P2 prevê que não se trabalhe com informalidade, ou opiniões, mas documentação e formalização dos papéis dos envolvidos. Todas as obrigações devem estar documentadas.

Este padrão de qualidade suscita um aspecto ainda não considerado neste trabalho: no

levantamento do contexto do polo, incluir a documentação que sela o acordo de parceria entre as IES e os mantenedores dos polos. No caso da UAB, não se mostra relevante, pelo fato de o acordo estar definido e formalizado no momento em que se atende aos editais, mas convém observar como ocorre em instituições particulares, caso em que supomos ser necessário. Não incluímos este aspecto no instrumento pelo fato de nosso campo de pesquisa estar delimitado pela ação da Universidade Aberta do Brasil.

iii) L3 Respeito aos direitos humanos

Este padrão de qualidade se relaciona à atuação do avaliador na condução do decurso avaliativo, e nada temos a acrescentar no sistema proposto em relação a este aspecto. Cabe ao INEP, durante a formação do avaliador, abordar questões relacionadas ao respeito dos direitos humanos e manutenção da dignidade dos participantes da avaliação.

iv) L4 Clareza e Justiça

O *Joint Committee* determina que “avaliações devem ser compreensíveis e justas em considerar as necessidades e propósitos dos grupos interessados” (JCSEE, 2010, p. 131).

CLAREZA

No Capítulo 4, exprimimos a importância de se utilizar temas para dar sentido aos indicadores. Naquela abordagem, estávamos questionando o aspecto de clareza do Instrumento-0. O padrão L4 nos levou a investigar se existiam outros aspectos que pudessem também comprometer a compreensão e uso do instrumento.

Para fundamentar a análise da clareza do instrumento de avaliação, buscamos subsídios na área de Arquitetura de Informação, no sentido concebido por Wurman (1991), que consiste de uma área do conhecimento voltada a transformar informação em compreensão. Inicialmente, analisamos o instrumento de avaliação na perspectiva de cada uma das cinco formas de organizar a informação, propostas por Wurman, como sendo só elas as possíveis: categoria, tempo, localização, alfabeto e sequência:

- Categoria – o instrumento de avaliação encerra o desafio de conter dois diferentes tipos de categorização simultâneas – temas/subtemas, e grupos específicos (presencial, EaD, licenciaturas). Como dar visibilidade às duas categorizações para viabilizar que cada gestor consiga dedicar sua leitura apenas àqueles específicos ao

seu caso? O problema foi resolvido com a apresentação hierárquica/tradicional de temas, e uma sinalização visual indicativa da modalidade dos indicadores.

- Tempo – analisando as partes do instrumento do ponto de vista do tempo em que são aplicados, observamos que os requisitos legais, que devem ser os primeiros a ser observados, estão posicionados ao final do documento. Procedemos, então, a uma reorganização das partes do documento, ficando: contextualização, requisitos legais e normativos, instrumento, glossário.
- Localização, no sentido geográfico da fonte da informação – não há implicações no instrumento.
- Alfabeto – já empregado no glossário.
- Sequência, ou hierarquia – o uso de temas e subtemas atende esta forma de organização, que é hierárquica.

Wurman (1991, p. 65) discorre, ainda, sobre a grande importância dos índices que “funcionam como um mapa para a compreensão” dando sentido ao todo e completa afirmando que “tentar penetrar numa informação sem uma noção do todo é como ir a uma biblioteca e procurar na prateleira um livro sem nenhuma referência”. Seguindo estas orientações, acrescentamos um sumário ao início do documento do instrumento, além de um breve texto técnico explicando o seu conteúdo que, fazendo uma analogia com o exemplo da biblioteca, tem a função de informar que tipo de conteúdo será encontrado e quais as últimas aquisições.

Feitas estas modificações, voltamos a analisar os instrumentos de avaliação antigos para identificar possíveis contribuições que eles poderiam nos fornecer. Neste momento, redescobrimos que o primeiro instrumento, de 2006, já continha temas e subtemas, sumário e texto de apresentação. Esta constatação nos passou a impressão de que seus organizadores incorreram no que Wurman (1991) denomina de doença da familiaridade:

A familiaridade gera confusão. Sofrem deste mal todos os especialistas do mundo que, de tão atolados em seu próprio conhecimento, normalmente omitem os pontos principais quando tentam explicar o que sabem. [...] A falha deles é não conseguir fornecer a chave ou a passagem para cada pensamento, de modo que você possa ir se agarrando às conexões de aprendizado ao longo do caminho. (P. 133).

Gestores de curso e avaliadores se comunicam por meio de documentos, o que é lícito e atende aos padrões de precisão a serem exibidos. Já que não há manual que oriente o uso do instrumento por parte dos coordenadores, consoante fomos informada informados por *e-mail* pelo INEP, aumenta a necessidade de se perseguir continuamente este padrão de qualidade em

seu aspecto clareza.

JUSTIÇA

O aspecto de justiça pode ser mais facilmente explicado pelo seu oposto: injustiça está relacionada a alguma desvantagem ou perda decorrente de uma redução de direitos ou necessidades. Nesse aspecto, identificamos um problema que, apesar de não ser específico dos cursos a distância, cabe ser ressaltado.

Nossa experiência no acompanhamento de processos de avaliação para reconhecimento de cursos, mesmo que tendo sido de cursos presenciais, exprime um problema consequente da mudança frequente de indicadores. Citamos um exemplo: um determinado curso iniciou seu processo de reconhecimento poucos dias após a publicação do Instrumento-0. Ficou a dúvida: quais critérios seriam utilizados em sua avaliação? A pergunta a um representante do INEP responsável pela área e a resposta foi que não se sabia ao certo porque a data de início de vigência de um instrumento não é a de sua publicação, mas o momento em que se consegue atualizar os sistemas de informática relacionados. Os gestores do curso ficaram sem resposta no momento, porque se fazia necessário consultar o calendário de implantação da nova versão do sistema.

Adicionalmente, constatamos o seguinte problema: o curso havia feito uma aquisição de livros de maneira a assegurar o grau de excelência nos indicadores de biblioteca, mas os quantitativos foram ampliados em cerca de 30%, e não havia mais tempo hábil para a aquisição de mais exemplares, caso a avaliação fosse realizada com o instrumento novo. Como conseguir o pleno envolvimento dos gestores do curso, sem que estes saibam quais critérios de qualidade devem guiar o seu trabalho?

Esta incerteza pode comprometer a percepção de utilidade (padrões U), e enseja uma não conformidade também com este padrão L4 pelo fato de o curso ter perdido a oportunidade de ser avaliado com nível de excelência, no qual era considerado até a mudança brusca de parâmetros de qualidade.

Visando a evitar problemas como este, agregamos à organização dos indicadores uma proposta de calendário para a publicação dos instrumentos, a qual é exemplificada no Quadro 35. O início da vigência do novo instrumento se aplica aos cursos que ainda não tiverem dado entrada no protocolo que inicia o processo de reconhecimento, e processos já iniciados continuam com os critérios do instrumento anterior. A semestralidade do calendário considera o ciclo semestral de planejamento das instituições de ensino superior muito guiada pelo ciclo

semestral do calendário acadêmico. Caso não haja mudança de indicadores, o que a história tem mostrado ser pouco provável, se estende o prazo do instrumento vigente.

1. Publicação	2. Adaptação	3. Início da vigência (para novos processos de reconhecimento)
até 01/fevereiro/2012	Período intermediário da data da publicação com a data de início da vigência: - INEP: atualiza os sistemas; - Curso: se adapta aos novos critérios ou inicia o reconhecimento com os critérios anteriores.	01/agosto/2012
até 01/setembro/2012		01/março/2013
até 01/fevereiro/2013		01/agosto/2013
até 01/setembro/2013		01/março/2014

Quadro 35 – Calendário para publicação de novas versões do instrumento.

Fonte: elaboração própria.

v) L5 Transparência e divulgação

Segundo este parâmetro de qualidade, “avaliações devem prover aos stakeholders descrições completas de seus achados, limitações e conclusões”, sob pena de descumprir acordos legais. Se referindo à etapa de finalização da avaliação, este padrão de qualidade não é aplicável à organização do sistema de indicadores.

vi) L6 Gestão de conflitos de interesse

O *Joint Committee* alerta para a noção de que “conflitos não percebidos podem silenciar importantes perspectivas e vozes da avaliação” e completam ser um erro acreditar que não há conflitos de interesse. Afirmam ainda que “mais importante do que a existência de conflitos [, já que sempre haverá,] é saber lidar com eles”. (JCSEE, 2010, p. 145).

A intervenção no processo de avaliação relativa a este padrão, no contexto brasileiro, mais se relaciona à etapa de formação dos avaliadores e não à elaboração do instrumento. Não identificamos de que forma as modificações para as especificidades da EaD pudessem modificar a avaliação de cursos já realizada no aspecto de conflitos de interesse.

vii) L7 Responsabilidade Fiscal

De forma semelhante aos padrões L5 e L6, e conforme previsto no Quadro 32, este indicador não é aplicável à atividade de elaboração do instrumento de avaliação.

8.1.5 Padrões de Precisão (P)

A análise dos padrões de qualidade até o momento mostrou que, em geral, este trabalho já os considerava. O mesmo não ocorreu com os padrões de Precisão, que despertaram novas reflexões, além de ressaltar algumas fragilidades do instrumento proposto que não puderam ser resolvidas dentro do escopo definido para este trabalho.

Precisão se relaciona à veracidade das proposições e achados da avaliação, em especial aqueles que conduzem aos julgamentos sobre a qualidade do programa ou de seus componentes (JCSEE, 2010).

Os oito padrões de Precisão buscam combater três principais fatores comprometedores da precisão:

- inconsistências nas informações coletadas
- distorção nas informações, causadas por omissões, desatenções, incompetência, viés, má condução; e
- má compreensão, por sua vez classificada em
 - insuficiência de informações; e
 - diferentes formas de pensar.

Conhecer estes fatores, mesmo antes de analisar cada padrão, já nos fez perceber que não havíamos dado atenção ao glossário do instrumento, que então foi todo revisto e foram incluídos os novos termos definidos para a docência e tutoria.

Por questões didáticas, os padrões de precisão não foram apresentados em sua ordem numérica, mas na forma que se mostrou mais adequada para expor as análises do instrumento de avaliação de cursos.

i) P4 Documentação do programa e seu contexto

Este padrão de qualidade determina que “avaliações devem documentar programas em seus contextos, com o necessário detalhe e escopo”. (JCSEE, 2010, p. 185).

Na avaliação de cursos de graduação (ACG), a documentação é fornecida pelos gestores do curso ao avaliador, organizada com base em formulários e itens solicitados na seção Contextualização do início do instrumento. O padrão de qualidade P4 reforça a importância do Instrumento-2 ter incluído a solicitação de informações de contexto de cada polo de ensino

dos cursos a distância.

ii) P2- Informações válidas e P3- informações confiáveis

O padrão P2 determina que “avaliações devem servir aos propósitos pretendidos e dar suporte a válidas interpretações”. (JCSEE, 2010, p. 171).

Validade é o tema central de todos os padrões de precisão, e necessita ser distinguida de confiabilidade (JCSEE, 2010). Uma informação válida é aquela suficiente para atingir os objetivos, e confiável é aquela mais fiel à retratação dos fatos. O fato de uma informação ser confiável não assegura que ela seja suficiente para responder às questões da avaliação, ou seja, não assegura que seja válida.

Avaliar a elaboração de um instrumento na perspectiva do padrão de validade corresponde a perguntar: as questões da avaliação/indicadores definidas são suficientes para atender os propósitos da avaliação? Para tanto, é preciso rever os propósitos da avaliação dentre os quais cabe aqui destacar: além de verificar a qualidade dos cursos, é preciso que consiga distinguir os melhores cursos dos piores.

A organização dos indicadores realizada não questionou o Instrumento-0, tomando as informações que ele coleta suficientes (válidas) para avaliar a qualidade dos cursos presenciais. O que fizemos foi buscar deixá-lo mais responsivo às especificidades do curso a distância. Assim, a suficiência dos indicadores e critérios mantidos não entram em questão no estudo por ser um de seus pressupostos.

Quanto à suficiência das informações coletadas pelos indicadores modificados ou adicionados, parte deste aspecto foi verificado e mostrado na seção 8.2. Entendemos, todavia, que ela só poderá ser plenamente realizada mediante uma avaliação em larga escala, problemática que justificamos com o exemplo do indicador de titulação do coordenador encontrado nos primeiros instrumentos e removido na versão de julho de 2011. Apesar da titulação do coordenador ser um critério relevante a ser observado, notamos que uma grande quantidade de cursos já havia assimilado a importância do coordenador ter boa titulação e este critério não mais distinguia os cursos (FRANCO, 2011): a média de notas neste indicador era quatro mas a moda era cinco, não mais discriminando mais os cursos entre si; o indicador foi então removido.

A aplicação em larga escala, ou pelo menos em escala que inclua a variedade de modelos de educação a distância expressos no Quadro 29, não foi prevista nesta pesquisa

porque precisaria contar com coordenadores de curso dispostos a aceitar empreender uma avaliação de curso simulada, processo longo e muito trabalhoso para eles. Alternativamente, foi pensado em aproveitar dados de avaliações reais já realizadas, mas estes não seriam completos já que o novo instrumento demanda mais informações, e só permitiriam avaliar o que foi mantido, o que não seria útil.

Quanto ao padrão de confiabilidade, este determina que “procedimentos da avaliação devem fornecer informações confiáveis e consistentes”. (JCSEE, 2010, p.179).

O Instrumento-0 já possui um mecanismo para ampliar a confiabilidade da informação que é o fato da avaliação ser realizada por dois avaliadores. Outro recurso são os comentários ao final de cada dimensão, cuja consistência com os conceitos atribuídos pode ser verificada.

O padrão P3 ressalta o problema de amostragem na coleta de dados. Por exemplo, como se escolhe o subconjunto de alunos e docentes será questionado sobre a atuação do coordenador? Para cursos a distância, este problema se estende para a definição da amostra de polos a serem visitados. Qual a amostra representativa? Visando a minimizar este problema, foi projetada a coleta de informações dos polos em etapa anterior à avaliação *in loco*, e este padrão de qualidade nos leva a propor agora que a escolha do polo a ser visitado seja feita apenas após a análise destas informações.

Por um lado, a análise de dados documentais dos polos melhora o problema de confiabilidade da informação por auxiliar na definição de uma amostra mais significativa. De outra parte, enseja um novo problema de confiabilidade pelo fato de não se garantir que os dados são completos e refletem a realidade dos polos.

A alternativa seria ampliar a quantidade de visitas *in loco* nos polos para verificar o conteúdo das documentações. Como se trataria de um trabalho bem mais simples do que aquele realizado pelo avaliador principal do curso, responsável por avaliar toda a sua proposta, seria possível contar com profissionais menos especializados, reduzindo custos e ampliando as possibilidades de encontrar profissionais disponíveis. O projeto completo de qualquer alternativa passa por uma decisão política que busque um equilíbrio entre este padrão de confiabilidade e o V4-Uso de recursos.

iii) P5 Gerenciamento da informação

Este padrão de qualidade determina que “avaliações devem empregar métodos sistemáticos para coleta, verificação e armazenamento de informações”. (JCSEE, 2010, p.

193). O trabalho efetuado não alterou os procedimentos de coleta, registro ou armazenamento das informações.

iv) P6 Projeto e verificação consistentes

Fazendo uma analogia com a pesquisa científica, o aspecto **projeto** deste padrão corresponde ao projeto da pesquisa, e **verificação** à etapa de coleta e organização dos dados.

Há projetos mais naturalistas, que envolvem estudos de caso, como ocorreu no PARU (ver seção 2.2.4). Outros são mais pragmáticos, como no caso do Instrumento-0, voltado para verificar se o curso possui condições de funcionamento, possuindo 36% de seus indicadores com abordagem quantitativa (ver Quadro 3).

Em qualquer dos casos, “toda avaliação requer um projeto responsivo às características do programa e seus componentes, fatores contextuais, e os objetivos da avaliação” (JCSEE, 2010, p. 201), o que é feito na ACG ao se solicitar informações de contexto e orientar, nos indicadores, que a avaliação faça “análise global e sistêmica” dos critérios. O Instrumento-2 manteve esta mesma proposta.

As orientações para implementar este padrão determinam que se deve verificar se o projeto (JCSEE, 2010):

- atende aos objetivos da avaliação (ver padrão U6-Processos e produtos significativos);
- considera as condições para se conseguir a precisão, dentro do contexto de forças políticas e culturais (ver U2-atenção aos grupos de interesse, L6-Gestão de conflitos de interesse, V3-Viabilidade contextual e V4-uso de recursos).
- adota projetos similares como ponto de partida, como foi feito neste trabalho.
- assegura experiência prévia na elaboração de projetos, visando a antecipar problemas a serem encontrados. Na falta desta experiência acumulada, a elaboração do Instrumento-2 se fundamentou em uma extensa pesquisa histórica da avaliação do ensino superior e tomou o Instrumento-0 como base para o seu trabalho na tentativa de se beneficiar de toda experiência acumulada de seus desenvolvedores; e
- considera atualizar o projeto anualmente. Neste aspecto, propusemos um calendário de atualização (ver Quadro 35).

Quanto à verificação, ser consistente é, além de se alinhar com o projeto, permitir que as

informações coletadas sejam “agregadas, reduzidas, descritas, sumarizadas e compreendidas” e deixar explícito quais as limitações para estas possam responder as questões de avaliação (JCSEE, 2010, p. 202). Este trabalho realizado não alterou os procedimentos de coleta e manuseio das informações e, portanto, não identificamos questões relevantes deste aspecto para a meta-avaliação do trabalho efetuado.

Projeto e verificação coerentes são a base para uma análise de dados (P7) e comunicação de resultados (P8) precisos. Estes são os próximos padrões de qualidade de precisão a serem exibidos.

v) P7 Registro das análises e P8 Comunicação e divulgação

As análises empregadas na avaliação, incluindo seus “achados, interpretações, conclusões e julgamentos, devem estar documentados de forma clara e completa”. (JCSEE, 2010, p. 209). Com igual necessidade de precisão, a comunicação e a divulgação de resultados devem ser aferidas para evitar malentendido, distorção ou erro.

O trabalho efetuado não alterou os procedimentos de análise dos dados da avaliação, nem propôs modificações nos processos de comunicação e divulgação dos resultados.

vi) P1 Conclusões e decisões justificadas

Este padrão de qualidade corresponde a uma visão global dos outros sete, interligando-os. Talvez por este motivo seja expresso como o primeiro do grupo. Por motivos didáticos, porém, optamos por dispô-lo como último, quando todos os anteriores já são conhecidos e podem ser observados de forma sistêmica.

Este padrão de precisão determina que as “conclusões e decisões da avaliação devem estar explicitamente justificadas para as culturas e contextos onde terão consequências” (JCSEE, 2010, p. 165).

O *Joint Committee* traz sete orientações para a implantação deste padrão de qualidade dentre as quais destacamos as três relacionadas a seguir:

- 1 especificar quais as **responsabilidades** dos avaliadores e gestores do curso no processo de elaborar as interpretações, conclusões e recomendações: na ACG, em geral coordenadores de curso fornecem os dados, os avaliadores coletam, interpretam e cadastram suas conclusões em um sistema *online* do MEC;

- 2 a partir do item anterior, identificar os responsáveis pelas conclusões e tomada de decisão, para que seu conhecimento e preferências metodológicas sejam considerados na análise da precisão das conclusões da avaliação: neste aspecto, o foco recai sobre o **avaliador**, selecionado e formado pelo INEP, o que mostra ser importante que o avaliador selecionado tenha experiência em cursos a distância, para que consiga dialogar sobre aferição das informações de cursos nesta modalidade.
- 3 a terceira orientação determina que é preciso “certificar-se que as interpretações e conclusões refletem as construções e terminologias do **projeto do curso**, conforme definidas por aqueles que irão elaborar conclusões e fazer julgamentos”. Como aplicá-la ao contexto brasileiro em que é o avaliador quem elabora a documentação do curso, e, quem a elabora, em princípio não participa da elaboração das conclusões da avaliação? Para tanto, é preciso desmembrá-la em duas orientações:
 - (3a) certificar-se de que o projeto do curso traz claramente as construções e terminologias definidas para o seu funcionamento (P4-Documentação do programa e seu contexto); e
 - (3b) certificar-se de que as interpretações daqueles responsáveis pelas conclusões e julgamentos, refletem as construções e terminologias do projeto do curso (P7-Registro das análises). Este aspecto mostra que, na ACG, ao elaborar o projeto do curso, seus gestores estão indiretamente participando da elaboração das conclusões da avaliação. Cabe-lhes, portanto, alinhar ao máximo o projeto do curso da sua implementação. Ao analisar os projetos de diferentes cursos, observamos muitas similaridades entre eles, com trechos idênticos entre muitos deles. Este fato pode ser interpretado como uma construção coletiva de cursos similares, o que é um aspecto benéfico, mas também pode ser interpretado como uma cópia adaptada de forma simplista a cada instituição. Não temos subsídios para discernir qual o caso aplicável.

Com esta recomendação, observamos que instrumentos para avaliações em larga escala ensejam problemas de precisão pois não contam com a participação universal dos gestores de cursos em sua elaboração. Para uma avaliação responsiva, o modelo de avaliação já não seria mais aquele de tomada de decisão como a de Stufflebeam, mas se trabalharia de acordo com

propostas como de Stake ou Guba e Lincoln o que, conforme apresentado no Capítulo 5, levaria o instrumento a uma construção menos alinhada com o SINAES.

8.1.6 Padrões de Responsabilidade da Avaliação (R)

Estes padrões se referem à prestação de contas quanto ao uso responsável dos recursos para produzir o valor esperado com a avaliação (JCSEE, 2010).

O primeiro padrão deles, R1-Documentação da Avaliação, apesar de o Quadro 32 sugerir que seja empregado na fase de projeto da avaliação, não se aplica ao nosso contexto no qual os procedimentos de documentação já são predefinidos pelo INEP, órgão responsável por executar a avaliação.

De forma semelhante, a verificação do padrão R2-Meta-avaliação e R3-Meta-avaliação também não se aplicam a esta pesquisa, uma vez que os processos de avaliação das avaliações (meta-avaliação) são definidos *a priori* pelo INEP e transcendem o uso do instrumento proposto.

Finalizando a análise dos indicadores na perspectiva dos padrões de qualidade propostos pelo Joint Committee, o Quadro 36 resume as modificações decorrentes desta análise.

PADRÃO DE QUALIDADE	INDICADOR DO INSTRUMENTO-2	MODIFICAÇÕES
U8 Atenção a consequências e influências	1.11 Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	Separação em 1.11a Ações decorrentes dos processos de autoavaliação do curso 1.11b Ações decorrentes dos processos de avaliação externa do curso
	C. Registros Acadêmicos D. Plano Operacional	Removidos
L4 Clareza e Justiça		1. Reorganização do instrumento: inclusão de texto de apresentação e sumário, agrupamento dos indicadores em temas e subtemas. 2. Definição de calendário de publicação e implantação de novas versões de instrumento ou seus indicadores.

Quadro 36 – Resumo das modificações decorrentes da análise de conformidade com padrões do JCSEE.

8.2 Validação com especialistas participantes da UAB

A pesquisa de levantamento se voltou à validação dos indicadores que foram objeto de maiores mudanças, conforme descrito a seguir.

8.2.1 Informações contextuais e desmembramento do indicador “consequências dos processos de avaliação do curso”

Dentre todos os respondentes, 24 declararam conhecimento do instrumento de avaliação de curso utilizado pelo INEP/MEC e responderam questões específicas para seu perfil.

Na primeira, foram questionados sobre a relevância das informações contextuais solicitadas no início do instrumento, para que se verificasse a relevância de se solicitar informações contextuais dos polos. Conforme o Gráfico 1, a maioria dos respondentes julgou relevante ou muito relevante que se solicitem informações contextuais também dos polos.

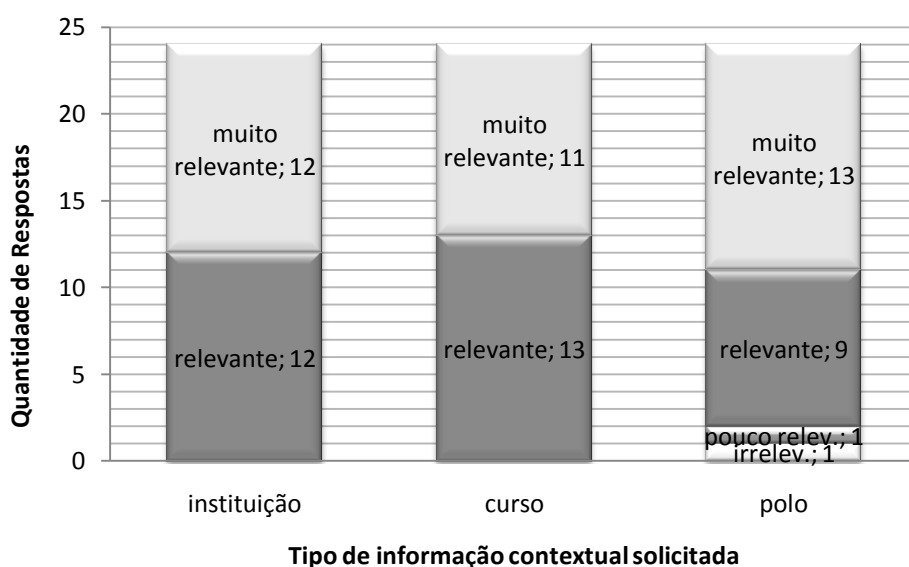


Gráfico 1 – Relevância das informações contextuais solicitadas no início do instrumento.

A segunda questão, específica para este público, solicitou que julgassem o grau de relevância do desmembramento do indicador *1.11 Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso* em dois diferentes indicadores, um para o aspecto de autoavaliações e outro específico para avaliações externas. Os resultados, consoante o Gráfico 2, mostram que o desmembramento foi aprovado pela maioria.

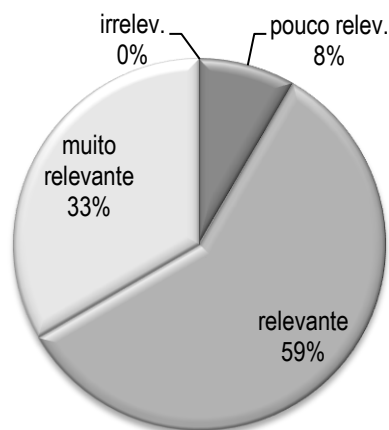


Gráfico 2 – Relevância do desmembramento do indicador
Ações decorrentes dos processos de avaliação.

8.2.2 Revisão do papel da coordenação do curso

Visando a analisar a redefinição da atuação do coordenador e suas implicações na avaliação de cursos, foi elaborada a seguinte questão: “quem deveria orientar um aluno na escolha das novas disciplinas?”. O Gráfico 3 mostra que o tutor presencial despontou como principal responsável desta tarefa, tanto na realidade quanto na expectativa, o que já demonstra significativa diferença em relação aos cursos presenciais. Quanto à coordenação do curso, segunda colocada em número de respostas, observa-se divergência entre a realidade (quem orienta o aluno) e a expectativa (quem deveria orientar o aluno), mostrando que a coordenação não tem conseguido atender às expectativas dos respondentes.

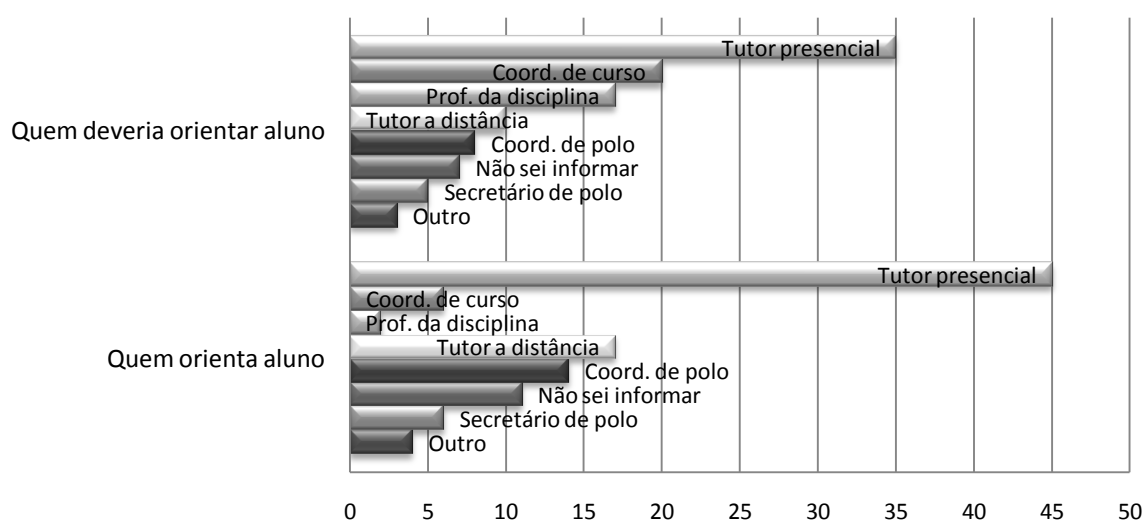


Gráfico 3 – Revisão do papel da coordenação do curso.

8.2.3 Revisão dos papéis docentes

8.2.3.1 *Compreensão da nomenclatura proposta*

O segundo ciclo de organização dos indicadores analisou diferentes projetos de cursos, identificou grande diversidade de nomenclatura empregada nos papéis docentes da educação a distância e, no Quadro 29 (p. 141), propomos uma convenção diferenciada do instrumento atual: Professor autor, Coordenador de disciplina, Professor de Aulas Presenciais, Professor de Aulas a Distância, Tutor Acadêmico.

Na pesquisa de levantamento, os profissionais foram questionados o quanto estes nomes seriam compreensíveis. Como resultado, apenas a proposta de Tutor Acadêmico em substituição a Tutor Presencial não foi julgada compreensível (Gráfico 4).

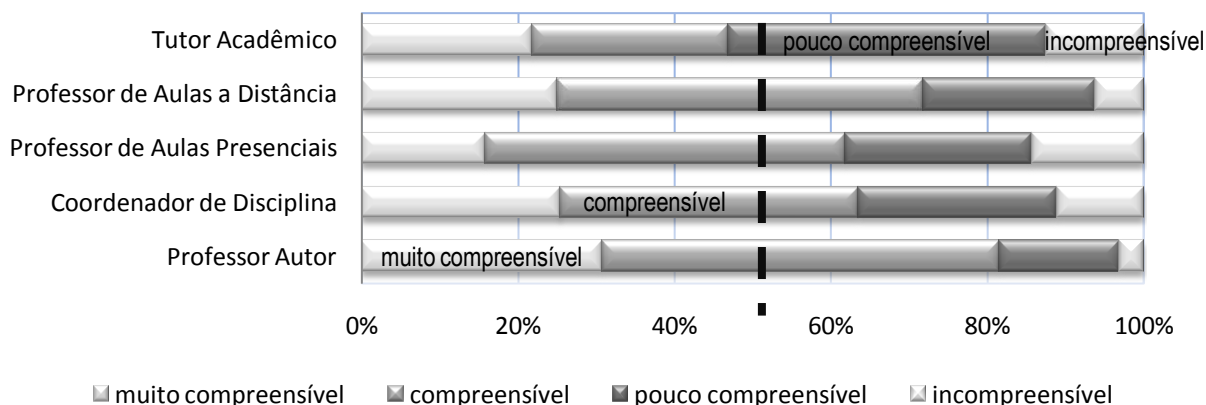


Gráfico 4 – Grau de compreensão da nomenclatura proposta.

Como “Tutor Acadêmico” não foi aprovado, recebendo inclusive um comentário de um dos respondentes afirmando “nunca ouvi falar”, analisamos em profundidade os dados neste item. Como a expressão tutor presencial havia sido removida pelo fato de projetos dos cursos indicarem a ausência deste profissional, investigamos quais as respostas dos profissionais destas mesmas instituições.

Ao contrário do que está em seus projetos, Tutor Presencial foi citado por 71% dos respondentes destas instituições como aquele que acompanha a vida acadêmica do aluno, e outros respondentes usaram Tutor Local ou Orientador Acadêmico de Polo. Este resultado demonstra que Tutor Presencial é uma expressão conhecida e, principalmente, que existe um profissional atuando localmente no polo, apesar deste aspecto não estar claro no projeto do

curso. Sendo assim, foi mantida a dicção Tutor Presencial.

8.2.3.2 *Nomenclaturas alternativas*

Foi também verificado se a diversidade de nomenclatura identificada nos projetos pedagógicos é mesmo conhecida pelos especialistas participantes da UAB, validando a síntese exposta no Quadro 29 (p. 141).

O Gráfico 5 mostra que **Professor Autor**, Professor Pesquisador, ou Professor Conteudista estão mesmo relacionados a quem elabora material didático. Ressaltamos que os respondentes citam mais de uma opção.

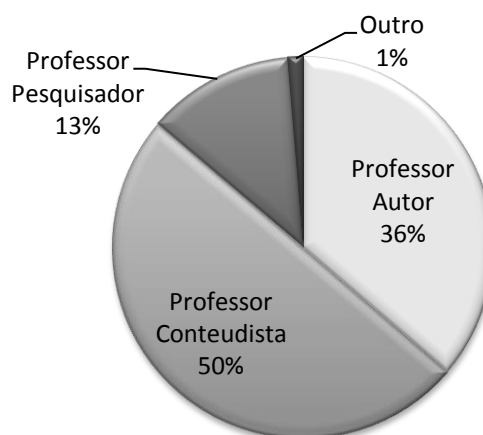


Gráfico 5 – Nomenclatura alternativa conhecida para Professor Autor.

De forma semelhante, equivalente a **Coordenador de Disciplina**, foram citadas todas as expressões que haviam sido identificadas nos projetos dos curso: o próprio coordenador de disciplina (31% das respostas), Professor de disciplina (36%), Professor formador (22%), Professor Orientador (6%) e Professor Regente (1%).

Para **Professor de Aulas a Distância** todas as expressões identificadas nos projetos também foram citados (Gráfico 6). No item Outro, foi citado Tutor Presencial para aulas práticas, e Professor da Disciplina ou Professor Formador; este último foi apresentado apenas como alternativa de substituição do Tutor Presencial.

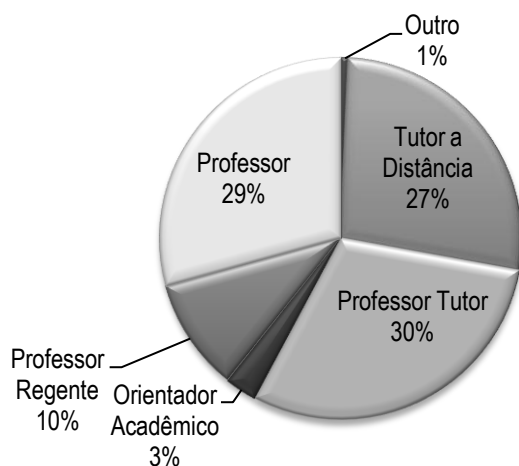


Gráfico 6 – Nomenclatura alternativa conhecida para Professor de Aulas Presenciais.

Para este profissional, cabe destacar a expressiva presença da denominação “Professor”, mostrando que ele é compreendido como docente pelos estudantes e profissionais integrantes da UAB. Refinando a análise dos dados, foi investigado se Professor havia sido citado conjuntamente com algum outro papel docente. O resultado apresentado no Gráfico 7 mostra que, das 41 referências a Professores, 51% eram exclusivas a esta designação para o docente responsável por lecionar aulas presenciais. Cabe ao instrumento de avaliação de cursos de graduação a distância conseguir, agora, também captar esta percepção.

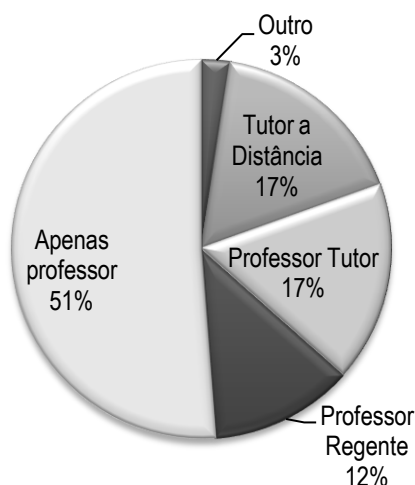


Gráfico 7 – Referências exclusivas a Professor, em vez de tutor.

Para os profissionais que ministram aulas a distância, também foram citadas todas as possibilidades de nomenclatura prevista.

Adicionalmente, foram comparadas as referências aos Professores de Aulas Presenciais

e Professores de Aulas a Distância, para verificar se são um único profissional, como sugere a forte disseminação do termo “tutor a distância” para especificar estas funções docentes. O resultado é exibido no Gráfico 8.

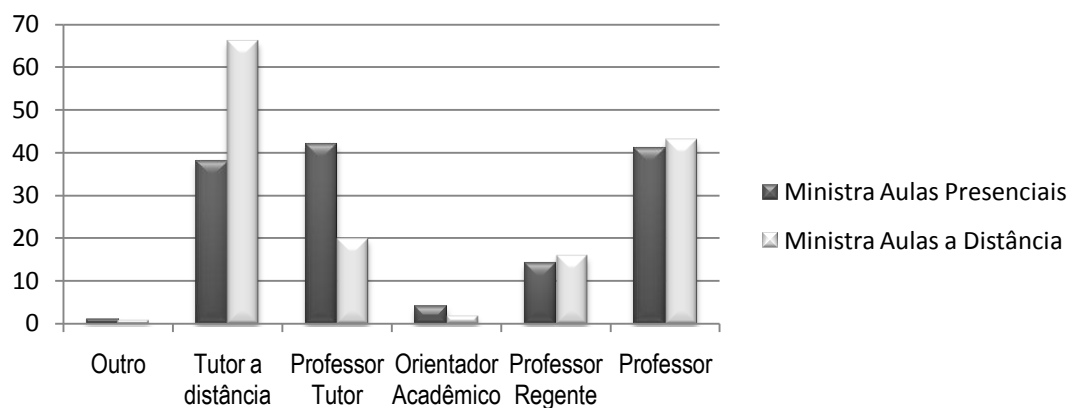


Gráfico 8 – Comparativo na nomenclatura para quem ministra aulas presenciais e a distância.

O referido Gráfico exprime diferença significativa nas colunas Tutor a Distância e Professor Tutor. Uma análise aprofundada dos dados mostra que estas duas colunas, em número, se compensam (mutuamente): para lecionar aulas presenciais, há uma preferência para usar a expressão Professor Tutor, enquanto para aulas a distância os mesmo respondentes têm preferência por Tutor a Distância. Esta diferença sugere que podem ser profissionais diferenciados, já que a eles são atribuídas diferentes nomenclaturas.

Finalmente, os dados das nomenclaturas alternativas para tutores acadêmicos, nossa proposta para tutores presenciais, foram analisados e toda a nomenclatura levantada nos projetos dos cursos também foi reconhecida pelos respondentes.

8.2.3.3 Verificação da necessidade de indicadores diferenciados por função docente

A mudança mais visível na proposta de um novo instrumento foi a multiplicação de indicadores resultante do desmembramento, por função docente, dos seguintes critérios: titulação, experiência em magistério superior e experiência em EaD (Quadro 37). A pesquisa de levantamento realizada buscou coletar parâmetros para identificar diferenças ou similaridades nos dados destes indicadores para que, se similares, fossem integrados.

	Titulação		Experiência em magistério superior		Experiência em EaD	
	INEP/MEC	Proposta	INEP/MEC	Proposta	INEP/MEC	Proposta
Corpo Docente (Coordenador de disciplina)	2.7	mantido	2.11	mantido	–	acrescentado
Professor de Aulas presenciais	2.15	2.15a	–	2.11a	2.16	2.16a
Professor de Aulas a distância		2.15b		2.11b		2.16b
Tutor presencial		2.15c		–		2.16b

Quadro 37 – Desmembramento de indicadores por função docente

No aspecto da titulação, foi questionada qual a titulação mínima aceitável para cada profissional e, visando melhor compreensão dos dados, o questionamento incluiu coordenadores de curso, apesar de não se ter proposto mudanças para os indicadores deste profissional. O Gráfico 9 mostra que a expectativa de titulação de professores de aulas a distância e presenciais é similar o suficiente para que possa ser verificada em um indicador integrado.

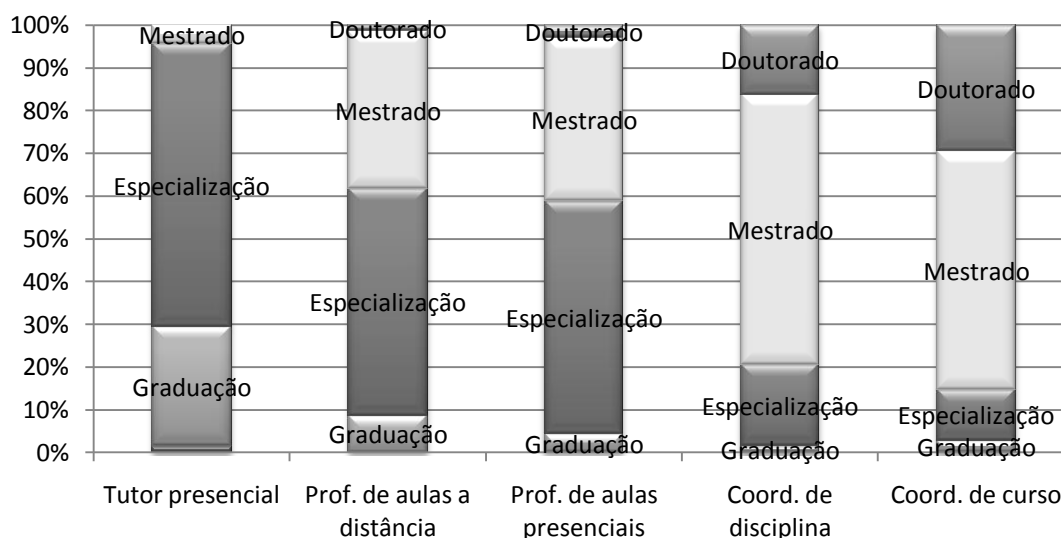


Gráfico 9 – Titulação mínima por função docente.

Para verificar os critérios de experiência, para cada um dos profissionais, e para cada experiência, foi indagado qual o grau de relevância de cada tipo de experiência, sendo: 1- irrelevante, 2-pouco relevante, 3-relevante, 4- muito relevante. Os resultados da Tabela 4

mostram que:

- os indicadores relacionados à experiência docente dos Professores de Aulas Presenciais e a Distância podem ser integrados;
- é muito relevante incluir indicador para verificar experiência em educação a distância do Coordenador de Disciplina, que não existe no Instrumento-0.
- é relevante acrescentar um indicador para verificar experiência docente dos Tutores Presenciais.

	Experiência em EaD	Experiência docente
Tutor presencial	3-relevante	3-relevante
Prof. de aulas a distância	4-muito relevante	4-muito relevante
Prof. de aulas presenciais	3-relevante	4-muito relevante
Coordenador de disciplina	4-muito relevante	4-muito relevante
Coordenador de curso	4-muito relevante	4-muito relevante

Tabela 4 – Relevância de experiência em EaD e docente por função docente

8.2.3.4 Dimensionamento do corpo de professores de aulas presenciais, aulas a distância e tutores presenciais

Para facilitar a comunicação com os respondentes, o questionamento sobre a proporção de alunos por profissionais da EaD utilizou a terminologia Tutor a Distância para fazer referência ao conjunto de Professores de Aulas Presenciais e Professores de Aula a Distância.

Os dados coletados mostraram que 48% dos respondentes defendem o argumento de que o número de alunos por tutor presencial ou tutor deve ser igual para tutores presenciais e a distância, cerca de 31% afirma que se pode ter mais alunos por Tutor Presencial do que por Tutor a Distância, e 22% defende que o número de alunos por tutor presencial seja menor do que os de tutores a distância.

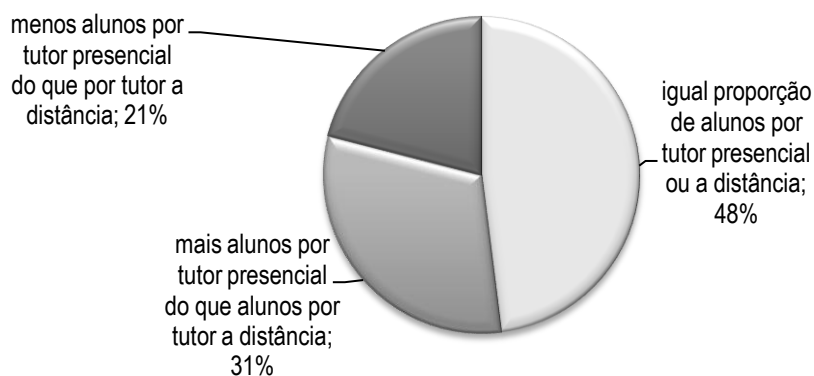


Gráfico 10 – Relação entre o número de alunos e tutores.

A pesquisa de levantamento verificou aspectos específicos da proposta de indicadores, principalmente em relação aos indicadores acrescentados. Outra validação, apresentada na seção a seguir, consistiu em validar questões gerais da proposta, em termos de sua clareza e usabilidade.

8.2.4 Síntese da pesquisa de levantamento

Com a pesquisa de levantamento, foi validado o acréscimo da solicitação de informações contextuais de polo, no início do instrumento. Também foi aprovado o desmembramento do indicador *1.11 Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso* em dois outros, um para o aspecto de autoavaliações e outro específico para avaliações externas.

O Gráfico 3 demonstrou a expectativa de que o Tutor Presencial seja o responsável por orientar o aluno na escolha de suas disciplinas, evidenciando que o papel do coordenador de curso a distância é diferenciado daquele de cursos presenciais, conforme previsto em uma das hipóteses do trabalho. Nos cursos EaD, o Tutor Presencial assume o papel de, por exemplo, orientar alunos na escolha de suas disciplinas o que suscita questionamentos como: o quanto este profissional possui a formação adequada e reconhecimento perante tal responsabilidade?

Como o instrumento proposto distingue os diferentes papéis docentes da EaD, foi necessário definir uma nomenclatura específica para cada um deles. A pesquisa de levantamento conduziu o resultado à seguinte nomenclatura: Professor autor, Coordenador de disciplina, Professor de Aulas Presenciais, Professor de Aulas a Distância, e Tutor Presencial. Esta terminologia foi julgada compreensível para designar as funções que lhes foram associadas.

Um interessante resultado foi observado ao se questionar sobre a designação do profissional responsável por ministrar as aulas presenciais. Dos respondentes, 51% utilizaram apenas a designação "professor", ao contrário da esperada resposta maciça a "tutor a distância". O resultado demonstra o reconhecimento pelo papel docente deste profissional.

Sobre o grau esperado de experiência em EaD e em docência, que o Instrumento-2 verifica por meio de indicadores específicos para cada profissional da educação a distância,

foi observado que:

- para Professores de Aulas Presenciais e a Distância, há uma expectativa de igual experiência docente, mas do último se espera maior experiência em EaD;
- para Coordenadores de Disciplina, é muito relevante incluir indicador para verificar sua experiência em educação a distância; e
- para Tutores Presenciais, é relevante acrescentar um indicador para verificar sua experiência docente.

Por fim, enquanto o Instrumento-2 previu o uso de indicadores diferenciados para verificar a proporção de alunos em relação a tutores presenciais e a distância, de acordo com os respondentes da pesquisa de levantamento, esta proporção deve ser equivalente; os indicadores foram então unificados.

8.3 Consulta a especialistas no instrumento

Visando uma verificação final da usabilidade da proposta de revisão do instrumento INEP/MEC, foram realizadas duas entrevistas abertas com dois profissionais responsáveis por auxiliar suas instituições em processos de reconhecimento. Ambos analisaram o novo instrumento de forma comparada com sua versão original empregada pelo INEP/MEC.

O **primeiro entrevistado** relatou que:

- é muito melhor dispor de um sumário, porque se tem uma visão do todo antes de começar a olhar detalhes do conteúdo;
- o agrupamento dos itens o ajuda a compreender como se relacionam;
- gostou dos requisitos legais estarem na frente do documento, mais visíveis, entendendo que são usados antes dos indicadores.

Questionado se saberia calcular o atual indicador que analisa a relação entre o número de alunos e “docentes + Tutor Presencial + Tutor a Distância”, informou que saberia fornecer os dados mas não compreende o significado do número obtido por, não conseguir relacioná-lo com sua prática.

O **segundo entrevistado** demonstrou ter experiência no manuseio do instrumento muito superior ao primeiro; e diferentes questões foram debatidas.

Sobre o **sumário**, expressou ter também gostado muito, por permitir uma “visão geral do instrumento”, sendo um guia para que se possa achar facilmente o que se procura.

Quanto ao **posicionamento dos requisitos legais** em relação aos indicadores, a entrevista nos fez perceber um dilema na definição de como o documento deva ser apresentado. O entrevistado comentou que, para os avaliadores, faz mais sentido que os requisitos legais sejam posicionados após os indicadores porque é durante a observação dos indicadores (coleta de dados) que descobrem se os requisitos estão sendo cumpridos. Por outro lado, para um coordenador de curso deve vir na frente porque seu uso precede os indicadores. Os requisitos falam das bases do curso e os indicadores orientam qual o padrão de qualidade desses requisitos.

Esta observação do entrevistado revelou um dilema na organização do sistema de indicadores: **qual o seu público-alvo?** Se for apenas os avaliadores, que recebem treinamento para utilizá-lo, diversos itens propostos são desnecessários: indicação de versão, porque ele usa a versão que lhe estiver disponível em sistema *online*, apresentação ou sumário.

Na proposta de instrumento foi necessário tomar uma decisão: pensar no documento voltado para qual público? Observando o processo de avaliação de um curso, percebe-se que os avaliadores não utilizam documento em papel, mas sua versão disponível em um sistema *online*. Sendo assim, a versão em papel que propomos pensará primeiro no público dos gestores do curso, mantendo-se os elementos que facilitam a sua compreensão.

A escolha da perspectiva do gestor do curso parece se alinhar com a visão do segundo entrevistado que, ao comentar sobre o sumário, acrescentou que sua apresentação poderia ser ainda melhorada com o uso de infográficos para facilitar a compreensão do conteúdo do documento por usuários pouco experientes em seu manuseio.

Quanto ao **agrupamento dos indicadores**, para este entrevistado, com muita experiência no manuseio do instrumento, esse aspecto não interfere em sua compreensão, já adquirida. Foi interessante observar que, ao descrever como compreendia os indicadores, o entrevistado agrupou-os de forma semelhante ao que estava no documento, mesmo antes de analisar este aspecto no documento. Esta coincidência mostra que as informações de agrupamento são relevantes.

Apesar de ser indiferente aos mesmos, não aprovou a forma como os grupos estavam apresentados por usarem numeração (ver Quadro 38); o entrevistado perguntou se os grupos eram novos indicadores e, após algumas considerações, propôs a mudança para a versão do Quadro 39, a qual foi adotada.

Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica....
1.1 Contexto do Curso
1.1.1 Contexto educacional
1.1.2 Integração com redes públicas de ensino....
1.1.3 Políticas institucionais no âmbito do curso..
1.2 Projeto Pedagógico do Curso.....
1.2.1 Objetivos do Curso
1.2.2 Perfil Profissional do Egresso.....
1.2.3 Estrutura Curricular
1.2.4 Conteúdos Curriculares.....

Quadro 38 – Proposta preliminar para o sumário.

Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica
Contexto do Curso.....
1.1 Contexto educacional
1.2 Integração com redes públicas de ensino
1.3 Políticas institucionais no âmbito do curso
Projeto Pedagógico do Curso
1.4 Objetivos do Curso
1.5 Perfil Profissional do Egresso.....
1.6 Estrutura Curricular
1.7 Conteúdos Curriculares.....

Quadro 39 – Proposta final para o sumário.

Finalmente, sobre a **apresentação em destaque dos critérios** em cada indicador:

- o primeiro entrevistado, com menor fluência no uso do instrumento, gostou muito dos critérios destacados da escala de desempenho porque facilita a identificação de qual o critério a ser verificado. Observação similar já havia sido feita por dois coordenadores de cursos presenciais, com muito pouca experiência no instrumento, a quem havíamos consultado anteriormente;
- o segundo entrevistado, com muita experiência no instrumento, disse considerar redundante a informação destacada, pois identifica facilmente os critérios no interior dos critérios.

Em nossa proposta, optamos pela redundância na percepção dos mais experientes, visando a facilitar a compreensão dos pouco experientes. Mais uma vez, se faz presente o dilema de qual público alvo se destina o instrumento.

8.4 Versão final do Instrumento

Finalizado o trabalho de validação, o Quadro 40 sintetiza a versão final do instrumento proposto. No Apêndice B, é apresentada a versão completa do instrumento, enriquecida com comentários que destacam as principais modificações empreendidas e fazem referência às seções do trabalho que as justificam.

DIMENSÃO 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA		
PRESENCIAL E EAD 16 Indicadores	EXCLUSIVO PRESENCIAL -	EXCLUSIVO EAD 2 Indicadores
<p>Contexto do Curso 1.1 Contexto educacional 1.2 (licenciaturas) Integração com as redes públicas de ensino 1.3 Políticas Institucionais no âmbito do curso</p> <p>Coerência interna do Projeto Pedagógico do Curso 1.4 Objetivos 1.5 Perfil profissional do egresso 1.6 Estrutura curricular 1.7 Conteúdos curriculares</p> <p>Metodologia 1.8 Atividades pedagógicas 1.9 Procedimentos de avaliação da aprendizagem</p> <p>Componentes curriculares específicos 1.12 Atividades complementares 1.13 Estágio curricular supervisionado 1.14 Trabalho de conclusão de curso</p> <p>Avaliações do curso 1.15 Ações decorrentes dos processos de autoavaliações do curso 1.16 Ações decorrentes de avaliação externa do curso</p>		<p>Metodologia 1.10 (ead) Atividades de tutoria 1.11 (ead) Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes.</p>

Quadro 40 – Instrumento-3, versão final.

DIMENSÃO 2: CORPO DOCENTE E TUTORIAL		
PRESENCIAL E EAD 10 Indicadores	EXCLUSIVO PRESENCIAL 2 Indicadores	EXCLUSIVO EAD 13 Indicadores
<p>Gestão do Curso 2.1 Atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) ou equivalente 2.2 Atuação do colegiado de curso ou equivalente 2.3 Atuação do coordenador do curso 2.4 Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do coordenador</p> <p>Corpo Docente 2.8 Titulação do corpo docente do curso 2.9 Experiência profissional do corpo docente 2.10 Experiência no magistério superior do corpo docente 2.11 (licenciaturas) Experiência no exercício da docência na educação básica 2.13 Produção científica, cultural, artística ou tecnológica 2.14 Regime de trabalho do corpo docente do curso</p>	<p>Gestão do curso 2.5 (presencial) Regime de trabalho do coordenador do curso</p> <p>Corpo Docentes 2.15 (presencial) Relação entre o número de docentes e o número de estudantes</p>	<p>Gestão do curso 2.6 (ead) Experiência do coordenador do curso em cursos a distância 2.7 (ead) Carga horária de coordenação de curso</p> <p>Corpo Docente (Coordenador de Disciplina) 2.12 (ead) Experiência do corpo docente em cursos a distância</p> <p>Docentes EaD 2.16 (ead) Titulação de Professores de Aulas presenciais e Professores de Aulas a Distância 2.17 (ead) Experiência de magistério de Professores de Aulas presenciais e Professores de Aulas a Distância 2.18 (ead) Experiência dos Profs. de Aulas Presenciais em educação a distância 2.19 (ead) Experiência dos Profs. de Aulas a Distância em educação a distância 2.20 (ead) Regime de trabalho dos Professores de Aulas Presenciais (FUTURO) 2.21 (ead) Regime de trabalho dos Professores de Aulas a Distância (FUTURO)</p> <p>2.22 (ead) Titulação dos tutores presenciais do curso 2.23 (ead) Experiência dos tutores presenciais em educação a distância</p> <p>Docentes/tutores x alunos 2.24 (ead) Relação entre o número de docentes Coordenadores de Disciplina (equivalente 40h em dedicação ao curso) e o número de estudantes 2.25 (ead) Relação de estudantes por Professores de Aulas Presenciais e Professores de Aulas a Distância</p>

Quadro 40 – Instrumento-3. (continuação)

DIMENSÃO 3: INFRAESTRUTURA		
PRESENCIAL E EAD 11 Indicadores	EXCLUSIVO PRESENCIAL -	EXCLUSIVO EAD 3 Indicadores
<p>Espaços de Trabalho para Docentes 3.1 Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos 3.2 Gabinetes de trabalho para professores tempo integral 3.3 Sala de professores</p> <p>Espaços Didáticos 3.4 Salas de aula 3.5 Laboratórios didáticos especializados: quantidade 3.6 Laboratórios didáticos especializados: qualidade 3.7 Laboratórios didáticos especializados: serviços. 3.8 Acesso dos alunos a equipamentos de informática</p> <p>Material Didático e Bibliografia 3.10 Bibliografia básica 3.11 Bibliografia complementar 3.12 Periódicos especializados</p>		<p>Espaços Didáticos 3.9 (ead) TIC para o processo de ensino aprendizagem</p> <p>Material Didático e Bibliografia 3.13 (ead) Material didático de referência 3.14 (ead) Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística)</p>

Quadro 40 – Instrumento-3. (continuação)

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O trem que chega é o mesmo trem da partida.
Maria Rita*

O primeiro curso de graduação a distância plenamente apoiado pelo MEC começou a funcionar no segundo semestre de 2006, mesmo ano em que o MEC publicava os primeiros instrumentos de avaliação de cursos, independentemente de modalidade de ensino.

Os instrumentos de avaliação da educação superior a distância, bem como sua legislação, se constituem à medida que os cursos são implantados e se aprende com eles. Assim, é previsível que existam lacunas a serem preenchidas aos poucos, à medida que se desenvolve o conhecimento da área e se observam situações de má qualidade de ensino.

Elaborar um sistema de indicadores oficial, com fins de regulação, é um grande desafio em um país tão grande e com tanta diversidade como o Brasil. A educação a distância aumenta o desafio de se organizar indicadores padronizados por acrescentar mais complexidade à organização do ensino a ser avaliado. Esta pesquisa se propôs contribuir para a avaliação do ensino superior a distância, revisando o sistema de indicadores vigente na perspectiva desta modalidade de ensino.

O trabalho teve como ponto de partida a legislação e instrumentos vigentes, compreendidos como representantes da experiência acumulada do INEP. A necessidade de rever o instrumento utilizado na avaliação de cursos a distância se pautou em quatro hipóteses de sua inadequação relacionadas a: contexto institucional; a qualificação de docência e tutoria; significado da coordenação do curso; e critérios de avaliação do acervo bibliográfico. Assim, como objetivo geral, definimos revisar o instrumento para avaliação de cursos adotado pelo INEP/MEC na perspectiva da graduação na modalidade a distância para torná-lo mais compatível com esta modalidade de ensino.

Os dados coletados e analisados não forneceram subsídios para validar a quarta hipótese sobre problemas nos critérios do acervo bibliográfico, mas corroboraram as três primeiras. O instrumento vigente foi revisado e proposta alternativa foi elaborada. O resultado do trabalho é objeto do Apêndice B.

Contribuições

Considerando que não há manual para os coordenadores de curso utilizarem o instrumento, buscamos desenvolver uma nova apresentação visando a facilitar sua compreensão e utilização. Para facilitar a leitura, foi incluído o sumário e os critérios de avaliação de cada indicador são mostrados também fora da escala de desempenho.

O instrumento revisado contribui em dois aspectos que facilitam sua alteração e publicação de novas versões: o agrupamento de indicadores em temas, e a numeração não sequencial, usando dígitos e letras, um recurso equivalente a usar subtemas. Esta organização temática fornece duas escalas intermediárias de alterações – nem todo o instrumento, nem um só instrumento, mas temas ou subtemas – flexibilizando e auxiliando na divulgação de modificações.

Adicionalmente às modificações do instrumento, foi proposto um calendário de publicação de novas versões, visando a reduzir problemas com cursos que se preparam para ser avaliados de acordo com alguns critérios mas que, no momento da avaliação, os critérios já são diferentes (ver Quadro 35).

Quanto à metodologia do trabalho, julgamos que ela consiste em si uma contribuição para a área de avaliação de programas educacionais. Ela sistematiza uma estratégia para desenvolvimento de indicadores, resumida a seguir:

- escolher a base teórica do instrumento, o que se realiza escolhendo o modelo de avaliação a ser utilizado; verificar eventuais adaptações do modelo à realidade do programa;
- buscar experiências acumuladas, analisando-as e reconfigurando-as ao modelo de avaliação selecionado;
- levantar as especificidades do programa a ser avaliado, eventualmente não contempladas nos materiais já disponíveis; e
- proceder à validação do instrumento.

A base teórica do instrumento, o modelo CIPP, não foi uma escolha nossa *a priori*. Ao desenvolver a detalhada análise do SINAES na perspectiva de cada um dos modelos clássicos de avaliação educacional, buscávamos encontrar possibilidades de incorporar elementos de

modelos de avaliação educacional mais responsivos. As características das políticas públicas, entretanto, e, principalmente, o fato de a avaliação ser massificada, limitou a uma escolha exclusiva dos modelos de avaliação para a tomada de decisão.

Uma vez selecionado o modelo CIPP, foi preciso ajustá-lo à realidade da avaliação de cursos. Como resultado, foi produzida uma versão do CIPP que pode ser utilizada para elaborar novos instrumentos de avaliação de cursos, com diferentes fins.

No ciclo de levantamento das especificidades dos projetos de curso, elaboramos uma síntese das diferentes funções docentes da educação a distância e a grande diversidade de nomenclatura empregada para designar estas funções. A pesquisa de levantamento realizada com respondentes de todo o Brasil confirmou a diversidade e falta de clareza no emprego desta nomenclatura.

Nesse sentido, os profissionais da área clamam por uma melhor valorização dos tutores, que passem a ser reconhecidos simplesmente como professores. Foi interessante observar, na pesquisa de levantamento, que a comunidade assim os reconhece ao designá-los com expressividade simplesmente pela palavra professor.

Na etapa de validação do instrumento, destacamos a tradução dos padrões internacionais de avaliação educacional. Não foi um trabalho de tradução literal, mas de um esforço que demandou pesquisa em literatura diversificada da área de avaliação institucional, para que o resultado fosse coerente com a terminologia compreensível no Brasil.

Limitações e Perspectivas

A pesquisa desenvolvida fornece novas evidências da aceitabilidade das condições de ensino nos cursos a distância, mas com algumas limitações, relacionadas principalmente ao fato de não se ter avaliado cursos utilizando o novo instrumento. O processo de avaliação de cursos é por demais trabalhoso para os coordenadores, requer grande envolvimento de toda a equipe do curso, o que, nas possibilidades desta pesquisa, julgamos ser inviável realizar. Uma alternativa pensada foi reaproveitar dados de avaliações oficiais realizadas, mas, como o novo instrumento demanda mais informações e traz novos indicadores, os dados coletados não atenderiam às demandas do novo instrumento.

Mesmo que fosse aplicado a alguns cursos, a falta de aplicação em larga escala ainda assim limitaria as possibilidades da pesquisa identificar, dentre os indicadores acrescentados,

aqueles que conseguem distinguir os melhores dos piores cursos.

Como trabalhos futuros, além da aplicação em larga escala, indicamos um estudo do peso dos indicadores considerando duas visões: das políticas públicas e dos participantes dos cursos. Na primeira, se faria uma ampla análise de qual o peso dos indicadores em cada possibilidade de uso do instrumento – bacharelados presenciais ou a distância, licenciaturas presenciais ou a distância, graduação tecnológica – que seria a base para uma discussão sobre os pesos de indicadores especificamente na modalidade a distância. Na segunda, consultando os participantes – alunos e docentes – se investigaria a sua percepção sobre quais os indicadores mais significativos para, então, se chegar a uma revisão dos pesos.

Como consequência da revisão dos pesos, poder-se-ia voltar a buscar uma redução na quantidade de indicadores que aumentou significativamente, de 11 para 18, quando foram consideradas mais especificidades dos cursos a distância, apesar de nossos esforços de manter este conjunto o menor possível.

Por fim, como bem destaca Vianna (2000, p. 149), “existem diferentes formas de avaliar programas, mas que não existe a melhor”. A pesquisa realizada não se propôs desenvolver o melhor instrumento, mas um que pretendesse maior aproximação com as especificidades da educação a distância.

REFERÊNCIAS

- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. In: **Avaliação**, Campinas, v.13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 2ed. Campinas, SP: Editores Autores Associados, 2001.
- BOTTANI, N. Ilusão ou ingenuidade? Indicadores de ensino e políticas educacionais. **Educ. Soc.** [online]. 1998, vol.19, n.65, pp. 23-64. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000400002>>. Acesso em: 04 out. 2010.
- BRASIL. **Coleção das Leis da República (1889-2000)**: Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/república/colecao4.html>>. Acesso em: 26 jan. 2010.
- BRASIL. **Coleção das Leis da República (1889-2000)**: Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 27 dez. 1961.
- BRASIL. **Coleção das Leis da República (1889-2000)**: 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. Brasília, DF, 03 dez. 1968.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985, que institui o CNRES. Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 01 abr. 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 out. 1996b.
- BRASIL. Ministério da Educação. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 fev. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação. SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira. Brasília, 2004a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. **Diário**

Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital nº 1, de 16 de dezembro de 2005. Chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior na modalidade de educação a distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, seção 3, p. 39, 20 dez. 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 mai. 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 jun. 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital nº 1/2006. 2ª chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições de ensino superior na modalidade de educação a distância para o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, seção 3, p. 24, 18 out. 2006c.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHAVES FILHO, H. **A Universidade Aberta do Brasil**. Recife, 1 abr. 2007. [Anotações]. Palestra proferida no 5º Seminário Nacional ABED de Educação a Distância.

CHEN, H. T. **Theory-driven evaluation**. Thousand Oaks, CA, USA : Sage, 1990.

COMISSÃO NACIONAL PARA REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CNRES). **Uma nova política para a educação superior brasileira**: relatório final. Brasília: Ministério da Educação, 1985. 129 p. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/comissao_index.htm>. Acesso em: 1º mar. 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 jul. 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**: documento de referência para oficina de

trabalho CES/CNE. Brasília, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16107&Itemid=1099>. Acesso em: 30 abr. 2011.

CORYN, C. L. S.; NOAKES, L. A.; WESTINE, C. D.; SCHÖTER, D. C. A systematic review of theory-driven evaluation practice from 1990 to 2009. In: **American Journal of Evaluation**, v. 32, n. 2, June 2011, p. 199-226.

CRONBACH, L. J. Course improvement through evaluation. **Teachers College Record**, v. 64, n. 8, p. 672-683, 1963.

DAVIDSON, E. J. **Evaluation Methodology basics: the nuts and bolts of sound evaluation**. Thousand Oaks, CA: Sage. 2004.

DONALDSON, S. I. Theory-Driven program evaluation in the new millennium. In: DONALDSON, S. I.; SCRIVEN, M. (ed). In: **Evaluation social programs and problems: visions for the new millennium**. New York : Claremont Graduate University. 2003.

DONALDSON, S. I.; SCRIVEN, M. (ed). **Evaluation social programs and problems: visions for the new millennium**. New York : Claremont Graduate University. 2003.

DRUCKER, P. Além da revolução da informação. **HSM Management**, São Paulo, v. 18, p. 48-55, 2000.

EDWARDS, W.; NEWMAN, J. R. **Multiattribute Evaluation**. Series Quantitative Applications in the Social Sciences. California, US: Sage Publications. 1982.

ESCUADERO, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, v. 9, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm>. Acesso em: 1º abr 2009.

FÁVERO, M. L. A. A suposta outorga do título de doutor *honoris causa* ao rei da Bélgica e a criação da Universidade do Rio de Janeiro. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 26, n. 53, p. 81-103, jul./dez. 2004.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2009.

FETTERMAN, D. M. Empowerment evaluation: a form of self-evaluation. In: **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, CA/USA, 35p, 1995. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/30/3b.pdf> Acesso em: 2 mai. 2010.

FETTERMAN, D. M. Steps of empowerment evaluation: from California to Cape Town. In: STUFFLEBEAM, D. L.; MADAUS, G. F.; KELLAGHAN, T. **Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation**. 2. ed. Massachusetts-USA: KAP, 2000.

FETTERMAN, D. M. **Foundations of empowerment evaluation**. CA/USA: Sage Publications, 2001.

FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado**. São Paulo : Editora Senac, 2004.

FIOCRUZ. Dicionário **Histórico-biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930)**. Casa de Oswaldo Cruz/ Fiocruz, 2010. Verbete: Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo. Disponível em: <<http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/P/verbetes/facme dcirsp.htm#historico>>. Acesso em: 26 jan. 2010.

FITZPATRICK, J. L.; SANDERS, J. R.; WORTHEN, B. R. **Program evaluation: Alternative approaches and practical guideline**. 3. ed. Pearson Education, 2004.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, S. R. K. FRANCO, S. R. K. Os novos instrumentos de avaliação de cursos e as perspectivas do SINAES. Fortaleza, 1º set. 2011. Áudio. Palestra proferida na VI Reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave).

GREENE, J. C. In Tribute to Egon Guba. **Qualitative Inquiry**, Sage Publications, v. 14, n. 8, p. 1360-1365. 2008. Disponível em: <<http://qix.sagepub.com/content/14/8/1360.full.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2011.

GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL (GTI). **Relatório do GTI**. Brasília: Casa Civil. Disponível em: <<http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>>. Acesso em: 29 abr. 2011.

GRUPO EXECUTIVO PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (GERES). **Relatório do GERES**. Brasília: Ministério da Educação, 1986. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf>>. Acesso em: 1º mar. 2010.

GUBA, E. G. Methodological strategies for educational change. In: **Conference on Strategies for Educational Change**, Washington D.C., 1965. Disponível em: <http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/33/3b/74.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2009.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. London: Sage Publications, 1989.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Cai demanda por cursos com baixo desempenho no Provão**. 2002. Notícia publicada na área Sala de Imprensa do site do INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/eduperior/provao/news02_27.htm>. Acesso em: 29 jul 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse da educação superior 2002**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 30 abr. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Dúvidas Frequentes, ENADE**. Disponível em: <<http://enade.inep.gov.br/enadeInscricao/site/linksEstaticos/duvidas.seam?cid=4223>>. Acesso em: 2 mar. 2010.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (JCSEE). **The Program Evaluation Standards: a guide for evaluators and evaluation users**. 3rd edition, California, US: Sage Publications, 2011.

KOHELER, S. E. **A trajetória institucional/docente do professor substituto da UFSM**.

2006. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2006. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ppge/diss_solange_06.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria MEC nº 130, de 14 de julho de 1993. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jul. 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria MEC nº 301, de 02 de abril de 1998. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 02 abr. 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Referenciais de qualidade para cursos a distância. Brasília, DF, 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria MEC nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria MEC nº 2.201, de 22 de junho de 2005**. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 jun. 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Instrumento Único de Avaliação de Cursos de Graduação**. Brasília, 2006b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Referenciais de qualidade para educação superior a distância. Brasília, DF, 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2007.

MOORE, M.G., KEARSLEY, G. **Educação a distância, uma visão integrada**. São Paulo : Thompson Learning, 2007.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a02v1453.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2010.

PIMENTEL, N. M. A educação superior a distância nas universidades públicas no Brasil: reflexões práticas. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos : EdUFSCar, 2010.

PINHEIRO, T. S. M.; CORREA, D. M. M. C. ; GOMES, C. A. S. ; ANDRIOLA, W. B. Análise do SINAES na Perspectiva de Diferentes Modelos de Avaliação Educacional. In: **V Congresso Internacional de Avaliação Educacional**, Fortaleza: UFC, 2010.

- PRETI, O. Material didático impresso na educação a distância: experiências e lições apre(e)ndidas. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos : EdUFSCar, 2010.
- RISTOFF, D. Avaliação de programas educacionais: discutindo padrões. In: **Avaliação** (Campinas). v. 5, n. 4, dez 2000. p. 39-44.
- RISTOFF, D. GIOLO, J. O Sinaes como Sistema. **R B P G**. Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006. Disponível em:
<http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.3_6_dez2006/_Est_Artigo2_n6.pdf>. Acesso em 7 ago. 2011.
- ROTHEN, J. C. A universidade brasileira segundo o estatuto de 1931. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 4., Goiânia, 2006. p. 1-10.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.
- SCRIVEN, M. **The methodology of evaluation**. Social Science Education Consortium, publication 110, 1966.
- SCRIVEN, M. **The logic of evaluation**. Inverness, CA: Edgepress. 1980.
- SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. 4. ed. [S:]: Sage Publications. 1991.
- SCRIVEN, M. **The logic and methodology of checklists**. 2007. Disponível em:
<http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/papers/logic&methodology_dec07.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2009.
- SCRIVEN, M. Rethinking Evaluation Methodology. Editorial. In: **Journal of MultiDisciplinary Evaluation**, Volume 6, Number 13, p.i-ii. February 2010. Disponível em
<http://survey.ate.wmich.edu/jmde/index.php/jmde_1/article/view/264/253> Acesso em: 03 abr. 2010.
- SCRIVEN, M; STUFFLEBEAM, D. L. **Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos, alternativas**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1981.
- SOARES, M. S. A. et al. **A educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002.
- STAKE, R.E. The countenance of educacional evaluation. **Teachers College Record**, v. 68, n. 7, p. 523-540, 1967.
- STUFFLEBEAM, D. L. **Evaluation as enlightenment for Decision-Making**. Ohio: Ohio State University, Columbus/ Evaluation Center, 1968.
- STUFFLEBEAM, D. L. The CIPP model for evaluation. In: **Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network**, 2003.
- STUFFLEBEAM, D. L. A note on the purposes, development, and applicability of the Joint Committee Evaluation Standards. In: **American Journal of Evaluation**. v. 25, n. 1, 2004, p. 99-102.
- STUFFLEBEAM, D. L. **CIPP evaluation model checklist**. 2nd edition. Michigan : Evaluation Checklists Project, 2007. Disponível em:
<<http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/evaluation-models/>>. Acesso em 01 jan. 2010.

STUFFLEBEAM, D. L.; MADAUS, G. F.; KELLAGHAN, T. **Evaluation models**: view points on educational and human services evaluation. 2. ed. Massachussets, USA: KAP, 2000.

TYLER, R. W. Defining and measuring objectives of progressive education. **Educational Research Bulletin**, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Stable., v. 15, n. 3, p. 67-72, mar.1936. Parcialmente disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1470049>>. Acesso em: 1º abr. 2009.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. São Paulo: Editora Globo, 3. ed. 1976.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Fundação: sonho universitário uniu povo e elites. **UFMG Diversa**: Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, ano 5, n. 11, mai. 2007. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/diversa/11/fundacao.html>>. Acesso em: 26 jan. 2010.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB). **Universidade Aberta do Brasil** [site corporativo]. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

VIANA, N. **SINAES**. São Luis, Fortaleza, 3 nov. 2009. Áudio. Palestra proferida no VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD).

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: Editora Ibrasa, 2000.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Plano Editora, 2003.

WURMAN, R. S. **Ansiedade de informação**: como transformar informação em compreensão. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Pesquisa de Levantamento

1. Convite à participação.

Esta pesquisa é parte de uma tese de doutorado que analisa o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação adotado pelo INEP/MEC do ponto de vista da educação a distância. O campo de investigação é o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O tempo estimado de resposta é de 10 a 12 minutos, e agradecemos a sua paciência em responder o questionário até o final. Se tiver interesse em receber os resultados da pesquisa, você poderá informar seu e-mail para contato na última tela.

Caso queira participar, e autorize a utilização anônima de suas respostas para fins da pesquisa, clique em "sim" a seguir.

* Podemos começar?

- Sim Talvez em outro horário Não me identifico com o tema

2. Estudante ou profissional? (verificar se é elegível: se atua ou...

* Qual dos itens abaixo melhor qualifica sua participação na Universidade Aberta do Brasil (UAB)?

- estudante
 profissional (incluindo avaliador de curso a distância)
 não atuo na UAB

3. Aluno: Levantamento de nomenclatura de Modelos de Docência (Quadro 2...

Em sua instituição, como se costuma denominar cada um dos seguintes profissionais?

*.

professor autor professor conteudista professor pesquisador não sei outro (especifique)

Quem escreve os conteúdos dos materiais didáticos (múltiplas respostas são aceitas):

Outro (especifique):

*.

coordenador de disciplina professor de disciplina professor formador professor orientador professor regente não sei outro (especifique)

Quem organiza a disciplina para uma turma específica, seleciona materiais complementares, acompanha tutores (múltiplas respostas são aceitas):

Outro (especifique):

tutor a distância professor tutor orientador acadêmico professor regente professor outro (especifique)

Quem ministra as aulas presenciais (múltiplas respostas são aceitas):

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Outro (especifique):

tutor a distância professor tutor orientador acadêmico professor regente professor outro (especifique)

Quem ministra as aulas a distância (múltiplas respostas são aceitas):

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Outro (especifique):

tutor presencial tutor local orientador acadêmico de polo tutor a distância não sei outro (especifique)

Quem é responsável por acompanhar o aluno em toda a sua trajetória acadêmica (múltiplas respostas são aceitas):

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Outro (especifique)

4.Aluno: Dados de perfil do estudante

Considerando sua participação como ESTUDANTE da UAB, nos fale um pouco a seu respeito:

Em qual estado estuda/estudou (a maior parte do curso)?

(informação a ser tratada com sigilo)

Qual o município do seu polo?

(informação a ser tratada com sigilo)

*** Qual o seu curso?**

- Licenciatura Bacharelado Tecnológico

**Qual a instituição em que estuda/estudou?
(informação a ser tratada com sigilo)**

5. Profissional (não aluno): Segurança no uso do instrumento?

*** Qual o item abaixo que melhor expressa o seu GRAU DE SEGURANÇA no uso do INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS ADOTADO PELO INEP/MEC para fins de reconhecimento de cursos?**

- Não sei a qual instrumento para reconhecimento de cursos você se refere
- Sei qual é mas tenho pouca ou nenhuma experiência em sua utilização
- Sei o suficiente para talvez auxiliar algum coordenador de curso
- Auxiliaria um coordenador de curso com segurança

6a. Profissional (não aluno) que conhece instr.: 1a específica - i...

*** Para a avaliação de cursos a distância, e sobre as informações contextuais solicitadas no início do Instrumento de Avaliação de Cursos adotado pelo INEP/MEC:**

	São solicitadas?	É relevante que sejam solicitadas?
Informações contextuais da INSTITUIÇÃO	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Informações contextuais do CURSO	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Informações contextuais de cada POLO	<input type="text"/>	<input type="text"/>

6b. Profissional(não aluno)que conhece instr:3a específica-1.11a&#...

No Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, o indicador "1.11 Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso" analisa conjuntamente dois aspectos:

- 1) existência de ações decorrentes de processos de AUTOAVALIAÇÃO do curso, além da
- 2) existência de ações decorrentes de processos de AVALIAÇÕES EXTERNAS (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras)

Como você avalia a relevância desse indicador ser desmembrado em dois indicadores diferentes, um para cada item citado acima?

- irrelevante
- pouco relevante
- relevante
- muito relevante

7. Profissional (conhece instr.): Já avaliou curso?

Você já avaliou cursos de graduação representando o INEP/MEC?

- não
- sim, apenas presenciais
- sim, apenas cursos a distância
- sim, cursos presenciais e a distância

8.Avaliador: Dados de perfil do avaliador.

*Como avaliador de cursos, pedimos que responda com a maior precisão possível:

Qual o ano de sua última avaliação de cursos a distância in loco?

Quantos cursos já avaliou (aproximadamente)?

Em quantas instituições diferentes (aproximadamente)?

*Além de atuar como avaliador de cursos de graduação, você exerce/exerceu alguma atividade profissional regular na Universidade Aberta do Brasil?

- não
- sim

9a.Profissional (nao aluno): Dados de perfil do profissional

Que itens melhor descrevem suas ATIVIDADES profissionais em cursos graduação a distância (presentes/passadas)?

*Atividade(s):

- Acompanhar a vida acadêmica do estudante, em todo o curso
- Autoria de conteúdos para material didático
- Coordenar curso
- Coordenar tutores do curso
- Coordenar setor/sub-setor de EaD na instituição
- Digitar notas dos alunos no sistema acadêmico
- Interceder pelo aluno junto à instituição de ensino
- Lecionar aulas presenciais
- Mediação pedagógica em ambiente online
- Participar como ouvinte ou colaborador de aulas presenciais
- Suporte técnico de ambiente online
- Suporte técnico no polo
- Outras (especifique)

9b. Profissional (nao aluno): Dados de perfil do profissional

Que item(ns) que melhor expressa(m) sua(s) função(ões) como profissional que atua/atuou em curso de graduação a distância?

* Função/funções:

- Coordenador de curso
- Coordenador pedagógico de curso (ead)
- Coordenador de disciplina
- Autor de material didático, professor conteudista
- Design instrucional ou metodologias para ead.
- Tutor a distância
- Tutor presencial, baseado no polo de ensino
- Secretário de Polo
- Coordenador de Polo
- Outro (nome da função e descrição da atividade)

10. Coordenador: Dados de perfil do coordenador

* Atua/atuou como coordenador de curso em:

	a distância	presencial
Bacharelado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tecnológico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

* Durante o exercício da coordenação, seu curso passou por processo de reconhecimento?

- não
- sim

Em caso afirmativo, diga em quais destes momentos do seu curso você é/era coordenador:

- Organização preliminar da documentação
- Preenchimento e entrega do primeiro formulário, o qual dá início ao processo de reconhecimento.
- Preenchimento do segundo formulário do processo de reconhecimento solicitado pelo INEP.
- visita in loco
- Outro (especifique):

3. Profissional(nao aluno): Levantamento nomenclatura Modelos de Docênci...

Em sua instituição, como se costuma denominar cada um dos seguintes profissionais?
(informe sobre a sua instituição mais recente)

***.**

	professor autor	professor conteudista	professor pesquisador	não sei	outro (especifique)
Quem escreve os conteúdos dos materiais didáticos (múltiplas respostas são aceitas):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outro (especifique):

***.**

	coordenador de disciplina	professor de disciplina	professor formador	professor orientador	professor regente	não sei	outro (especifique)
Quem organiza a disciplina para uma turma específica, seleciona materiais complementares, acompanha tutores (múltiplas respostas são aceitas):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outro (especifique):

***.**

	tutor a distância	professor tutor	orientador acadêmico	professor regente	professor	outro (especifique)
Quem ministra as aulas presenciais (múltiplas respostas são aceitas):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outro (especifique):

***.**

	tutor a distância	professor tutor	orientador acadêmico	professor regente	professor	outro (especifique)
Quem ministra as aulas a distância (múltiplas respostas são aceitas):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outro (especifique):

***.**

	tutor presencial	tutor local	orientador acadêmico de polo	tutor a distância	não sei	outro (especifique)
Quem é responsável por acompanhar o aluno em toda a sua trajetória acadêmica (múltiplas respostas são aceitas):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outro (especifique):

11. Profissional (nao aluno): Validação proposta nomencl.p/Modelos d...

No Brasil, cada instituição adota diferente nomenclatura para designar seus profissionais da EaD.

Visando encontrar uma linguagem comum que facilite a comunicação entre as instituições, AVALIE O QUANTO seria possível COMPREENDER os termos indicados a seguir.

*.

	incompreensível	pouco compreensível	compreensível	muito compreensível
Se você ouvir referências a PROFESSOR AUTOR, o quanto é possível compreender que se refere a professor conteudista, professor autor, professor pesquisador?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se você ouvir referências a COORDENADOR DE DISCIPLINA, o quanto é possível compreender que se refere a professor de disciplina, professor formador, professor orientador?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se você ouvir referências a PROFESSOR DE AULAS PRESENCIAIS, o quanto é possível compreender que se refere a tutor a distância, professor de disciplina (quando este também ministra as aulas presenciais)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se você ouvir referências a PROFESSOR DE AULAS A DISTÂNCIA, o quanto será compreensível saber que se refere a tutor a distância, professor de disciplina (quando este também ministra as aulas presenciais)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se você ouvir referências a TUTOR ACADÊMICO, o quanto será possível compreender que se refere a tutor presencial, tutor local, ou equivalente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentários:

12. Profissional (nao aluno): Titulação do corpo docente

Se você fosse contratar os profissionais abaixo, qual TITULAÇÃO você julgaria MÍNIMA aceitável, considerando a realidade atual de sua instituição?

*.

	Ensino Médio ou Técnico	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Coordenador do Curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordenador de disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor de Aulas presenciais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor de Aulas a distância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tutor presencial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9c. Profissional (nao aluno): Dados de perfil do profissional - local de tra...

Para que possamos melhor comparar suas respostas com as de outros participantes, pedimos que forneça as 2 informações (opcionais) solicitadas a seguir.

Asseguramos que serão tratadas com sigilo:

Em qual(is) estado(s) atua/atuou como profissional da UAB?

O mais recente

Anterior (se houver)

Estado(s)/DF:

Em qual(is) instituição(ções) atua/atuou como profissional da UAB? (informação a ser tratada com sigilo)

13.Todos (aluno, profiss): Identificar quem orienta matríc.de aluno (r...

Em sua instituição, quem orienta um aluno na escolha das novas disciplinas, principalmente no caso de alunos com reprovações que não seguem a sequência regular de matrículas?

*.

Primeiro a ser procurado para orientar o aluno:

Segundo a ser procurado:

A quem o aluno recorre na prática

Como você acredita que deveria ser

Outro (especifique)

14.Todos (aluno, profiss): Quantidade de aluno por tutor presencial ou a di...

Se você pudesse decidir a QUANTIDADE de profissionais a contratar, buscaria atingir qual relação de estudantes para cada um dos profissionais a seguir?

*.

MÍNIMO de estudantes por tutor, que justifique o investimento da instituição

MÁXIMO de estudantes por tutor, sem comprometer a qualidade.

Número de estudantes por tutor a distância

Número de estudantes por tutor presencial

15.Todos (aluno, profiss): Experiência em Ead, docente e profissional.

Estamos encerrando, esta é a ÚLTIMA pergunta:

Se você fosse contratar um dos profissionais listados, qual o grau de RELEVÂNCIA atribuiria a cada um dos 3 tipos de EXPERIÊNCIA citadas nas colunas a seguir?

*,

	Experiência em ead	Experiência docente	Experiência profissional (fora docência)
Coordenador do Curso	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Coordenador de disciplina	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Professor de aulas presenciais	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Professor de aulas a distância	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Tutor presencial	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Encerramento.

Muito obrigado por ter participado da pesquisa!

CLIQUE NO BOTÃO "CONCLUIR!" ABAIXO PARA CONFIRMAR SUA PARTICIPAÇÃO!

Caso tenha interesse em receber os resultados da pesquisa, informe aqui seu e-mail. Asseguramos que ele será usado exclusivamente para este fim, não sendo considerado como dado da pesquisa, divulgado ou utilizado para o envio de outro tipo de correspondência.

e-mail:

APÊNDICE B – Proposta de Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação

Universidade Federal do Ceará

**Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados,
Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia (presencial e a
distância)**

Edição: 02/abril/2012

[t1] Comentário: Apenas a data de publicação não deixa claro que se refere à edição. Acrescentamos a palavra Edição.

SUMÁRIO

I Apresentação.....	4
II Contextualização do Curso e da Instituição	5
III Requisitos Legais e Normativos	7
IV Instrumento de Avaliação.....	8
IV.1 INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO.....	8
IV.2 INDICADORES E CRITÉRIOS	9
Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica.....	9
Contexto do Curso.....	9
1.1 Contexto educacional	9
1.2 Integração com redes públicas de ensino	9
1.3 Políticas institucionais no âmbito do curso.....	9
Projeto Pedagógico do Curso	9
1.4 Objetivos do Curso.....	9
1.5 Perfil Profissional do Egresso	10
1.6 Estrutura Curricular.....	10
1.7 Conteúdos Curriculares	10
Metodologia do Curso	11
1.8 Atividades Pedagógicas	11
1.9 Procedimentos de Avaliação da Aprendizagem	11
1.10 (ead) Atividades de Tutoria	11
1.11 (ead) Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes.....	11
Componentes Curriculares específicos: Atividades Complementares, Estágio e TCC	12
1.12 Atividades Complementares	12
1.13 Estágio Curricular Supervisionado	12
1.14 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	12
Avaliações do curso.....	13
1.15 Ações decorrentes dos processos de autoavaliação do curso	13
1.16 Ações decorrentes dos processos de avaliação externa do curso	13
Dimensão 2: CORPO DOCENTE.....	14
Gestão do Curso	14
2.1 Atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) ou equivalente	14
2.2 Atuação do Colegiado do Curso ou equivalente.....	14
2.3 Atuação do coordenador do curso	14
2.4 Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do coordenador	14
2.5 (presencial) Regime de trabalho do coordenador do curso	15
2.6 (ead) Experiência do coordenador do curso em cursos a distância	15
2.7 (ead) Carga horária de coordenação de curso.....	15
Corpo Docente (na EaD considerar Coordenadores de Disciplina)	15
2.8 Titulação do corpo docente do curso.....	15
2.9 Experiência profissional do corpo docente.....	16
2.10 Experiência de magistério superior do corpo docente	16
2.11 (licenciaturas) Experiência no exercício da docência na educação básica	17
2.12 (ead) Experiência do corpo docente em cursos a distância.....	17
2.13 Produção científica, cultural, artística ou tecnológica.	17
2.14 Regime de trabalho do corpo docente do curso	17
2.15 (presencial) Relação entre o número de docentes e o número de estudantes.....	18

Corpo Docente EaD: Professor de Aulas Presenciais e Professor de Aulas a Distância	18
2.16 (ead) Titulação de Professores de Aulas Presenciais e Professores de aulas a Distância.....	18
2.17 (ead) Experiência de magistério de Professores de Aulas Presenciais e Professores de Aulas a Distância (Professores EaD)	18
2.18 (ead) Experiência dos Professores de Aulas Presenciais em educação a distância	19
2.19 (ead) Experiência dos Professores de Aulas a Distância em educação a distância.....	19
2.20 (ead) Regime de trabalho dos Professores de Aulas Presenciais (FUTURO – visando a institucionalização da EaD)	19
2.21 (ead) Regime de trabalho dos Professores de Aulas a Distância (FUTURO – visando a institucionalização da EaD)	20
Corpo Docente EaD: Tutores Presenciais	20
2.22 (ead) Titulação dos tutores presenciais do curso	20
2.23 (ead) Experiência dos tutores presenciais em educação a distância	20
Corpo Docente Específico EaD: Relação entre o número de docentes, tutores e estudantes	21
2.24 (ead) Relação entre o número de docentes Coordenadores de Disciplina (equivalente 40h em dedicação ao curso) e o número de estudantes	21
2.25 (ead) Relação de estudantes por Professor de Aulas Presenciais e Professor de Aulas a Distância	21
Dimensão 3: INFRAESTRUTURA	22
Espaços de trabalho para docentes	22
3.1 Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos	22
3.2 Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral	22
3.3 Sala de professores	22
Espaços didáticos	23
3.4 Salas de aula	23
3.5 Laboratórios didáticos especializados: quantidade.....	23
3.6 Laboratórios didáticos especializados: qualidade	24
3.7 Laboratórios didáticos especializados: serviços	24
3.8 Acesso dos alunos a equipamentos de informática	24
3.9 (ead) Tecnologias de informação e comunicação – TIC – para o processo ensino- aprendizagem.....	25
Material didático e Bibliografia	25
3.10 Bibliografia básica	25
3.11 Bibliografia complementar	26
3.12 Periódicos especializados	26
3.13 (ead) Material didático de referência.....	26
3.14 (ead) Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística)	27
IV.3 PESOS	28
V GLOSSÁRIO.....	29

I Apresentação

Apresentar o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia (presencial e a distância). Texto **técnico** apresentando as principais mudanças desta nova versão, o início de sua data de vigência com, por exemplo, “avaliações cadastradas a partir de agosto/2012”. Referência à portaria que o aprovou. Pode ser um único parágrafo.

Local, data.
Órgão técnico responsável

II Contextualização do Curso e da Instituição

CONTEXTUALIZAÇÃO DA IES

A contextualização da IES deve conter, obrigatoriamente, as seguintes informações:

- nome da Mantenedora;
- base legal da Mantenedora (endereço, razão social, registro no cartório, atos legais);
- nome da IES;
- base legal da IES (endereço, atos legais e data da publicação no D.O.U);
- Perfil e Missão da IES;
- dados socioeconômicos da região;
- breve histórico da IES (criação, trajetória, áreas oferecidas no âmbito da graduação e da pós-graduação, áreas de atuação na extensão e áreas de pesquisa, se for o caso).

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO

A contextualização do Curso deve conter, obrigatoriamente, as seguintes informações:

- Nome do curso;
- Nome da Mantida;
- Endereço de funcionamento do Curso;
- Atos Legais de Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento do Curso, quando existirem;
- Número de vagas pretendidas ou autorizadas;
- Conceito Preliminar de Curso – CPC, quando houver;
- Turnos de funcionamento do Curso (matutino, vespertino, noturno e integral);
- Carga Horária Total do Curso;
- Coordenador do Curso;
- Tempo de exercício na IES e na função de coordenador do curso.
- Tempos mínimo e máximo para integralização;
- (exclusivo EaD) descrição dos componentes da estrutura organizacional que viabilizam a execução dos cursos a distância (exemplos: coordenação tecnológica, de ead, suporte computacional).

(exclusivo EaD) CONTEXTUALIZAÇÃO DOS POLOS

A contextualização DE CADA POLO presencial de ensino deve conter, obrigatoriamente, as seguintes informações:

- nome da Mantenedora;
- base legal da Mantenedora (endereço, razão social, registro no cartório, atos legais);
- dados socioeconômicos da região;
- descrição da infraestrutura física do Polo: quantidade de salas, laboratórios, equipamentos de projeção etc.;
- relação de todas as IES que ofertam curso no Polo, seus cursos e quantidade de turmas em funcionamento, quando houver (permite melhor análise do item anterior);
- relação de todo o corpo técnico-administrativo do Polo: instituição à qual está vinculado, função, nome e formação;
- relação da bibliografia impressa disponível para os alunos.

[t2] Comentário: Item uma linha acima em relação ao Instrumento-0 para agrupar itens relacionados a coordenador.

[t3] Comentário: Não está no nível da contextualização institucional para permitir que diferentes cursos de uma mesma instituição possam adotar diferentes soluções de suporte técnico em ead e tecnológico.

[t4] Comentário: Com estes dados documentais, se pode fazer visita in loco por amostragem.

[t5] Comentário: Novas informações a serem consideradas pelo avaliador externo. (ver seção 6.2.1 Contexto institucional)

SÍNTESE PRELIMINAR

- a) Identificar a modalidade do curso;
- b) Realçar se há divergência no endereço de visita com o endereço do Ofício de Designação;
- c) Explicitar os documentos que serviram de base para análise da avaliação (PDI, PPC, relatórios de autoavaliação e demais relatórios da IES);
- d) Observar as diligências e seu cumprimento;
- e) Verificar e comentar se o coordenador do curso apresentou justificativa procedente, ou não, ao CPC insatisfatório e se há plausibilidade entre a justificativa apresentada e as ações propostas para sanear as possíveis deficiências (somente para renovação de reconhecimento de curso).

III Requisitos Legais e Normativos

Estes itens são essencialmente regulatórios, por isso não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. Os avaliadores apenas farão o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal por parte da instituição, para que o **Ministério da Educação**, de posse dessa informação, possa tomar as decisões cabíveis.

[t6] Comentário: Como sua verificação precede a avaliação, foram repositados para antes dos indicadores. (ver capítulo 7).

	Dispositivo Legal	Explicitação do Dispositivo	SIM	NÃO	NSA
1	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso.	O PPC está coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais? NSA para cursos que não têm Diretrizes Curriculares Nacionais.			
2	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Resolução CNE/CP N° 01 de 17 de junho de 2004)	A Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes estão incluídas nas disciplinas e atividades curriculares do curso?			
3	Núcleo Docente Estruturante (NDE) (Resolução CONAES N° 1, de 17/06/2010)	O NDE atende à normativa pertinente?			
4	Denominação dos Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria Normativa N° 12/2006)	A denominação do curso está adequada ao Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia?			
5	Carga horária mínima, em horas – para Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria N°10, 28/07/2006; Portaria N° 1024, 11/05/2006; Resolução CNE/CP N°3,18/12/2002)	Desconsiderando a carga horária do estágio profissional supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, caso estes estejam previstos, o curso possui carga horária igual ou superior ao estabelecido no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia?			
6	Carga horária mínima, em horas – para Bacharelados e Licenciaturas Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução N° 02/2007.	O curso atende a carga horária mínima, em horas estabelecidas nas resoluções?			
7	Tempo de integralização Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução N° 02/2007.	O curso atende o Tempo de Integralização proposto nas Resoluções?			
8	Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida. (Dec. N° 5.296/2004, com prazo de implantação das condições até dez. de 2008)	A IES apresenta condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida?			
9	Disciplina obrigatória/optativa de Libras (Dec. N° 5.626/2005)	O PPC prevê a inserção de Libras na estrutura curricular do curso (obrigatória ou optativa, depende do curso)?			
10	Prevalência de Avaliação Presencial para EAD (Dec. N° 5622/2005 art. 4 inciso II, § 2)	Os resultados dos exames presenciais prevalecem sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação à distância?			
11	Informações Acadêmicas (Portaria Normativa N° 40 de 12/12/2007, alterada pela Portaria Normativa MEC N° 23 de 01/12/2010, publicada em 29/12/2010)	As informações acadêmicas exigidas estão disponibilizadas na forma impressa e virtual?			

Considerações Finais da Comissão de Avaliadores:

IV Instrumento de Avaliação

IV.1 INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO

1. Atribuir conceitos de 1 a 5, em ordem crescente de excelência, a cada um dos indicadores de cada uma das três dimensões;
2. O Conceito do Curso (CC) é calculado pelo sistema e-MEC, com base em uma média aritmética ponderada dos conceitos das dimensões e será arredondado automaticamente;
3. Levando-se em conta as análises dos respectivos indicadores da dimensão, a atribuição dos conceitos deve ser feita da forma seguinte:

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.

4. Os conceitos atribuídos a cada uma das dimensões deverão ser contextualizados, com base nos indicadores, descritos de forma abrangente e coerente nos quadros “CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO”;
5. Manter sempre a coerência entre o conceito atribuído aos indicadores e gerado na dimensão, com a análise quantitativa e qualitativa;
6. Consultar o Glossário, sempre que se fizer necessário.

IV.2 INDICADORES E CRITÉRIOS

Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica

Contexto do Curso

1.1 Contexto educacional

Critério: coerência entre o PPC e as demandas efetivas de natureza econômica e social.

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando o PPC não contempla as demandas efetivas de natureza econômica e social.
2	Quando o PPC contempla, de maneira insuficiente , as demandas efetivas de natureza econômica e social.
3	Quando o PPC contempla, de maneira suficiente , as demandas efetivas de natureza econômica e social.
4	Quando o PPC contempla, muito bem , as demandas efetivas de natureza econômica e social.
5	Quando o PPC contempla, de maneira excelente , as demandas efetivas de natureza econômica e social.

1.2 Integração com redes públicas de ensino

Critério: integração com creches/escolas da rede pública abrangente e consolidada.

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando não existem ações ou convênios que promovam integração com creches/escolas da rede pública.
2	Quando as ações ou convênios que promovam integração com creches/escolas da rede pública estão previstos/implantados de maneira insuficiente na forma de abrangência e consolidação.
3	Quando as ações ou convênios que promovam integração com creches/escolas da rede pública estão previstos/implantados, com abrangência e consolidação suficiente .
4	Quando as ações ou convênios que promovam integração com creches/escolas da rede pública estão muito bem previstos/implantados, com abrangência e consolidação.
5	Quando as ações ou convênios que promovam integração com creches/escolas da rede pública estão previstos/implantados, com abrangência e consolidação excelente .

1.3 Políticas institucionais no âmbito do curso

Critério: coerência entre o curso e as políticas institucionais

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI não estão previstas/implantadas, no âmbito do curso.
2	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas de maneira insuficiente , no âmbito do curso.
3	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas de maneira suficiente , no âmbito do curso.
4	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão muito bem previstas/implantadas, no âmbito do curso.
5	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas de maneira excelente , no âmbito do curso.

Projeto Pedagógico do Curso

1.4 Objetivos do Curso

Critério: coerência dos objetivos com o contexto educacional, perfil profissional do egresso e estrutura curricular.

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando os objetivos do curso não apresentam coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: contexto educacional , perfil profissional do egresso e estrutura curricular.
2	Quando os objetivos do curso apresentam insuficiente coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: contexto educacional , perfil profissional do egresso e estrutura curricular.
3	Quando os objetivos do curso apresentam suficiente coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: contexto educacional , perfil profissional do egresso e estrutura curricular.
4	Quando os objetivos do curso apresentam muito boa coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: contexto educacional , perfil profissional do egresso e estrutura curricular.
5	Quando os objetivos do curso apresentam excelente coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: contexto educacional , perfil profissional do egresso e estrutura curricular.

[t7] Comentário: Primeiro nível de critérios, mantido o nome Dimensão utilizado pelo INEP/MEC. (ver seção 3.2)

[t8] Comentário: Numeração agora por grupo de indicadores.

[t9] Comentário: Terceiro nível de critérios, e o único que utiliza este termo. Além de presentes ao longo da Escala de Desempenho, como no instrumento-0, também foram apresentados em separado visando sua melhor identificação. (ver seção 3.2)

[t10] Comentário: Antigo 1.8, mesmo título. Repositionado para ficar próximo a outros itens relacionados a contexto educacional. (ver seção 5.2.2.1).

[t11] Comentário: Antigo 1.2, mesmo título.

[t12] Comentário: Subtítulo justificado na seção 5.2.2.2 Avaliação de Insumos.

[t13] Comentário: Antigo 1.3, mesmo título.

[t14] Comentário: O texto anterior, “perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional”, foi reordenado para que os itens passassem a ser apresentados na mesma ordem dos indicadores.

1.5 Perfil Profissional do Egresso

Critério: o perfil profissional apresentado no PPC expressa as competências do profissional egresso.

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando o perfil profissional não expressa as competências do egresso.
2	Quando o perfil profissional expressa, de maneira insuficiente , as competências do egresso.
3	Quando o perfil profissional expressa, de maneira suficiente , as competências do egresso.
4	Quando o perfil profissional expressa, muito bem , as competências do egresso.
5	Quando o perfil profissional expressa, de maneira excelente , as competências do egresso.

[t15] Comentário:
Antigo 1.4, mesmo título.

1.6 Estrutura Curricular

Critérios: estrutura curricular deve ser contemplar flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com esta modalidade.

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando a estrutura curricular prevista/implantada não contempla , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com esta modalidade.
2	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, de maneira insuficiente , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com esta modalidade.
3	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, de maneira suficiente , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com esta modalidade.
4	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, muito bem , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com esta modalidade.
5	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, de maneira excelente , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com esta modalidade.

[t16] Comentário:
Antigo 1.5, mesmo título.

1.7 Conteúdos Curriculares

Critério: coerência entre conteúdos curriculares e perfil profissional do egresso, com destaque aos aspectos atualização, adequação das cargas horárias (em horas) e adequação da bibliografia.

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados não possibilitam o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia.
2	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, de maneira insuficiente , o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia.
3	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, de maneira suficiente , o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia.
4	Quando 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, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia.
5	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, de maneira excelente , o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia.

[t17] Comentário:
Antigo 1.6, mesmo título.

Metodologia do Curso

1.8 Atividades Pedagógicas

Critério: coerência das atividades pedagógicas com a metodologia

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando as atividades pedagógicas não apresentam coerência com a metodologia prevista/implantada.
2	Quando as atividades pedagógicas apresentam insuficiente coerência com a metodologia prevista/implantada.
3	Quando as atividades pedagógicas apresentam suficiente coerência com a metodologia prevista/implantada.
4	Quando as atividades pedagógicas apresentam muito boa coerência com a metodologia prevista/implantada.
5	Quando as atividades pedagógicas apresentam excelente coerência com a metodologia prevista/implantada.

[t18] Comentário:
Antigo 1.7 Metodologia.
(ver seção 5.2.1 Preparação: verificação da coerência interna do atual instrumento)

1.9 Procedimentos de Avaliação da Aprendizagem

Critério: coerência dos procedimentos de avaliação da aprendizagem com a concepção do curso.

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando os procedimentos de avaliação da aprendizagem previstos/implantados não atendem à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso - PPC.
2	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados atendem, de maneira insuficiente , à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso - PPC.
3	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados atendem, de maneira suficiente , à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso - PPC.
4	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados atendem, muito bem , à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso - PPC.
5	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados atendem, de maneira excelente , à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso - PPC.

[t19] Comentário:
Antigo 1.16 Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.
(ver seção 5.2.1 Preparação: verificação da coerência interna do atual instrumento)

[t20] Comentário: Nova redação, acompanhando a mudança do título do indicador.
Antiga redação: "Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados **utilizados nos processos de ensino-aprendizagem...**"

A qualidade da avaliação de ensino é verificada através do indicador correspondente à autoavaliação do curso.

1.10 (ead) Atividades de Tutoria

Critério: coerência das atividades de tutoria com as demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular (NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância)

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando não há o desenvolvimento de atividades de tutoria (presencial e a distância).
2	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira insuficiente , as demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
3	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira suficiente , as demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
4	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem muito bem as demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
5	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira excelente , as demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.

[t21] Comentário:
Antigo 1.12, mesmo título.

1.11 (ead) Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes

Critério: coerência dos mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes com a proposta do curso (NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância)

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando não há mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes.
2	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes previstos/implantados atendem, de maneira insuficiente , às propostas do curso.
3	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes previstos/implantados atendem, de maneira suficiente , às propostas do curso.
4	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes previstos/implantados atendem muito bem às propostas do curso.
5	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes previstos/implantados atendem, de maneira excelente , às propostas do curso.

[t22] Comentário:
Antigo 1.15, mesmo título.

Componentes Curriculares específicos: Atividades Complementares, Estágio e TCC

1.12 Atividades Complementares

Critérios: carga horária, diversidade e formas de aproveitamento das atividades complementares.
(NSA para cursos que não contemplam atividades complementares no PPC e que, ou não possuem diretrizes curriculares nacionais, ou suas diretrizes não prevêm a obrigatoriedade de atividades complementares)

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando as atividades complementares previstas/implantadas não estão regulamentadas/institucionalizadas.
2	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão regulamentadas/institucionalizadas de maneira insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.
3	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão regulamentadas/institucionalizadas de maneira suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.
4	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão muito bem regulamentadas/institucionalizadas considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.
5	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão regulamentadas/institucionalizadas de maneira excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.

[t23] Comentário:
Antigo 1.9, mesmo título.

1.13 Estágio Curricular Supervisionado

Critério: carga horária, previsão/existência de convênios, orientação, supervisão e coordenação
(NSA para cursos que não contemplam estágio no PPC e que, ou não possuem diretrizes curriculares nacionais, ou suas diretrizes não prevêm a obrigatoriedade de estágio supervisionado)

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado não está regulamentado/institucionalizado.
2	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, orientação, supervisão e coordenação.
3	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, orientação, supervisão e coordenação.
4	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está muito bem regulamentado/institucionalizado considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, orientação, supervisão e coordenação.
5	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, orientação, supervisão e coordenação.

[t24] Comentário:
Antigo 1.8, mesmo título.

1.14 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Critérios: carga horária, orientação e coordenação do trabalho de conclusão de curso.
(NSA para cursos que não contemplam TCC no PPC e que, ou não possuem diretrizes curriculares nacionais, ou suas diretrizes não prevêm a obrigatoriedade de TCC)

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado não está regulamentado/institucionalizado.
2	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, orientação e coordenação.
3	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, orientação e coordenação.
4	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está muito bem regulamentado/institucionalizado considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, orientação e coordenação.
5	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, orientação e coordenação.

[t25] Comentário:
Antigo 1.10, mesmo título.

Avaliações do curso

1.15 Ações decorrentes dos processos de autoavaliação do curso

Critério: ações acadêmico-administrativas em decorrência das autoavaliações

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando não há ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações no âmbito do curso.
2	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira insuficiente .
3	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações, no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira suficiente .
4	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações, no âmbito do curso, estão muito bem previstas/implantadas.
5	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações, no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira excelente .

1.16 Ações decorrentes dos processos de avaliação externa do curso

Critério: ações acadêmico-administrativas em decorrência das avaliações externas

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando não há ações acadêmico-administrativas, em decorrência das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso.
2	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira insuficiente .
3	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras) no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira suficiente .
4	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão muito bem previstas/implantadas.
5	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira excelente .

Relato Global da Dimensão 1

[t26] Comentário:

Artigo 1.11 Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso que foi desmembrado em autoavaliação e avaliação externa.
(ver capítulo 7, padrão de qualidade U8 Atensão a consequências e influências)

Indiretamente, contempla dois indicadores previstos no CIPP: Registros acadêmicos e Plano Operacional.

Registro de rotinas visa dar subsídios à avaliação do curso. Só é possível autoavaliar o curso se os registros existirem.

De forma semelhante, se há ações decorrentes de autoavaliações e avaliações externas, há algum planejamento de ações.

[t27] Comentário:

Removido: "e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras),"

[t28] Comentário: Não estão previstos nos projetos dos cursos.

[t29] Comentário:

Removido: "autoavaliações e das"

[t30] Comentário: Justificar, com base em Scriven.

Dimensão 2: CORPO DOCENTE

Gestão do Curso

2.1 Atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) ou equivalente

Critério: Concepção do NDE, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando o NDE não está previsto/implantado.
2	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global: a concepção, o acompanhamento, a consolidação e a avaliação do PPC.
3	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global: a concepção, o acompanhamento, a consolidação e a avaliação do PPC.
4	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é muito boa considerando, em uma análise sistêmica e global: a concepção, o acompanhamento, a consolidação e a avaliação do PPC.
5	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é excelente considerando, em uma análise sistêmica e global: a concepção, o acompanhamento, a consolidação e a avaliação do PPC.

2.2 Atuação do Colegiado do Curso ou equivalente

Critério: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamentos das decisões.

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando o colegiado não está previsto/implantado.
2	Quando a atuação do colegiado previsto/implantado é insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.
3	Quando a atuação do colegiado previsto/implantado é suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.
4	Quando a atuação do colegiado é muito boa regulamentada/institucionalizado considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.
5	Quando a atuação do colegiado previsto/implantado é excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.

2.3 Atuação do coordenador do curso

Critério: gestão do curso, relação com os docentes e discentes, representatividade nos colegiados superiores.

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando não há atuação do coordenador do curso.
2	Quando a atuação do coordenador é insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global: a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes e a representatividade nos colegiados superiores.
3	Quando a atuação do coordenador é suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global: a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes e a representatividade nos colegiados superiores.
4	Quando a atuação do coordenador é muito boa considerando, em uma análise sistêmica e global: a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes e a representatividade nos colegiados superiores.
5	Quando a atuação do coordenador é excelente considerando, em uma análise sistêmica e global: a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes e a representatividade nos colegiados superiores.

2.4 Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do coordenador

Critério: tempo de experiência profissional, magistério superior ou gestão acadêmica do coordenador do curso.

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando o coordenador possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, menor que 1 ano .
2	Quando o coordenador possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, maior ou igual a 1 ano e menor que 4 anos sendo, no mínimo, 1 ano de magistério superior .
3	Quando o coordenador 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 .
4	Quando o coordenador possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, maior ou igual a 7 anos e menor que 10 anos sendo, no mínimo, 1 ano de magistério superior .
5	Quando o coordenador 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 .

[t31] Comentário: Para toda esta dimensão, ver capítulo 6, aspecto Docência.

[t32] Comentário: Nova redação: removido “e tutorial”, considerando que todos exercem algum tipo de ação docente.

[t33] Comentário: Mantida a numeração 2.1. O texto “ou equivalente” foi acrescentado ao final do título, para ficar coerente com a existência de igual expressão para colegiado do curso.

[t34] Comentário: Artigo 2.13 **Funcionamento** do colegiado de curso ou equivalente. (ver seção 5.2.1 **Preparação: verificação da coerência interna do atual instrumento**)

[t35] Comentário: Ajuste na redação da escala de desempenho para alinhar com a nova redação do indicador; a modificação foi inspirada da escala do indicador que avalia a atuação do NDE.

[t36] Comentário: Artigo 2.2, mesmo título.

[t37] Comentário: Artigo 2.4, mesmo título.

2.5 (presencial) Regime de trabalho do coordenador do curso

Critério: Regime de trabalho e carga horária de dedicação ao curso do coordenador do curso.

(Obrigatório para cursos presenciais, NSA para cursos a distância)

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do coordenador não é de tempo parcial ou integral ; ou a relação entre o número de vagas anuais previstas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é maior que 25 , ou não é respeitado o limite mínimo de 10 horas semanais dedicadas à coordenação do curso.
2	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do coordenador é de tempo parcial ou integral , sendo que a relação entre o número de vagas anuais previstas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é maior que 20 e menor ou igual a 25 , respeitando-se o limite mínimo de 10 horas semanais dedicadas à coordenação do curso.
3	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do coordenador é de tempo parcial ou integral , sendo que a relação entre o número de vagas anuais previstas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é maior que 15 e menor ou igual a 20 , respeitando-se o limite mínimo de 10 horas semanais dedicadas à coordenação do curso.
4	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do coordenador é de tempo parcial ou integral , sendo que a relação entre o número de vagas anuais previstas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é maior que 10 e menor ou igual a 15 , respeitando-se o limite mínimo de 10 horas semanais dedicadas à coordenação do curso.
5	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do coordenador é de tempo parcial ou integral , sendo que a relação entre o número de vagas anuais previstas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é menor ou igual a 10 , respeitando-se o limite mínimo de 10 horas semanais dedicadas à coordenação do curso.

[t38] Comentário:

Antigo 2.5. Ao título, foi acrescentado "e carga horária".

[t39] Comentário: Antiga ordem: NSA para cursos a distância, obrigatório para cursos presenciais. Foi alterado para padronizar: sempre primeiro presencial e depois ead.

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

Critério: tempo de experiência em cursos a distância do coordenador do curso.

(NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância)

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando o coordenador possui menos de 1 ano de experiência em cursos a distância.
2	Quando o coordenador possui experiência em cursos a distância maior ou igual a 1 ano e menor que 2 anos .
3	Quando o coordenador possui experiência em cursos a distância maior ou igual a 2 anos e menor que 3 anos .
4	Quando o coordenador possui experiência em cursos a distância maior ou igual a 3 anos e menor que 4 anos .
5	Quando o coordenador possui experiência em cursos a distância maior ou igual a 4 anos .

[t40] Comentário:

Antigo 2.3, mesmo título.

[t41] Comentário: Antiga redação: "indicador específico para cursos a distância"

2.7 (ead) Carga horária de coordenação de curso

Critério: Regime de trabalho e carga horária de dedicação ao curso do coordenador do curso.

(NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância)

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando a carga horária prevista/implantada para o coordenador for menor que 10 horas .
2	Quando a carga horária prevista/implantada para o coordenador do curso for maior ou igual a 10 e menor que 15 horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.
3	Quando a carga horária prevista/implantada para o coordenador do curso for maior ou igual a 15 e menor que 20 horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.
4	Quando a carga horária prevista/implantada para o coordenador do curso for maior ou igual a 20 e menor que 25 horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.
5	Quando a carga horária prevista/implantada para o coordenador do curso for maior ou igual a 25 horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.

[t42] Comentário:

Antigo 2.6 (ead).
Antigo título: carga horária de coordenação do curso

[t43] Comentário: Pelo menos por enquanto, não observa regime de trabalho mas apenas carga horária.

Corpo Docente (na EaD considerar Coordenadores de Disciplina)

2.8 Titulação do corpo docente do curso

Critério: quantitativo com pós-graduação

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando o percentual dos docentes do curso que têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é menor que 15% ou quando, destes, o percentual de doutores é menor que 30% .

[t44] Comentário: Importante acréscimo, pois faltava clareza de quem avaliar na EaD.

[t45] Comentário:

Antigo 2.7, mesmo título.

2	Quando o percentual dos docentes do curso que têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 15% e menor que 30% sendo que, destes, o percentual de doutores é maior ou igual a 30% .
3	Quando o percentual dos docentes do curso que têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 30% e menor que 50% sendo que, destes, o percentual de doutores é maior ou igual a 30% .
4	Quando o percentual dos docentes do curso que têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 50% e menor que 70% sendo que, destes, o percentual de doutores é maior ou igual a 30% .
5	Quando o percentual dos docentes do curso que têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 70% sendo que, destes, o percentual de doutores é maior ou igual a 30% .
Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas.	

[t46] Comentário:
Antigo 2.9, mesmo título.

2.9 Experiência profissional do corpo docente

Critério: experiência profissional do corpo docente

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando um contingente menor que 20% do corpo docente previsto/efetivo possuir experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.
2	Quando um contingente maior ou igual a 20% e menor que 40% do corpo docente previsto/efetivo possuir experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.
3	Quando um contingente maior ou igual a 40% e menor que 60% do corpo docente previsto/efetivo possuir experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.
4	Quando um contingente maior ou igual a 60% e menor que 80% do corpo docente previsto/efetivo possuir experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.
5	Quando um contingente maior ou igual a 80% do corpo docente previsto/efetivo possuir experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.
- Para egressos de cursos de licenciatura, considerar também a experiência nos demais níveis de ensino. - Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas.	

[t47] Comentário: Esta é uma informação relacionada à escala de desempenho, e por isto esta nova posição. No cabeçalho há informações a respeito da flexibilidade do documento quanto a autorização/reconhecimento/ renovação de reconhecimento e modalidade de ensino.

2.10 Experiência de magistério superior do corpo docente

Critério: tempo de experiência no exercício de docência superior do corpo docente.

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando um contingente menor que 20% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de menos de 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia.
2	Quando um contingente maior ou igual a 20% e menor que 40% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia.
3	Quando um contingente maior ou igual a 40% e menor que 60% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia.
4	Quando um contingente maior ou igual a 60% e menor que 80% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 4 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.
5	Quando um contingente maior ou igual a 80% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 5 anos para bacharelados/licenciaturas ou 4 anos para cursos superiores de tecnologia.
-Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas.	

[t48] Comentário:
Antigo 2.11, mesmo título.

[t49] Comentário: "Magistério" foi substituído por "docência"

[t50] Comentário: Havia um erro no original: estava escrito "pelo menos".

2.11 (licenciaturas) Experiência no exercício da docência na educação básica

Critério: tempo de experiência no exercício da docência na educação básica.

(Obrigatório para cursos de Licenciatura, NSA para os demais)

[t51] Comentário:
Artigo 2.10, mesmo título.

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando um contingente menor do que 20% do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, 3 anos de experiência no exercício da docência na educação básica.
2	Quando um contingente maior ou igual a 20% e menor que 30% do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, 3 anos de experiência no exercício da docência na educação básica.
3	Quando um contingente maior ou igual a 30% e menor que 40% do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, 3 anos de experiência no exercício da docência na educação básica.
4	Quando um contingente maior ou igual a 40% e menor que 50% do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, 3 anos de experiência no exercício da docência na educação básica.
5	Quando um contingente maior ou igual a 50% do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, 3 anos de experiência no exercício da docência na educação básica.
Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para os dois primeiros anos do curso.	

2.12 (ead) Experiência do corpo docente em cursos a distância

Critério: tempo de experiência, do corpo docente, em cursos a distância

(NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância)

[t52] Comentário: Mesma escala da experiência do corpo de tutores.

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é menor que 40% .
2	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é maior ou igual a 40% e menor que 50% .
3	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é maior ou igual a 50% e menor que 60% .
4	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é maior ou igual a 60% e menor que 70% .
5	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é maior ou igual a 70% .

2.13 Produção científica, cultural, artística ou tecnológica.

Critério: quantidade de produção científica, cultural, artística ou tecnológica.

[t53] Comentário:
Artigo 2.14, mesmo título.

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando pelo menos 80% dos docentes não têm nenhuma produção nos últimos 3 anos.
2	Quando pelo menos 80% dos docentes têm entre 1 e 4 produções, nos últimos 3 anos.
3	Quando pelo menos 80% dos docentes têm entre 5 e 8 produções, nos últimos 3 anos.
4	Quando pelo menos 80% dos docentes têm entre 9 e 12 produções, nos últimos 3 anos.
5	Quando pelo menos 80% dos docentes têm mais de 12 produções, nos últimos 3 anos.
Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas.	

2.14 Regime de trabalho do corpo docente do curso

Critério: regime de trabalho do corpo docente

[t54] Comentário:
Artigo 2.8, mesmo título.

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando o percentual corpo docente previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral é menor que 20% .
2	Quando o percentual corpo docente previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 20% e menor que 33% .
3	Quando o percentual corpo docente previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 33% e menor que 60% .
4	Quando o percentual corpo docente previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 60% e menor que 80% .
5	Quando o percentual corpo docente previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual que 80% .
Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas.	

2.15 (presencial) **Relação** entre o número de docentes e o número de estudantes

Critério: relação entre o número de docentes e o número de estudantes

(Obrigatório para cursos presenciais, NSA para cursos a distância)

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando a dimensão do corpo docente prevista/implantada não corresponde ao número de vagas previsto/implantado.
2	Quando a dimensão do corpo docente prevista/implantada corresponde de maneira insuficiente ao número de vagas previsto/implantado.
3	Quando a dimensão do corpo docente prevista/implantada corresponde de maneira suficiente ao número de vagas previsto/implantado.
4	Quando a dimensão do corpo docente prevista/implantada atende muito bem ao número de vagas previsto/implantado.
5	Quando a dimensão do corpo docente prevista/implantada atende de maneira excelente ao número de vagas previsto/implantado.

[t55] Comentário:

Corresponde ao antigo 1.17 Número de vagas, mas apenas com o critério relacionado à dimensão do corpo docente. (ver 5.2.1 Preparação: verificação da coerência interna do atual instrumento)

Foi utilizada uma escala de desempenho equivalente ao antigo 1.17 Número de vagas.

Corpo Docente EaD: Professor de Aulas Presenciais e Professor de Aulas a Distância

NSA quando a função for exercida pelos Coordenadores de Disciplina em todas as turmas

2.16 (ead) **Titulação** de Professores de Aulas Presenciais e Professores de aulas a Distância

Critério: Titulação de Professores de Aulas Presenciais e Professores de Aulas a Distância.

(NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância)

(NSA quando a função for exercida pelo Coordenador de disciplina em todas as turmas)

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando não existem professores de aulas presenciais ou a distância com titulação obtida em programas de pós-graduação (<i>lato</i> ou <i>stricto sensu</i>).
2	Quando o percentual de professores de aulas presenciais e a distância que têm titulação obtida em programas de pós-graduação (<i>lato</i> ou <i>stricto sensu</i>) é menor que 30% sendo que, dentre estes, o percentual de pós-graduados <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 30% .
3	Quando o percentual de professores de aulas presenciais e a distância que têm titulação obtida em programas de pós-graduação (<i>lato</i> ou <i>stricto sensu</i>) é maior ou igual a 30% e menor que 50% sendo que, dentre estes, o percentual de pós-graduados <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 30% .
4	Quando o percentual de professores de aulas presenciais e a distância que têm titulação obtida em programas de pós-graduação (<i>lato</i> ou <i>stricto sensu</i>) é maior ou igual a 50% e menor que 70% sendo que, dentre estes, o percentual de pós-graduados <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 30% .
5	Quando todos os professores de aulas presenciais e a distância têm titulação obtida em programas de pós-graduação (<i>lato</i> ou <i>stricto sensu</i>) sendo que, dentre estes, o percentual de pós-graduados <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 30% .
Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso (CST's) ou dois primeiros anos se bacharelados/licenciaturas.	

[t56] Comentário:

Antigo "2.15 Titulação e formação do corpo de tutores do curso".
Ver seção 5.2.1 Preparação: verificação da coerência interna do atual instrumento.

[t57] Comentário:

Titulação de Professores de Aulas Presenciais e a Distância foram integrados na seção 7.2.

2.17 (ead) Experiência de magistério de Professores de Aulas Presenciais e Professores de Aulas a Distância (Professores EaD)

Critério: tempo de experiência no exercício de magistério.

(NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.)

(NSA quando a função for exercida pelo Coordenador de disciplina em todas as turmas)

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando um contingente menor que 20% dos professores de aulas presenciais e a distância previstos/efetivos possui experiência de magistério (qualquer nível) de menos de 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia.
2	Quando um contingente maior ou igual a 20% e menor que 40% dos professores de aulas presenciais e a distância previstos/efetivos possui experiência de magistério (qualquer nível) de, pelo menos, 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia.
3	Quando um contingente maior ou igual a 40% e menor que 60% dos professores de aulas presenciais e a distância previstos/efetivos possui experiência de magistério (qualquer nível) de, pelo menos, 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia.
4	Quando um contingente maior ou igual a 60% e menor que 80% dos professores de aulas presenciais e a distância previstos/efetivos possui experiência de magistério (qualquer nível) de, pelo menos, 4 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.
5	Quando um contingente maior ou igual a 80% dos professores de aulas presenciais e a distância previstos/efetivos possui experiência de magistério (qualquer nível) de, pelo menos, 5 anos para

[t58] Comentário: Novo.

[t59] Comentário: Removido "pelo menos".

	bacharelados/licenciaturas ou 4 anos para cursos superiores de tecnologia.
Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas.	

2.18 (ead) Experiência dos Professores de Aulas Presenciais em educação a distância

Critério: experiência em EaD do corpo de Professores de Aulas Presenciais

(NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.)

(NSA quando a função for exercida pelo Coordenador de disciplina em todas as turmas)

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando o percentual de professores de aulas presenciais do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é menor que 40% .
2	Quando o percentual de professores de aulas presenciais do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é maior ou igual a 40% e menor que 50% .
3	Quando o percentual de professores de aulas presenciais do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é maior ou igual a 50% e menor que 60% .
4	Quando o percentual de professores de aulas presenciais do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é maior ou igual a 60% e menor que 70% .
5	Quando o percentual de professores de aulas presenciais do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é maior ou igual a 70% .
Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso (CST's) ou dois primeiros anos se bacharelados/licenciaturas.	

[t60] Comentário:

Antigo "2.16 Experiência do corpo de tutores em educação a distância".

Foi desmembrado e repetido para:

- professor de aula presencial
- professor de aula a distância
- tutor acadêmico (~tutor presencial).

2.19 (ead) Experiência dos Professores de Aulas a Distância em educação a distância

Critério: experiência em EaD do corpo de Professores de Aulas Presenciais

(NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.)

(NSA quando a função for exercida pelo Coord. de disciplina ou Prof. de Aulas a Distância em todas as turmas)

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando o percentual de professores de aulas presenciais do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é menor que 40% .
2	Quando o percentual de professores de aulas presenciais do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é maior ou igual a 40% e menor que 50% .
3	Quando o percentual de professores de aulas presenciais do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é maior ou igual a 50% e menor que 60% .
4	Quando o percentual de professores de aulas presenciais do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é maior ou igual a 60% e menor que 70% .
5	Quando o percentual de professores de aulas presenciais do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é maior ou igual a 70% .
(Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso (CST's) ou dois primeiros anos se bacharelados/licenciaturas).	

2.20 (ead) Regime de trabalho dos Professores de Aulas Presenciais (FUTURO – visando a institucionalização da EaD)

Critério: regime de trabalho de Professores de Aulas Presenciais

(NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.)

(NSA quando a função for exercida pelo Coordenador de disciplina em todas as turmas)

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando o percentual corpo docente previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral é menor que 20% .
2	Quando o percentual corpo docente previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 20% e menor que 33% .
3	Quando o percentual corpo docente previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 33% e menor que 60% .
4	Quando o percentual corpo docente previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 60% e menor que 80% .
5	Quando o percentual corpo docente previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual que 80% .
Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas.	

[t61] Comentário:

No momento, não discrimina cursos.

2.21 (ead) Regime de trabalho dos **Professores de Aulas a Distância (FUTURO)** – visando a institucionalização da EaD)

Critério: regime de trabalho do corpo de Professores de Aulas a Distância (NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.)

(NSA quando a função for exercida pelo Coord. de disciplina ou Prof. de Aulas a Distância em todas as turmas)

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando o percentual corpo docente previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral é menor que 20% .
2	Quando o percentual corpo docente previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 20% e menor que 33% .
3	Quando o percentual corpo docente previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 33% e menor que 60% .
4	Quando o percentual corpo docente previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 60% e menor que 80% .
5	Quando o percentual corpo docente previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual que 80% .

Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas.

[t62] Comentário: No momento, não discrimina cursos.
Fundamentação: constatações observadas em Mills et al.

Corpo Docente EaD: Tutores Presenciais

2.22 (ead) Titulação dos **tutores presenciais do curso**

Critério: **titulação dos tutores presenciais.**

(NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância)

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando existem tutores não graduados .
2	Quando todos os tutores presenciais previstos/efetivos são graduados .
3	Quando todos os tutores presenciais previstos/efetivos são graduados na área .
4	Quando todos os tutores presenciais previstos/efetivos são graduados na área , sendo que, no mínimo, 30% têm titulação obtida em programas de pós-graduação lato sensu .
5	Quando todos os tutores presenciais previstos/efetivos são graduados na área , sendo que, no mínimo, 30% têm titulação obtida em programas de pós-graduação stricto sensu .

Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso (CST's) ou dois primeiros anos se bacharelados/licenciaturas.

[t63] Comentário: Antigo "2.15 Titulação e formação do corpo de tutores do curso".
Em alguns modelos de EaD, o suporte local é feito pelo coordenador do polo e monitores de informática. Considerar a titulação deles.

2.23 (ead) Experiência dos tutores presenciais em educação a distância

Critério: **experiência do corpo de tutores em educação a distância**

(NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.)

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando o percentual de tutores presenciais previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é menor que 40% .
2	Quando o percentual de tutores presenciais previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é maior ou igual a 40% e menor que 50% .
3	Quando o percentual de tutores presenciais previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é maior ou igual a 50% e menor que 60% .
4	Quando o percentual de tutores presenciais previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é maior ou igual a 60% e menor que 70% .
5	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é maior ou igual a 70% .

Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso (CST's) ou dois primeiros anos se bacharelados/licenciaturas.

Corpo Docente Específico EaD: Relação entre o número de docentes, tutores e estudantes

2.24 (ead) Relação entre o número de docentes **Coordenadores de Disciplina** (equivalente 40h em dedicação ao curso) e o número de estudantes

Critério: relação entre o número de docentes e o número de estudantes
(NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância)
(NSA quando o Coord. de Disciplina exercer a função de Professor e Aula Presencial regularmente)

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando a média entre o número de docentes previstos/efetivos do curso (equivalentes 40h) pelo número de estudantes é de 1 docente para 161 vagas/estudantes matriculados ou mais.
2	Quando a média entre o número de docentes previstos/efetivos do curso (equivalentes 40h) pelo número de estudantes é de 1 docente para 151 a 160 vagas/estudantes matriculados.
3	Quando a média entre o número de docentes previstos/efetivos do curso (equivalentes 40h) pelo número de estudantes é de 1 docente para 141 a 150 vagas/estudantes matriculados.
4	Quando a média entre o número de docentes previstos/efetivos do curso (equivalentes 40h) pelo número de estudantes é de 1 docente para 131 a 140 vagas/estudantes matriculados.
5	Quando a média entre o número de docentes previstos/efetivos do curso (equivalentes 40h) pelo número de estudantes é de 1 docente para 130 vagas/estudantes matriculados ou menos.

[t64] Comentário: Antiga redação: em dedicação à educação a distância, o que significa: não necessariamente neste curso.

2.25 (ead) **Relação** de estudantes por Professor de Aulas Presenciais e Professor de Aulas a Distância

Critério: relação entre o número de estudantes e o total de professores de aulas presenciais e a distância
(NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância)

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de Professor de Aula Presencial, Professor de Aulas a Distância (docentes EaD) e Tutores Presenciais previstos/contratados é maior que 60 ($n > 60$).
2	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de Professor de Aula Presencial, Professor de Aulas a Distância (docentes EaD) e Tutores Presenciais previstos/contratados é maior que 50 e menor ou igual a 60 ($50 < n \leq 60$).
3	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de Professor de Aula Presencial, Professor de Aulas a Distância (docentes EaD) e Tutores Presenciais previstos/contratados é maior que 40 e menor ou igual a 50 ($40 < n \leq 50$).
4	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de Professor de Aula Presencial, Professor de Aulas a Distância (docentes EaD) e Tutores Presenciais previstos/contratados é maior que 30 e menor ou igual a 40 ($30 < n \leq 40$).
5	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de Professor de Aula Presencial, Professor de Aulas a Distância (docentes EaD) e Tutores Presenciais previstos/contratados é menor ou igual a 30 ($n \leq 30$).

Inclui Coordenadores de disciplina caso exerçam a função de Professores de Aulas Presenciais em todas as turmas (polos) da disciplina.

[t65] Comentário: Desmembramento do antigo 2.17.

[t66] Comentário: Escala de desempenho revista a partir dos dados da pesquisa de levantamento (seção 7.2).

Relato Global da Dimensão 2

--

Dimensão 3: INFRAESTRUTURA

Espaços de trabalho para docentes

3.1 Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos

Critério: adequabilidade de espaços destinados à coordenação do curso e atendimento aos alunos e professores.

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando não existe espaço específico para as atividades de coordenação do curso. No caso de educação a distância, quando não existem espaço na sede ou em algum dos polos.
2	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação é insuficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete individual para coordenador, número de funcionários, atendimento aos alunos e aos professores. No caso de educação a distância, quando não existem espaço na sede ou em algum dos polos.
3	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação é suficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete individual para coordenador, número de funcionários, atendimento aos alunos e aos professores. No caso de educação a distância, quando não existem espaço na sede ou em algum dos polos.
4	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação é muito bom , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete para coordenador, número de funcionários, atendimento aos alunos e aos professores. No caso de educação a distância, quando não existem espaço na sede ou em algum dos polos.
5	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação é excelente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete para coordenador, número de funcionários, atendimento aos alunos e aos professores. No caso de educação a distância, quando não existem espaço na sede ou em algum dos polos.
No caso de cursos a distância, considerar os espaços de coordenação do curso na sede e os espaços de coordenação dos polos.	

[t67] Comentário:
Antigo 3.2, mesmo título.

3.2 Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral

Critério: existência e adequabilidade de gabinetes de trabalho para docentes em tempo integral

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando não existem gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral. No caso de educação a distância, quando não existem espaço na sede ou em algum dos polos.
2	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são insuficientes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
3	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são suficientes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
4	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são muito bons considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
5	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são excelentes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
Para fins de autorização, considerar os gabinetes de trabalho para os docentes em tempo integral do primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas.	

[t68] Comentário:
"considerar" não se refere a verificação in loco. Esta ação pode ser realizada através de análise de documentos de contexto fornecidos previamente à avaliação in loco.

[t69] Comentário:
Adicionado.
(ver seção 6.1.1 Contexto institucional)

[t70] Comentário:
Antigo 3.1, mesmo título.

3.3 Sala de professores

Critério: existência e adequabilidade de sala de professores.

(NSA para IES que possui gabinetes de trabalho para 100% dos docentes do curso).

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando não existe sala de professores implantada para os docentes do curso.
2	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e

[t71] Comentário:
Antigo 3.3, mesmo título.

	comodidade. No caso de cursos a distância, verificar os espaços para professores e tutores nos polos.
3	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade. No caso de cursos a distância, verificar os espaços para professores e tutores nos polos.
4	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é muito boa considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade. No caso de cursos a distância, verificar os espaços para professores e tutores nos polos.
5	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade. No caso de cursos a distância, verificar os espaços para professores e tutores nos polos.
-Para fins de autorização, considerar a sala de professores implantada para os docentes do primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas. - No caso de cursos a distância, verificar os espaços para professores e tutores nos polos.	

[t72] Comentário:
Adicionado.
(ver seção 6.1.1 Contexto institucional)

Espaços didáticos

3.4 Salas de aula

Critério: Quantidade e adequabilidade das sala de aula.

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando as salas de aula implantadas no curso, não tem condição de funcionamento.
2	Quando as salas de aula implantadas para o curso são insuficientes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidades e número de alunos por turma, disponibilidade de equipamentos, dimensões em função das vagas previstas/autorizadas, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
3	Quando as salas de aula implantadas para o curso são suficientes 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.
4	Quando as salas de aula implantadas para o curso são muito boas 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.
5	Quando as salas de aula implantadas para o curso são excelentes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidades e número de alunos por turma, disponibilidade de equipamentos, dimensões em função das vagas previstas/autorizadas, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
- Para fins de autorização, considerar as salas de aula implantadas para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas; - Para cursos a distância, verificar as salas de aula da sede e dos polos.	

[t73] Comentário:
Antigo 3.4, mesmo título.

[t74] Comentário: Adicionado.
(ver seção 6.1.1 Contexto institucional)

Como verificar nos polos? Por análise documental e amostragem in loco.

[t75] Comentário:
Antigo 3.9, mesmo título.

3.5 Laboratórios didáticos especializados: quantidade

Critério: adequação de laboratórios quanto à quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e alunos por posto de trabalho.

(NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados).

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando os laboratórios didáticos especializados não estão implantados; ou não existem normas de funcionamento, utilização e segurança.
2	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira insuficiente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e alunos por posto de trabalho.
3	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira suficiente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e alunos por posto de trabalho.
4	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem muito bem , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e alunos por posto de trabalho.

5	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira excelente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e alunos por posto de trabalho.
<ul style="list-style-type: none"> - Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas. - Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca. - Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos. 	

[t76] Comentário:
Artigo 3.10, mesmo título.

3.6 Laboratórios didáticos especializados: qualidade

Critério: adequação e atualização de equipamentos, disponibilidade de insumos

(NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados)

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando os laboratórios didáticos especializados não estão implantados; ou não existem normas de funcionamento, utilização e segurança.
2	Quando os laboratórios especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira insuficiente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação e atualização de equipamentos, disponibilidade de insumos.
3	Quando os laboratórios especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira suficiente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação e atualização de equipamentos, disponibilidade de insumos.
4	Quando os laboratórios especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem muito bem , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação e atualização de equipamentos, disponibilidade de insumos.
5	Quando os laboratórios especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira excelente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação e atualização de equipamentos, disponibilidade de insumos.
<ul style="list-style-type: none"> - Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas. - Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca. - Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos. 	

[t77] Comentário:
Artigo 3.11, mesmo título.

3.7 Laboratórios didáticos especializados: serviços

Critério: apoio técnico, manutenção de equipamentos, atendimento à comunidade.

(NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados)

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando os laboratórios didáticos especializados não estão implantados; ou não existem normas de funcionamento, utilização e segurança.
2	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira insuficiente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos, atendimento à comunidade.
3	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira suficiente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos, atendimento à comunidade.
4	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem muito bem , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos, atendimento à comunidade.
5	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira excelente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos, atendimento à comunidade.
<ul style="list-style-type: none"> - Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas. - Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca. - Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos. 	

[t78] Comentário:
Artigo 3.5, mesmo título.

3.8 Acesso dos alunos a equipamentos de informática

Critérios: Quantidade de equipamentos, velocidade de internet, política de atualização de equipamentos e softwares, adequação do espaço físico.

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando não há meios de acesso à informática implantados para o curso.
2	Quando os laboratórios ou outros meios de acesso à informática, implantados para o curso atendem de maneira insuficiente considerando em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de

[t79] Comentário: É diferente de laboratório, que podem estar sempre ocupados com aulas. Representa – laboratórios com horário livre, internet sem fio e alunos com perfil de ter notebooks.

	equipamentos relativa ao número de usuários, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares, adequação do espaço físico.
3	Quando os laboratórios ou outros meios de acesso à informática, implantados para o curso atendem de maneira suficiente considerando em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número de usuários, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares, adequação do espaço físico.
4	Quando os laboratórios ou outros meios de acesso à informática, implantados para o curso atendem, muito bem , considerando em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número de usuários, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares, adequação do espaço físico.
5	Quando os laboratórios ou outros meios de acesso à informática, implantados para o curso atendem de maneira excelente considerando em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número de usuários, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares, adequação do espaço físico.
- Para fins de autorização, considerar os laboratórios de informática implantados para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas. - Para cursos a distância, verificar o acesso na sede e dos polos.	

[t80] Comentário: Adicionado.
(ver seção 6.1.1 Contexto institucional)

3.9 (ead) Tecnologias de informação e comunicação – TIC – para o processo ensino- aprendizagem

Critério: coerência entre as TICs disponíveis e o PPC

(NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância)

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TIC) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem não permitem executar o projeto pedagógico do curso.
2	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TIC) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, de maneira insuficiente , o projeto pedagógico do curso.
3	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TIC) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, de maneira suficiente , o projeto pedagógico do curso.
4	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TIC) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, muito bem , o projeto pedagógico do curso.
5	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TIC) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, de maneira excelente , o projeto pedagógico do curso.

[t81] Comentário:
Antigo 1.13(ead) Tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo de ensino aprendizagem.
(ver 5.2.1 Preparação: verificação da coerência interna do atual instrumento)

Tecnologia da Informação e comunicação, que significa ferramentas através das quais as pessoas se comunicam e se encontram. Por isso está em espaços didáticos.

Material didático e Bibliografia

3.10 Bibliografia básica

Critério: quantidade de título e de exemplares, sistema de consulta informatizado, tombamento.

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando o acervo da bibliografia básica não está disponível; ou quando está disponível na proporção média de um exemplar para 20 ou mais vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo; ou quando o acervo existente não está informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES; ou quando não existe um mínimo de três títulos por unidade curricular.
2	Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para a faixa de 15 a menos de 20 vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
3	Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para a faixa de 10 a menos de 15 vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
4	Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para a faixa de 5 a menos de 10 vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
5	Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para menos de 5 vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
- Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia básica disponível para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas.	

[t82] Comentário:
Antigo 3.6, mesmo título.

- Nos cursos que possuem acervo virtual, a proporção de alunos por exemplar físico dos livros que figurem no acervo eletrônico é acrescida em 30% nos critérios 3, 4 e 5, passando a figurar da seguinte maneira: 3 – 13 a 19 vagas anuais; 4 – de 6 a 13 vagas anuais; 5 – menos de 6 vagas anuais.

3.11 Bibliografia complementar

Critério: quantidade de títulos e de exemplares.

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando o acervo da bibliografia complementar não está disponível; ou quando o acervo da bibliografia complementar possui menos de dois títulos por unidade curricular, nas formas impressa, virtual ou multimídia.
2	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, dois títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título, nas formas impressa, virtual ou multimídia.
3	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, três títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título, nas formas impressa, virtual ou multimídia.
4	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, quatro títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título, nas formas impressa, virtual ou multimídia.
5	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, cinco títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título, nas formas impressa, virtual ou multimídia.
Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia complementar disponível para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas.	

[t83] Comentário:
Antigo 3.7, mesmo título.

3.12 Periódicos especializados

Critério: quantidade títulos, atualidade.

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, menor que 5 títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, ou com acervo não atualizado em relação aos últimos 3(três) anos.
2	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, maior ou igual a 5 e menor que 10 títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com acervo atualizado em relação aos últimos 3(três) anos.
3	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, maior ou igual a 10 e menor que 15 títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com acervo atualizado em relação aos últimos 3(três) anos.
4	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, maior ou igual a 15 e menor que 20 títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com acervo atualizado em relação aos últimos 3(três) anos.
5	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, maior ou igual a 20 títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com acervo atualizado em relação aos últimos 3(três) anos.
Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia complementar disponível para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas.	

[t84] Comentário:
Antigo 3.8, mesmo título.

3.13 (ead) Material didático de referência

Critério: abrangência e profundidade de abordagem do conteúdo específico do material didático institucional. (NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância)

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando o material didático de referência previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes não permite executar a formação definida no projeto pedagógico do curso a distância.
2	Quando o material didático de referência previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes permite executar, de maneira insuficiente , a formação definida no projeto pedagógico do curso a distância considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência e profundidade de abordagem do conteúdo específico.
3	Quando o material didático de referência previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, permite executar, de maneira suficiente , a formação definida no projeto pedagógico do curso a distância considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência e profundidade de abordagem do conteúdo específico.
4	Quando o material didático de referência previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes permite executar, muito bem , a formação definida no projeto pedagógico do curso a distância considerando, em

[t85] Comentário:
Antigo 1.14(ead) Material didático intitucional, anteriormente posicionado na Dimensão 1. (ver 5.2.1 Preparação: verificação da coerência interna do atual instrumento)

	uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência e profundidade de abordagem do conteúdo específico.
5	Quando o material didático de referência previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes permite executar, de maneira excelente , a formação definida no projeto pedagógico do curso a distância considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência e profundidade de abordagem do conteúdo específico.
Para fins de autorização, considerar o material didático disponibilizado para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas.	

[t86] Comentário: Ordem invertida: 1º fala de autorização/etc, depois da modalidade, visando padronização.

3.14 (ead) Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística)
(NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância)
Critério: atender à demanda real.

[t87] Comentário:
Antigo 3.12, mesmo título.

Conceito	Escala de desempenho
1	Quando não há sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado.
2	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado é insuficiente para atendimento à demanda real.
3	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado é suficiente para atender à demanda real.
4	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado atende muito bem à demanda real.
5	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado é excelente para atender à demanda real.

Relato Global da Dimensão 3

--

IV.3 PESOS

[t88] Comentário: Antiga redação: "pesos e critérios".

Pesos por Dimensão:

Autorização de Curso

D	PESO
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	30
CORPO DOCENTE	30
INFRAESTRUTURA	40

Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Curso

D	PESO
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	40
CORPO DOCENTE	30
INFRAESTRUTURA	30

V GLOSSÁRIO

1.	Acervo virtual	Acervo virtual é o conteúdo de uma coleção privada ou pública, podendo ser de caráter bibliográfico, artístico, fotográfico, científico, histórico, documental ou misto, com acesso via internet.
2.	Área do curso	Conjunto de conteúdos (grupos temáticos comuns) que compõem os diferentes campos do saber.
3.	Autor	Educação a distância: Profissional responsável pela organização do conteúdo do material didático das disciplinas dos cursos a distância. Também conhecido como: professor conteudista, professor autor.
3.	Avaliação	Avaliação é o referencial básico para os processos de regulação e supervisão da Educação Superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade (parágrafo 3º, artigo 1º do Decreto 5.773/2006).
4.	Bibliografia básica	Registro de documentos, livros, inventários, escritos, impressos ou quaisquer gravações que venham a servir como fonte para consulta, organizada pela identificação de cada uma das obras que constitui a bibliografia, através de elementos como o autor, o título, o local de edição, a editora e outros, de caráter básico.
5.	Bibliografia complementar	Registro de documentos, livros, inventários, escritos, impressos ou quaisquer gravações que venham a servir como fonte para consulta, organizada pela identificação de cada uma das obras que constitui a bibliografia, através de elementos como o autor, o título, o local de edição, a editora e outros, de caráter complementar.
6.	Colegiado de curso ou equivalente	Órgão Colegiado de curso é uma instância de tomada de decisões administrativas e acadêmica constituído de representação discentes e docentes.
7.	Competências	Uma competência caracteriza-se por selecionar, organizar e mobilizar, na ação, diferentes recursos (como conhecimentos, saberes, processos cognitivos, afetos, habilidades, posturas) para o enfrentamento de uma situação-problema específica. Uma competência se desenvolverá na possibilidade de ampliação, integração e complementação desses recursos, considerando sua transversalidade em diferentes situações.
8.	Coordenador de disciplina	Docente que responde pelos resultados de uma disciplina, podendo também ser o profissional que a executa, ministrando aulas e fazendo a mediação. Também conhecido como: Professor da disciplina, Professor formador, Professor orientador.
9.	Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's	São normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE que asseguram a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das IES na elaboração dos Projetos Pedagógicos de seus cursos. As DCNs têm origem na LDB e constituem referenciais para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos, possibilitando definir múltiplos perfis profissionais e privilegiando as competências e habilidades a serem desenvolvidas (parecer CNE/CES 67/2003).
10.	Disciplina/Unidade Curricular	Parte do conteúdo curricular necessária para a formação acadêmica.
11.	Docente	Para efeito de avaliação, considera-se docente do curso o profissional regularmente contratado pela instituição e que, no momento da visita de avaliação encontra-se vinculado em uma ou mais disciplinas do curso.
12.	Docente Horista	Docente contratado pela instituição exclusivamente para ministrar aulas, independentemente da carga horária contratada, ou que não se enquadre em outros regimes de trabalho.
13.	Docentes em Tempo Integral	O regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de 40 horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nele reservado o tempo de, pelo menos, 20 horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação (Art.69 do Dec. 5.773/2006). Observação: nas IES, nas quais, por acordo coletivo de trabalho, o tempo integral tem um total de horas semanais diferente de 40, esse total deve ser considerado, desde que pelo menos 50% dessa carga horária seja para estudos, pesquisa, extensão, planejamento e avaliação.

14.	Docentes em Tempo Parcial	Docentes contratados com 20 horas semanais de trabalho na mesma instituição, nas reservadas pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de alunos.
15.	Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos	Espaço para o desenvolvimento de trabalho, de ordem técnica-administrativa e acadêmica, realizado pelo coordenador.
16.	Estágio Curricular Supervisionado	Período durante o qual um estudante exerce uma atividade temporária com vista à sua formação ou aperfeiçoamento profissional e que compõe a matriz curricular e é supervisionado por docentes do curso de graduação.
17.	Estrutura curricular	Estrutura curricular é composta por vários elementos necessários para constituir a matriz e a proposta curricular do curso de graduação seguindo o Projeto Pedagógico do Curso tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais.
18.	Gabinete de Trabalho	Salas para o desenvolvimento de trabalho, de ordem técnica-administrativa e acadêmica, realizado pelos docentes, coordenadores e técnico-administrativos.
19.	Gestão Acadêmica	Organização no âmbito acadêmico da IES realizando funções de: estabelecer objetivos, planejar, analisar, conhecer e solucionar problemas, organizar e alocar recursos, tomar decisões, mensurar e avaliar.
20.	Implantado(a)	Utiliza-se o termo, nos critérios de análise, quando se trata de avaliação para fins de reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso ou quando se trata de exigência de infraestrutura já disponível na autorização de curso.
21.	Instituição de Educação Superior – IES	São instituições, públicas ou privadas, que oferecem cursos de nível superior nos níveis de graduação (cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas), pós-graduação e extensão.
22.	Integralização	Duração do curso, prazo previsto para que o estudante receba a formação pretendida; o tempo total deve ser descrito em anos ou fração.
23.	Interdisciplinaridade	É uma estratégia de abordagem e tratamento do conhecimento em que duas ou mais disciplinas/unidades curriculares ofertadas simultaneamente estabelecem relações de análise e interpretação de conteúdos, com o fim de propiciar condições de apropriação, pelo discente, de um conhecimento mais abrangente e contextualizado.
24.	Laboratórios didáticos especializados	Laboratórios equipados com diversos instrumentos de medição e experimentação onde se realizam vários tipos de experiências de acordo com a área do curso.
25.	Mecanismos de familiarização com a modalidade EaD	O discente deverá ser informado sobre os processos acadêmicos previstos para a modalidade a distância, bem como dos mecanismos de comunicação e de interação que serão disponibilizados. Nesse sentido, são fundamentais as capacitações e formações específicas, ao longo do curso, para a familiarização em EaD. É importante considerar que a democratização da educação pressupõe igualdade de acesso e de condições da oferta dos cursos e a elaboração dos recursos didáticos deverá prever as devidas adaptações para os alunos portadores de deficiências.
26.	Mecanismo de interação entre Docentes, Tutores e Discentes	Compõem o conjunto de estruturas de tecnologia de informação e comunicação (TIC) e respectivos procedimentos e formas de utilização que caracterizam a dinâmica da comunicação e da interação entre os sujeitos envolvidos nos processos acadêmicos e de ensino e aprendizagem (que são, basicamente, os docentes, tutores e discentes), no contexto da oferta do curso superior na modalidade a distância. Justificam-se uma vez que os sujeitos deverão estabelecer comunicação permanente e continuada em diferentes espaços geográficos e tempos. O PPC deve explicitar esses mecanismos de modo a possibilitar ao discente a aquisição de conhecimentos e habilidades, bem como desenvolver a sociabilidade, por meio de atividades da comunicação, interação e troca de experiências. Não basta garantir as estruturas tecnológicas de (TIC), elas devem ser efetivas na comunicação dos envolvidos.
27.	Professor de Aula a Distância	Atividade costumeiramente realizada pelo Professor de Aulas Presenciais. O Professor de Aula a Distância atua a partir da instituição mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes e referenciado aos polos de apoio presencial. Também conhecido como tutor a distância.

28. NSA - Não se aplica	Não se aplica ao curso ou indicador específico.
29. Núcleo Docente Estruturante - NDE	Conjunto de professores, composto por pelo menos cinco docentes do curso, de elevada formação e titulação, contratados em tempo integral ou parcial, que respondem mais diretamente pela concepção, implementação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso (Resolução CONAES N° 1, de 17/06/2010).
30. Periodicidade	Intervalo de tempo em que se organizam as atividades de ensino perfazendo a carga horária determinada pelo Projeto Pedagógico do Curso para um conjunto de componentes curriculares. Usualmente semestral ou anual; em casos específicos, justificados pelas características do PPC, pode ter outro regime, como trimestral ou quadrimestral.
31. Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI	É o instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho; à missão a que se propõe; às estratégias para atingir suas metas e objetivos; à sua estrutura organizacional e ao Projeto Pedagógico Institucional com as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver. Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar ainda o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos; metas e ações da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações; a manutenção de padrões de qualidade; o perfil do corpo docente; a oferta de cursos de graduação, pós-graduação, presenciais e/ou a distância; a descrição da infraestrutura física e instalações acadêmicas, com ênfase na biblioteca e laboratórios e o demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras. (Decreto nº 5.773/06)
32. Políticas Institucionais	Políticas desenvolvidas no âmbito institucional com o propósito de atender a missão proposta pela IES.
33. Práticas Pedagógicas	São ações utilizadas no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de formar profissionais nas suas diferentes áreas.
34. Previsto(a)	Utiliza-se o termo, nos critérios de análise, quando se trata de avaliação para fins de autorização de curso.
35. Produção científica, cultural, artística e tecnológica.	Podem ser considerados como produção científica, cultural, artística e tecnológica: livros, capítulos de livros, artigos em periódicos especializados, textos completos em anais de eventos científicos, resumos publicados em anais de eventos internacionais, propriedade intelectual depositada ou registrada, produções culturais, artísticas, técnicas e inovações tecnológicas relevantes. Publicações nacionais sem <i>Qualis</i> e regionais também devem ser consideradas como produção, considerando sua abrangência.
36. Professor Autor	Ver: Autor
37. Professor conteudista	Ver: Autor
38. Professor de aulas presenciais	Responsável pelas aulas presenciais realizadas nos polos de ensino, normalmente também responsável pela atividade de mediação online (ver professor de aula a distância). Também conhecido como tutor a distância.
39. Professor de disciplina	Ver: coordenador de disciplina.
40. Professor formador	Ver: coordenador de disciplina.
41. Professor orientador	Ver: coordenador de disciplina.
42. Projeto Pedagógico de Curso - PPC	É o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais, com base nas DCN. Entre outros elementos, é composto pelos conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas a partir de 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.
43. Supervisão	A supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de Educação Superior no Sistema Federal de Ensino com a legislação aplicada. (parágrafo 2º, artigo 1º do Decreto 5.773/2006) Tem como objetivo acompanhar constantemente ou de

		forma periódica as instituições de ensino superior (IES) e seus cursos, de forma a impedir situações de eminente risco e prejuízo aos sujeitos integrantes do sistema (estudantes, docentes, pessoal técnico- administrativo) ou reverter uma situação irregular. Nesse sentido, a supervisão se insere como um meio propulsor à indução da qualidade.
44.	TICs – Tecnologia de Informação e Comunicação	Tecnologia da informação é a infraestrutura relacionada ao uso de computadores para organizar, armazenar e distribuir informações. Quando aliada a recursos de comunicação, normalmente a internet, permite também a comunicação entre pessoas e se chama TIC-Tecnologia da Informação e Comunicação. Aplicadas ao ensino a distância, compreendem os ambientes virtuais e dão suporte ao uso de diferentes mídias e a diferentes formas de comunicação síncrona e assíncrona entre alunos e professores.
45.	Título de Doutor	Segundo nível da pós-graduação <i>stricto sensu</i> . Serão considerados os títulos de doutorado, obtidos em Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , avaliados e reconhecidos pelo MEC, ou títulos obtidos no exterior e revalidados por universidades brasileiras.
46.	Título de Especialista (pós-graduação lato sensu)	Curso em área específica do conhecimento com duração mínima de 360 horas (não computando o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente, nem o destinado à elaboração do trabalho de conclusão de curso) e o prazo mínimo de seis meses. Pode incluir ou não o enfoque pedagógico. Confere certificado (Cf. Resolução CNE/CES nº 01/2007).
47.	Título de Mestre	Primeiro nível da pós-graduação <i>stricto sensu</i> . Serão considerados os títulos de mestrado acadêmico e profissional, obtidos em Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , avaliado e reconhecidos pelo MEC, ou títulos obtidos no exterior e revalidados por universidades brasileiras.
48.	Turno Integral	Curso ofertado inteira ou parcialmente em mais de um turno (manhã e tarde; manhã e noite; tarde e noite) exigindo a disponibilidade do estudante por mais de 6 horas diárias, durante a maior parte da semana.
49.	Turno Matutino	Curso em que a maior parte da carga horária é oferecida até às 12h, todos os dias da semana.
50.	Turno Noturno	Curso em que a maior parte da carga horária é oferecida após as 18h, todos os dias da semana.
51.	Turno Vespertino	Curso em que a maior parte da carga horária é oferecida entre às 12h e 18h, todos os dias da semana.
52.	Tutoria a Distância	Ver: Professor de Aulas Presenciais e Professor de Aulas a Distância.
53.	Tutor Acadêmico	Responsável pelo acompanhamento da vida acadêmica do aluno. São atribuições do Tutor acadêmico: auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa. Na educação a distância, onde é conhecido como Tutor Presencial: é recomendado que atenda os alunos presencialmente nos polos, em horários preestabelecidos; auxilie no uso das tecnologias disponíveis; participe de momentos presenciais obrigatórios como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados.
54.	Tutoria Presencial	Ver: Tutor Acadêmico.
55.	Unidade Curricular	Unidade curricular é a unidade de ensino com objetivos de formação próprios, correntemente designados por cadeiras ou disciplinas.
56.	Vagas anuais autorizadas	Número de lugares destinados ao ingresso de estudantes em curso superior, expressas em ato autorizativo, correspondente ao total anual, que a instituição pode distribuir em mais de um processo seletivo. No caso das instituições autônomas, consideram-se autorizadas as vagas aprovadas pelos colegiados acadêmicos competentes e regularmente informadas ao Ministério da Educação, na forma do artigo 28 do Decreto 5.773/2006.
57.	Vagas anuais oferecidas	Número total de vagas disponibilizadas nos processos seletivos constantes dos editais expedidos pela instituição;

[t89] Comentário:

Definição foi atualizada.
Ver seção 5.2.1 Preparação: verificação da coerência interna do atual instrumento.

[t90] Comentário: Texto removido:

"Tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e exigindo defesa de tese em determinada área de concentração que represente trabalho de pesquisa com real contribuição para o conhecimento do tema. Confere diploma de doutor."

[t91] Comentário: Texto removido:

"Tem por fim proporcionar formação científica ou cultural, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e exigindo defesa de dissertação em determinada área de concentração que represente trabalho de pesquisa/produto com real contribuição para o conhecimento do tema. Confere diploma de mestre."

[t92] Comentário: Deixamos indicada a presença de Tutor Acadêmicos também o presencial.

[t93] Comentário: Texto removido: "esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos"

ANEXOS

ANEXO A – Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação vigente em maio/2011



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep

Diretoria de Avaliação da Educação Superior – DAES Sistema

Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes

**Instrumento de Avaliação de
Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e
Cursos Superiores de Tecnologia
(presencial e a distância)**

Brasília, maio de 2011.

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO

Este Instrumento subsidia os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância, exceto os cursos de Medicina e Direito, que possuem instrumentos próprios.

1. Atribuir conceitos de 1 a 5, em ordem crescente de excelência, a cada um dos indicadores de cada uma das três dimensões;
2. O Conceito do Curso (CC) é calculado pelo sistema e-MEC, com base em uma média aritmética ponderada dos conceitos das dimensões e será arredondado automaticamente;
3. Levando-se em conta as análises dos respectivos indicadores da dimensão, a atribuição dos conceitos deve ser feita da forma seguinte:

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.

4. Os conceitos atribuídos a cada uma das dimensões deverão ser contextualizados, com base nos indicadores, descritos de forma abrangente e coerente nos quadros “CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO”;
5. Manter sempre a coerência entre o conceito atribuído aos indicadores e gerado na dimensão, com a análise quantitativa e qualitativa;
6. Consultar o Glossário, sempre que se fizer necessário.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA IES

A contextualização da IES deve conter, obrigatoriamente, as seguintes informações:

- a) nome da Mantenedora;
- b) base legal da Mantenedora (endereço, razão social, registro no cartório, atos legais);
- c) nome da IES;
- d) base legal da IES (endereço, atos legais e data da publicação no D.O.U);
- e) Perfil e Missão da IES;
- f) dados sócio-econômicos da região;
- g) breve histórico da IES (criação, trajetória, áreas oferecidas no âmbito da graduação e da pós- graduação, áreas de atuação na extensão e áreas de pesquisa, se for o caso).

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO

A contextualização do Curso deve conter, obrigatoriamente, as seguintes informações:

- a) Nome do curso;
- b) Nome da Mantida;
- c) Endereço de funcionamento do Curso;
- d) Atos Legais de Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento do Curso, quando existirem;
- e) Número de vagas pretendidas ou autorizadas;
- f) Conceito Preliminar de Curso – CPC, quando houver;
- g) Turnos de funcionamento do Curso (matutino, vespertino, noturno e integral);
- h) Carga Horária Total do Curso;
- i) Coordenador do Curso;
- j) Tempos mínimo e máximo para integralização;
- k) Tempo de exercício na IES e na função de coordenador do curso.

SÍNTESE PRELIMINAR

- a) Identificar a modalidade do curso;
- b) Realçar se há divergência no endereço de visita com o endereço do Ofício de Designação;
- c) Explicitar os documentos que serviram de base para análise da avaliação (PDI, PPC, relatórios de autoavaliação e demais relatórios da IES);
- d) Observar as diligências e seu cumprimento;
- e) Verificar e comentar se o coordenador do curso apresentou justificativa procedente, ou não, ao CPC insatisfatório e se há plausibilidade entre a justificativa apresentada e as ações propostas para sanear as possíveis deficiências (somente para renovação de reconhecimento de curso).

Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.1. Contexto educacional.	1	Quando o PPC não contempla as demandas efetivas de natureza econômica e social.
	2	Quando o PPC contempla, de maneira insuficiente , as demandas efetivas de natureza econômica e social.
	3	Quando o PPC contempla, de maneira suficiente , as demandas efetivas de natureza econômica e social.
	4	Quando o PPC contempla, muito bem , as demandas efetivas de natureza econômica e social.
	5	Quando o PPC contempla, de maneira excelente , as demandas efetivas de natureza econômica e social.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso.	1	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI não estão previstas/implantadas, no âmbito do curso.
	2	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas de maneira insuficiente , no âmbito do curso.
	3	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas de maneira suficiente , no âmbito do curso.
	4	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão muito bem previstas/implantadas, no âmbito do curso.
	5	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas de maneira excelente , no âmbito do curso.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.3. Objetivos do curso.	1	Quando os objetivos do curso não apresentam coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.
	2	Quando os objetivos do curso apresentam insuficiente coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.
	3	Quando os objetivos do curso apresentam suficiente coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.
	4	Quando os objetivos do curso apresentam muito boa coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.
	5	Quando os objetivos do curso apresentam excelente coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.4. Perfil profissional do egresso.	1	Quando o perfil profissional não expressa as competências do egresso.
	2	Quando o perfil profissional expressa, de maneira insuficiente , as competências do egresso.
	3	Quando o perfil profissional expressa, de maneira suficiente , as competências do egresso.
	4	Quando o perfil profissional expressa, muito bem , as competências do egresso.
	5	Quando o perfil profissional expressa, de maneira excelente , as competências do egresso.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.5. Estrutura curricular.	1	Quando a estrutura curricular prevista/implantada não contempla , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com esta modalidade.
	2	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, de maneira insuficiente , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com esta modalidade.
	3	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, de maneira suficiente , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com esta modalidade.
	4	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, muito bem , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com esta modalidade.
	5	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, de maneira excelente , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com esta modalidade.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.6. Conteúdos curriculares.	1	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados não possibilitam o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia.
	2	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, de maneira insuficiente , o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia.
	3	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, de maneira suficiente , o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia.
	4	Quando 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, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia.

	5	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, de maneira excelente , o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia.
--	---	--

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.7. Metodologia.	1	Quando as atividades pedagógicas não apresentam coerência com a metodologia prevista/implantada.
	2	Quando as atividades pedagógicas apresentam insuficiente coerência com a metodologia prevista/implantada.
	3	Quando as atividades pedagógicas apresentam suficiente coerência com a metodologia prevista/implantada.
	4	Quando as atividades pedagógicas apresentam muito boa coerência com a metodologia prevista/implantada.
	5	Quando as atividades pedagógicas apresentam excelente coerência com a metodologia prevista/implantada.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.8. Estágio curricular supervisionado (NSA para cursos que não contemplam estágio no PPC e que, ou não possuem diretrizes curriculares nacionais, ou suas diretrizes não prevêm a obrigatoriedade de estágio supervisionado)	1	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado não está regulamentado/institucionalizado.
	2	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, orientação, supervisão e coordenação.
	3	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, orientação, supervisão e coordenação.
	4	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está muito bem regulamentado/institucionalizado considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, orientação, supervisão e coordenação.
	5	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, orientação, supervisão e coordenação.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.9. Atividades complementares (NSA para cursos que não contemplam atividades complementares no PPC e que, ou não possuem diretrizes curriculares nacionais, ou suas diretrizes não prevêm a	1	Quando as atividades complementares previstas/implantadas não regulamentadas/institucionalizadas.
	2	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão regulamentadas/institucionalizadas de maneira insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.
	3	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão regulamentadas/institucionalizadas de maneira suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.

obrigatoriedade de atividades complementares)	4	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão muito bem regulamentadas/institucionalizadas considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de
	5	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão regulamentadas/institucionalizadas de maneira excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.10. Trabalho de conclusão de curso (TCC) (NSA para cursos que não contemplam TCC no PPC e que, ou não possuem diretrizes curriculares nacionais, ou suas diretrizes não prevêem a obrigatoriedade de TCC)	1	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado não está regulamentado/institucionalizado.
	2	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, orientação e coordenação.
	3	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, orientação e coordenação.
	4	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está muito bem regulamentado/institucionalizado considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, orientação e coordenação.
	5	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, orientação e coordenação.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.11. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso.	1	Quando não há ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso.
	2	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira insuficiente .
	3	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras) no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira suficiente .
	4	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão muito bem previstas/implantadas.
	5	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira excelente .

1.12. Atividades de tutoria NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.	1	Quando não há o desenvolvimento de atividades de tutoria (presencial e a distância).
	2	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira insuficiente , as demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
	3	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira suficiente , as demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
	4	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem muito bem as demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
	5	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira excelente , as demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.

<p>1.13. Tecnologias de informação e comunicação – TIC - no processo ensino-aprendizagem</p> <p>NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.</p>	1	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TIC) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem não permitem executar o projeto pedagógico do curso.
	2	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TIC) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, de maneira insuficiente , o projeto pedagógico do curso.
	3	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TIC) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, de maneira suficiente , o projeto pedagógico do curso.
	4	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TIC) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, muito bem , o projeto pedagógico do curso.
	5	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TIC) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, de maneira excelente , o projeto pedagógico do curso.

<p>1.14. Material didático institucional</p> <p>NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.</p> <p>(Para fins de autorização, considerar o material didático disponibilizado para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).</p>	1	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes não permite executar a formação definida no projeto pedagógico do curso a distância.
	2	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes permite executar, de maneira insuficiente , a formação definida no projeto pedagógico do curso a distância considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência e profundidade de abordagem do conteúdo específico.
	3	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, permite executar, de maneira suficiente , a formação definida no projeto pedagógico do curso a distância considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência e profundidade de abordagem do conteúdo específico.
	4	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes permite executar, muito bem , a formação definida no projeto pedagógico do curso a distância considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência e profundidade de abordagem do conteúdo específico.
	5	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes permite executar, de maneira excelente , a formação definida no projeto pedagógico do curso a distância considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência e profundidade de abordagem do conteúdo específico.

<p>1.15. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes.</p> <p>NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.</p>	1	Quando não há mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes.
	2	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes. previstos/implantados atendem, de maneira insuficiente , às propostas do curso.
	3	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes. previstos/implantados atendem, de maneira suficiente , às propostas do curso.
	4	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes. previstos/implantados atendem muito bem às propostas do curso.
	5	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes. previstos/implantados atendem, de maneira excelente , às propostas do curso.

1.16. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	1	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem não atendem à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso - PPC.
	2	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem atendem, de maneira insuficiente , à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso - PPC.
	3	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem atendem, de maneira suficiente , à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso - PPC.
	4	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem atendem, muito bem , à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso - PPC.
	5	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem atendem, de maneira excelente , à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso - PPC.

1.17. Número de vagas.	1	Quando o número de vagas previsto/implantado não corresponde à dimensão do corpo docente e as condições de infraestrutura da IES.
	2	Quando o número de vagas previsto/implantado corresponde de maneira insuficiente , à dimensão do corpo docente e as condições de infraestrutura da IES..
	3	Quando o número de vagas previsto/implantado corresponde de maneira suficiente , à dimensão do corpo docente e as condições de infraestrutura da IES.
	4	Quando o número de vagas previsto/implantado atende muito bem à dimensão do corpo docente e as condições de infraestrutura da IES.
	5	Quando o número de vagas previsto/implantado corresponde de maneira excelente , à dimensão do corpo docente e as condições de infraestrutura da IES.

1.18. Integração com as redes públicas de ensino. Obrigatório para as Licenciaturas, NSA para os demais.	1	Quando não existem ações ou convênios que promovam integração com creches/escolas da rede pública.
	2	Quando as ações ou convênios que promovam integração com creches/escolas da rede pública estão previstos/implantados de maneira insuficiente na forma de abrangência e consolidação.
	3	Quando as ações ou convênios que promovam integração com creches/escolas da rede pública estão previstos/implantados, com abrangência e consolidação suficiente .
	4	Quando as ações ou convênios que promovam integração com creches/escolas da rede pública estão muito bem previstos/implantados, com abrangência e consolidação.
	5	Quando as ações ou convênios que promovam integração com creches/escolas da rede pública estão previstos/implantados, com abrangência e consolidação excelente .

Relato Global da Dimensão 1

<p>Relato Global da Dimensão 1</p>

Dimensão 2: CORPO DOCENTE (E TUTORIAL – exclusivo para cursos a distância)

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante - NDE.	1	Quando o NDE não está previsto/implantado.
	2	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global: a concepção, o acompanhamento, a consolidação e a avaliação do PPC.
	3	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global: a concepção, o acompanhamento, a consolidação e a avaliação do PPC.
	4	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é muito boa considerando, em uma análise sistêmica e global: a concepção, o acompanhamento, a consolidação e a avaliação do PPC.
	5	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é excelente considerando, em uma análise sistêmica e global: a concepção, o acompanhamento, a consolidação e a avaliação do PPC.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.2. Atuação do coordenador.	1	Quando não há atuação do coordenador do curso.
	2	Quando a atuação do coordenador é insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global: a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes e a representatividade nos colegiados superiores.
	3	Quando a atuação do coordenador é suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global: a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes e a representatividade nos colegiados superiores.
	4	Quando a atuação do coordenador é muito boa considerando, em uma análise sistêmica e global: a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes e a representatividade nos colegiados superiores.
	5	Quando a atuação do coordenador é excelente considerando, em uma análise sistêmica e global: a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes e a representatividade nos colegiados superiores.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.3. Experiência do coordenador do curso em cursos a distância (indicador específico para cursos a distância)	1	Quando o coordenador possui menos de 1 ano de experiência em cursos a
	2	Quando o coordenador possui experiência em cursos a distância maior ou igual a 1 ano e menor que 2 anos.
	3	Quando o coordenador possui experiência em cursos a distância maior ou igual a 2 anos e menor que 3 anos.
	4	Quando o coordenador possui experiência em cursos a distância maior ou igual a 3 anos e menor que 4 anos.
	5	Quando o coordenador possui experiência em cursos a distância maior ou igual a

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.4. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do coordenador.	1	Quando o coordenador possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, menor que 1 ano.
	2	Quando o coordenador possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, maior ou igual a 1 ano e menor que 4 anos sendo, no mínimo, 1 ano de magistério superior.

	3	Quando o coordenador 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 .
	4	Quando o coordenador possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, maior ou igual a 7 anos e menor que 10 anos sendo, no mínimo, 1 ano de magistério superior .
	5	Quando o coordenador 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 .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.5. Regime de trabalho do coordenador do curso NSA para cursos a distância, obrigatório para cursos presenciais	1	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do coordenador não é de tempo parcial ou integral ; ou a relação entre o número de vagas anuais previstas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é maior que 25 , ou não é respeitado o limite mínimo de 10 horas semanais dedicadas à coordenação do curso.
	2	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do coordenador é de tempo parcial ou integral , sendo que a relação entre o número de vagas anuais previstas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é maior que 20 e menor ou igual a 25 , respeitando-se o limite mínimo de 10 horas semanais dedicadas à coordenação do curso.
	3	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do coordenador é de tempo parcial ou integral , sendo que a relação entre o número de vagas anuais previstas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é maior que 15 e menor ou igual a 20 , respeitando-se o limite mínimo de 10 horas semanais dedicadas à coordenação do curso.
	4	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do coordenador é de tempo parcial ou integral , sendo que a relação entre o número de vagas anuais previstas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é maior que 10 e menor ou igual a 15 , respeitando-se o limite mínimo de 10 horas semanais dedicadas à coordenação do curso.
	5	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do coordenador é de tempo parcial ou integral , sendo que a relação entre o número de vagas anuais previstas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é menor ou igual a 10 , respeitando-se o limite mínimo de 10 horas semanais dedicadas à coordenação do curso.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.6. Carga horária de coordenação de curso NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.	1	Quando a carga horária prevista/implantada para o coordenador for menor que 10 horas .
	2	Quando a carga horária prevista/implantada para o coordenador do curso for maior ou igual a 10 e menor que 15 horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.
	3	Quando a carga horária prevista/implantada para o coordenador do curso for maior ou igual a 15 e menor que 20 horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.
	4	Quando a carga horária prevista/implantada para o coordenador do curso for maior ou igual a 20 e menor que 25 horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.
	5	Quando a carga horária prevista/implantada para o coordenador do curso for maior ou igual a 25 horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.7. Titulação do corpo docente do curso. (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando o percentual dos docentes do curso que têm titulação obtida em programas de pós- graduação <i>stricto sensu</i> é menor que 15% ou quando, destes, o percentual de doutores é menor que 30% .
	2	Quando o percentual dos docentes do curso que têm titulação obtida em programas de pós- graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 15% e menor que 30% sendo que, destes, o percentual de doutores é maior ou igual a 30% .
	3	Quando o percentual dos docentes do curso que têm titulação obtida em programas de pós- graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 30% e menor que 50% sendo que, destes, o percentual de doutores é maior ou igual a 30% .
	4	Quando o percentual dos docentes do curso que têm titulação obtida em programas de pós- graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 50% e menor que 70% sendo que, destes, o percentual de doutores é maior ou igual a 30% .
	5	Quando o percentual dos docentes do curso que têm titulação obtida em programas de pós- graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 70% sendo que, destes, o percentual de doutores é maior ou igual a 30% .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.8. Regime de trabalho do corpo docente do curso. (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando o percentual corpo docente previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral é menor que 20% .
	2	Quando o percentual corpo docente previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 20% e menor que 33% .
	3	Quando o percentual corpo docente previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 33% e menor que 60% .
	4	Quando o percentual corpo docente previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 60% e menor que 80% .
	5	Quando o percentual corpo docente previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual que 80% .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.9. Experiência profissional do corpo docente. Para egressos de cursos de licenciatura, considerar também a experiência nos demais níveis de ensino. (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	1	Quando um contingente menor que 20% do corpo docente previsto/efetivo possuir experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.
	2	Quando um contingente maior ou igual a 20% e menor que 40% do corpo docente previsto/efetivo possuir experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.
	3	Quando um contingente maior ou igual a 40% e menor que 60% do corpo docente previsto/efetivo possuir experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia
	4	Quando um contingente maior ou igual a 60% e menor que 80% do corpo docente previsto/efetivo possuir experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.
	5	Quando um contingente maior ou igual a 80% do corpo docente previsto/efetivo possuir experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.

<p>2.10. Experiência no exercício da docência na educação básica.</p> <p>Obrigatório para cursos de Licenciatura, NSA para os demais.</p> <p>(Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para os dois primeiros anos do curso).</p>	1	Quando um contingente menor do que 20% do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, 3 anos de experiência no exercício da docência na educação básica.
	2	Quando um contingente maior ou igual a 20% e menor que 30% do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, 3 anos de experiência no exercício da docência na educação básica.
	3	Quando um contingente maior ou igual a 30% e menor que 40% do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, 3 anos de experiência no exercício da docência na educação básica.
	4	Quando um contingente maior ou igual a 40% e menor que 50% do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, 3 anos de experiência no exercício da docência na educação básica.
	5	Quando um contingente maior ou igual a 50% do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, 3 anos de experiência no exercício da docência na educação básica.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<p>2.11. Experiência de magistério superior do corpo docente.</p> <p>(Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).</p>	1	Quando um contingente menor que 20% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia.
	2	Quando um contingente maior ou igual a 20% e menor que 40% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia.
	3	Quando um contingente maior ou igual a 40% e menor que 60% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia.
	4	Quando um contingente maior ou igual a 60% e menor que 80% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 4 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.
	5	Quando um contingente maior ou igual a 80% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 5 anos para bacharelados/licenciaturas ou 4 anos para cursos superiores de tecnologia.

<p>2.12. Relação entre o número de</p> <p>(Específico EAD)</p>	1	Quando a média entre o número de docentes previstos/efetivos do curso (equivalentes 40h) pelo número de estudantes é de 1 docente para 161 vagas/estudantes matriculados ou mais.
	2	Quando a média entre o número de docentes previstos/efetivos do curso (equivalentes 40h) pelo número de estudantes é de 1 docente para 151 a 160 vagas/estudantes matriculados.
	3	Quando a média entre o número de docentes previstos/efetivos do curso (equivalentes 40h) pelo número de estudantes é de 1 docente para 141 a 150 vagas/estudantes matriculados.
	4	Quando a média entre o número de docentes previstos/efetivos do curso (equivalentes 40h) pelo número de estudantes é de 1 docente para 131 a 140 vagas/estudantes matriculados.
	5	Quando a média entre o número de docentes previstos/efetivos do curso (equivalentes 40h) pelo número de estudantes é de 1 docente para 130 vagas/estudantes matriculados ou menos.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.13. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente.	1	Quando o colegiado não está previsto/implantado.
	2	Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.
	3	Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.
	4	Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está muito bem regulamentado/institucionalizado considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.
	5	Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.

Indicador	Conceito	Critério
2.14. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica. (para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	1	Quando pelo menos 80% dos docentes não têm nenhuma produção nos últimos 3 anos.
	2	Quando pelo menos 80% dos docentes têm entre 1 e 4 produções, nos últimos 3 anos.
	3	Quando pelo menos 80% dos docentes têm entre 5 e 8 produções, nos últimos 3 anos.
	4	Quando pelo menos 80% dos docentes têm entre 9 e 12 produções, nos últimos 3 anos.
	5	Quando pelo menos 80% dos docentes têm mais de 12 produções, nos últimos 3 anos.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.15. Titulação e formação do corpo de tutores do curso (para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso (CST's) ou dois primeiros anos se bacharelados/licenciaturas). NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.	1	Quando existem tutores não graduados .
	2	Quando todos os tutores previstos/efetivos são graduados .
	3	Quando todos os tutores previstos/efetivos são graduados na área .
	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 .
	5	Quando todos os tutores previstos/efetivos são graduados na área , sendo que, no mínimo, 30% têm titulação obtida em programas de pós-graduação stricto sensu .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.16. Experiência do corpo de tutores em educação a distância. (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso (CST's) ou dois primeiros anos se bacharelados/licenciaturas).	1	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é menor que 40% .
	2	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é maior ou igual a 40% e menor que 50% .
	3	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é maior ou igual a 50% e menor que 60% .
	4	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é maior ou igual a

NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.		60% e menor que 70%.
	5	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é maior ou igual a 70% .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.17. Relação docentes e tutores - presenciais e a distância por estudante NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.	1	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é maior que 60 .
	2	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é maior que 50 e menor ou igual a 60 .
	3	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é maior que 40 e menor ou igual a 50 .
	4	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é maior que 30 e menor ou igual a 40 .
	5	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é menor ou igual a 30 .

Relato Global da Dimensão 2

Dimensão 3: INFRAESTRUTURA

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral - TI. (Para fins de autorização, considerar os gabinetes de trabalho para os docentes em tempo integral do primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	1	Quando não existem gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral.
	2	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são insuficientes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	3	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são suficientes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	4	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são muito bons considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	5	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são excelentes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
Indicador	Conceito	Critério de Análise

3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos.	1	Quando não existe espaço específico para as atividades de coordenação do curso.
	2	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação é insuficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete individual para coordenador, número de funcionários, atendimento aos alunos e aos professores.
	3	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação é suficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete individual para coordenador, número de funcionários, atendimento aos alunos e aos professores.
	4	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação é muito bom , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete para coordenador, número de funcionários, atendimento aos alunos e aos professores.
	5	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação é excelente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete para coordenador, número de funcionários, atendimento aos alunos e aos professores.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.3. Sala de professores (NSA para IES que possui gabinetes de trabalho para 100% dos docentes do curso). (Para fins de autorização, considerar a sala de professores implantada para os docentes do primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	1	Quando não existe sala de professores implantada para os docentes do curso.
	2	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	3	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	4	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é muito boa considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	5	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.4. Salas de aula. (Para fins de autorização, considerar as salas de aula implantadas para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando as salas de aula implantadas no curso, não tem condição de funcionamento.
	2	Quando as salas de aula implantadas para o curso são insuficientes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidades e número de alunos por turma, disponibilidade de equipamentos, dimensões em função das vagas previstas/autorizadas, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	3	Quando as salas de aula implantadas para o curso são suficientes 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.
	4	Quando as salas de aula implantadas para o curso são muito boas 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.

	5	Quando as salas de aula implantadas para o curso são excelentes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidades e número de alunos por turma, disponibilidade de equipamentos, dimensões em função das vagas previstas/autorizadas, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
--	---	---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática. (Para fins de autorização, considerar os laboratórios de informática implantados para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	1	Quando não há meios de acesso à informática implantados para o curso.
	2	Quando os laboratórios ou outros meios de acesso à informática, implantados para o curso atendem de maneira insuficiente considerando em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número de usuários, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares, adequação do espaço físico.
	3	Quando os laboratórios ou outros meios de acesso à informática, implantados para o curso atendem de maneira suficiente considerando em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número de usuários, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares, adequação do espaço físico.
	4	Quando os laboratórios ou outros meios de acesso à informática, implantados para o curso atendem, muito bem , considerando em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número de usuários, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares, adequação do espaço físico.
	5	Quando os laboratórios ou outros meios de acesso à informática, implantados para o curso atendem de maneira excelente considerando em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número de usuários, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares, adequação do espaço físico.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.6. Bibliografia básica (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia básica disponível para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). (nos cursos que possuem acervo virtual, a proporção de alunos por exemplar físico dos livros que figurem no acervo eletrônico é acrescida em 30% nos critérios 3, 4 e 5, passando a figurar da seguinte maneira: 3 – 13 a 19 vagas anuais; 4 – de 6 a 13 vagas anuais; 5 – menos de 6 vagas anuais)	1	Quando o acervo da bibliografia básica não está disponível; ou quando está disponível na proporção média de um exemplar para 20 ou mais vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo; ou quando o acervo existente não está informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES; ou quando não existe um mínimo de três títulos por unidade curricular.
	2	Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para a faixa de 15 a menos de 20 vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
	3	Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para a faixa de 10 a menos de 15 vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
	4	Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para a faixa de 5 a menos de 10 vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
	5	Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para menos de 5 vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.7. Bibliografia complementar (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia complementar disponível para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	1	Quando o acervo da bibliografia complementar não está disponível; ou quando o acervo da bibliografia complementar possui menos de dois títulos por unidade curricular, nas formas impressa, virtual ou multimídia.
	2	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, dois títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título, nas formas impressa, virtual ou multimídia.
	3	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, três títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título, nas formas impressa, virtual ou multimídia.
	4	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, quatro títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título, nas formas impressa, virtual ou multimídia.
	5	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, cinco títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título, nas formas impressa, virtual ou multimídia.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.8. Periódicos especializados (Para fins de autorização, considerar os periódicos relativos às áreas do primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	1	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, menor que 5 títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, ou com acervo não atualizado em relação aos últimos 3(três) anos.
	2	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, maior ou igual a 5 e menor que 10 títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com acervo atualizado em relação aos últimos 3(três) anos.
	3	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, maior ou igual a 10 e menor que 15 títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com acervo atualizado em relação aos últimos 3(três) anos.
	4	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, maior ou igual a 15 e menor que 20 títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com acervo atualizado em relação aos últimos 3(três) anos.
	5	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, maior ou igual a 20 títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com acervo atualizado em relação aos últimos 3(três) anos.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados. Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas. Para cursos a distância, verificar os laboratórios	1	Quando os laboratórios didáticos especializados não estão implantados; ou não existem normas de funcionamento, utilização e segurança.
	2	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira insuficiente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e alunos por posto de trabalho.
	3	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira suficiente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e alunos por posto de trabalho.
	4	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem muito bem , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e alunos por posto de trabalho.
	5	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira excelente ,

especializados da sede e dos polos. Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca		em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e alunos por posto de trabalho.
---	--	--

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados. Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas. Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos. Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca	1	Quando os laboratórios didáticos especializados não estão implantados; ou não existem normas de funcionamento, utilização e segurança.
	2	Quando os laboratórios especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira insuficiente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação e atualização de equipamentos, disponibilidade de insumos.
	3	Quando os laboratórios especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira suficiente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação e atualização de equipamentos, disponibilidade de insumos.
	4	Quando os laboratórios especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem muito bem , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação e atualização de equipamentos, disponibilidade de insumos.
	5	Quando os laboratórios especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira excelente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação e atualização de equipamentos, disponibilidade de insumos.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados. Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas. Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos. Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca	1	Quando os laboratórios didáticos especializados não estão implantados; ou não existem normas de funcionamento, utilização e segurança.
	2	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira insuficiente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos, atendimento à comunidade.
	3	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira suficiente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos, atendimento à comunidade.
	4	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem muito bem , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos, atendimento à comunidade.
	5	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira excelente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos, atendimento à comunidade.

	1	Quando não há sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado.
--	---	---

3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística). NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.	2	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado é insuficiente para atendimento à demanda real.
	3	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado é suficiente para atender à demanda real.
	4	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado atende muito bem à demanda real.
	5	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado é excelente para atender à demanda real.

Relato Global da Dimensão 3

Relato Global da Dimensão 3

Pesos por Dimensão:

Autorização de Curso

D	PESO
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	30
CORPO DOCENTE	30
INFRAESTRUTURA	40

Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Curso

D	PESO
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	40
CORPO DOCENTE	30
INFRAESTRUTURA	30

REQUISITOS LEGAIS E NORMATIVOS

Estes itens são essencialmente regulatórios, por isso não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. Os avaliadores apenas farão o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal por parte da instituição, para que o **Ministério da Educação**, de posse dessa informação, possa tomar as decisões cabíveis.

	Dispositivo Legal	Explicitação do Dispositivo	SIM	NÃO	NSA
1	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso.	O PPC está coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais? NSA para cursos que não têm Diretrizes Curriculares Nacionais.			
2	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Resolução CNE/CP N° 01 de 17 de junho de 2004)	A Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes estão incluídas nas disciplinas e atividades curriculares do curso?			
3	Núcleo Docente Estruturante (NDE) (Resolução CONAES N° 1, de 17/06/2010)	O NDE atende à normativa pertinente?			
4	Denominação dos Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria Normativa N° 12/2006)	A denominação do curso está adequada ao Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia?			
5	Carga horária mínima, em horas – para Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria N°10, 28/07/2006; Portaria N° 1024, 11/05/2006; Resolução CNE/CP N°3,18/12/2002)	Desconsiderando a carga horária do estágio profissional supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, caso estes estejam previstos, o curso possui carga horária igual ou superior ao estabelecido no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia?			
6	Carga horária mínima, em horas – para Bacharelados e Licenciaturas Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução N° 02/2007.	O curso atende a carga horária mínima, em horas estabelecidas nas resoluções?			
7	Tempo de integralização Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução N° 02/2007.	O curso atende o Tempo de Integralização proposto nas Resoluções?			
8	Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida (Dec. N° 5.296/2004, com prazo de implantação das condições até dezembro de 2008)	A IES apresenta condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida?			
9	Disciplina obrigatória/optativa de Libras (Dec. N° 5.626/2005)	O PPC prevê a inserção de Libras na estrutura curricular do curso (obrigatória ou optativa, depende do curso)?			
10	Prevalência de Avaliação Presencial para EAD (Dec. N° 5622/2005 art. 4 inciso II, § 2)	Os resultados dos exames presenciais prevalecem sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação à distância?			
11	Informações Acadêmicas (Portaria Normativa N° 40 de 12/12/2007, alterada pela Portaria Normativa MEC N° 23 de 01/12/2010, publicada em 29/12/2010)	As informações acadêmicas exigidas estão disponibilizadas na forma impressa e virtual?			

Considerações Finais da Comissão de Avaliadores

GLOSSÁRIO

1.	Acervo virtual	Acervo virtual é o conteúdo de uma coleção privada ou pública, podendo ser de caráter bibliográfico, artístico, fotográfico, científico, histórico, documental ou misto, com acesso via internet.
2.	Área do curso	Conjunto de conteúdos (grupos temáticos comuns) que compõem os diferentes campos do saber.
3.	Avaliação	Avaliação é o referencial básico para os processos de regulação e supervisão da Educação Superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade (parágrafo 3º, artigo 1º do Decreto 5.773/2006).
4.	Bibliografia básica	Registro de documentos, livros, inventários, escritos, impressos ou quaisquer gravações que venham a servir como fonte para consulta, organizada pela identificação de cada uma das obras que constitui a bibliografia, através de elementos como o autor, o título, o local de edição, a editora e outros, de caráter básico.
5.	Bibliografia complementar	Registro de documentos, livros, inventários, escritos, impressos ou quaisquer gravações que venham a servir como fonte para consulta, organizada pela identificação de cada uma das obras que constitui a bibliografia, através de elementos como o autor, o título, o local de edição, a editora e outros, de caráter complementar.
6.	Colegiado de curso ou equivalente	Órgão Colegiado de curso é uma instância de tomada de decisões administrativas e acadêmica constituído de representação discentes e docentes.
7.	Competências	Uma competência caracteriza-se por selecionar, organizar e mobilizar, na ação, diferentes recursos (como conhecimentos, saberes, processos cognitivos, afetos, habilidades, posturas) para o enfrentamento de uma situação-problema específica. Uma competência se desenvolverá na possibilidade de ampliação, integração e complementação desses recursos, considerando sua transversalidade em diferentes situações.
8.	Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's	São normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE que asseguram a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das IES na elaboração dos Projetos Pedagógicos de seus cursos. As DCNs têm origem na LDB e constituem referenciais para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos, possibilitando definir múltiplos perfis profissionais e privilegiando as competências e habilidades a serem desenvolvidas (parecer CNE/CES 67/2003).

9.	Disciplina/Unidade Curricular	Parte do conteúdo curricular necessária para a formação acadêmica.
10.	Docente	Para efeito de avaliação, considera-se docente do curso o profissional regulamente contratado pela instituição e que, no momento da visita de avaliação encontra-se vinculado em uma ou mais disciplinas do curso.
11.	Docente Horista	Docente contratado pela instituição exclusivamente para ministrar aulas, independentemente da carga horária contratada, ou que não se enquadre em outros regimes de trabalho.
12.	Docentes em Tempo Integral	O regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de 40 horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nele reservado o tempo de, pelo menos, 20 horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação (Art.69 do Dec. 5.773/2006). Observação: nas IES, nas quais, por acordo coletivo de trabalho, o tempo integral tem um total de horas semanais diferente de 40, esse total deve ser considerado, desde que pelo menos 50% dessa carga horária seja para estudos, pesquisa, extensão, planejamento e avaliação.
13.	Docentes em Tempo Parcial	Docentes contratados com 20 horas semanais de trabalho na mesma instituição, nelas reservados pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de alunos.
14.	Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos	Espaço para o desenvolvimento de trabalho, de ordem técnica-administrativa e acadêmica, realizado pelo coordenador.
15.	Estágio Curricular Supervisionado	Período durante o qual um estudante exerce uma atividade temporária com vista à sua formação ou aperfeiçoamento profissional e que compõe a matriz curricular e é supervisionado por docentes do curso de graduação.
16.	Estrutura curricular	Estrutura curricular é composta por vários elementos necessários para constituir a matriz e a proposta curricular do curso de graduação seguindo o Projeto Pedagógico do Curso tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais.
17.	Gabinete de Trabalho	Salas para o desenvolvimento de trabalho, de ordem técnica-administrativa e acadêmica, realizado pelos docentes, coordenadores e técnico-administrativos.
18.	Gestão Acadêmica	Organização no âmbito acadêmico da IES realizando funções de: estabelecer objetivos, planejar, analisar, conhecer e solucionar problemas, organizar e alocar recursos, tomar decisões, mensurar e avaliar.
19.	Implantado(a)	Utiliza-se o termo, nos critérios de análise, quando se trata de avaliação para fins de reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso ou quando se trata de exigência de infraestrutura já disponível na autorização de curso.
20.	Instituição de Educação Superior – IES	São instituições, públicas ou privadas, que oferecem cursos de nível superior nos níveis de graduação (cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas), pós-graduação e extensão.
21.	Integralização	Duração do curso, prazo previsto para que o estudante receba a formação pretendida; o tempo total deve ser descrito em anos ou fração.
22.	Interdisciplinaridade	É uma estratégia de abordagem e tratamento do conhecimento em que duas ou mais disciplinas/unidades curriculares ofertadas simultaneamente estabelecem relações de análise e interpretação de conteúdos, com o fim de propiciar condições de apropriação, pelo discente, de um conhecimento mais abrangente e contextualizado.

23.	Laboratórios didáticos especializados	Laboratórios equipados com diversos instrumentos de medição e experimentação onde se realizam vários tipos de experiências de acordo com a área do curso.
24.	Mecanismos de familiarização com a modalidade EaD	O discente deverá ser informado sobre os processos acadêmicos previstos para a modalidade a distância, bem como dos mecanismos de comunicação e de interação que serão disponibilizados. Nesse sentido, são fundamentais as capacitações e formações específicas, ao longo do curso, para a familiarização em EAD. É importante considerar que a democratização da educação pressupõe igualdade de acesso e de condições da oferta dos cursos e a elaboração dos recursos didáticos deverá prever as devidas adaptações para os alunos portadores de deficiências.
25.	Mecanismo de interação entre Docentes, Tutores e Discentes	Compõem o conjunto de estruturas de tecnologia de informação e comunicação (TIC) e respectivos procedimentos e formas de utilização que caracterizam a dinâmica da comunicação e da interação entre os sujeitos envolvidos nos processos acadêmicos e de ensino e aprendizagem (que são, basicamente, os docentes, tutores e discentes), no contexto da oferta do curso superior na modalidade a distância. Justificam-se uma vez que os sujeitos deverão estabelecer comunicação permanente e continuada em diferentes espaços geográficos e tempos. O PPC deve explicitar esses mecanismos de modo a possibilitar ao discente a aquisição de conhecimentos e habilidades, bem como desenvolver a sociabilidade, por meio de atividades da comunicação, interação e troca de experiências. Não basta garantir as estruturas tecnológicas de (TIC), elas devem ser efetivas na comunicação dos envolvidos.
26.	NSA - Não se aplica	Não se aplica ao curso ou indicador específico.
27.	Núcleo Docente Estruturante - NDE	Conjunto de professores, composto por pelo menos cinco docentes do curso, de elevada formação e titulação, contratados em tempo integral ou parcial, que respondem mais diretamente pela concepção, implementação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso (Resolução CONAES N° 1, de 17/06/2010).
28.	Periodicidade	Intervalo de tempo em que se organizam as atividades de ensino perfazendo a carga horária.
		determinada pelo Projeto Pedagógico do Curso para um conjunto de componentes curriculares. Usualmente semestral ou anual; em casos específicos, justificados pelas características do PPC, pode ter outro regime, como trimestral ou quadrimestral.
29.	Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI	É o instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho; à missão a que se propõe; às estratégias para atingir suas metas e objetivos; à sua estrutura organizacional e ao Projeto Pedagógico Institucional com as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver. Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar ainda o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos; metas e ações da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações; a manutenção de padrões de qualidade; o perfil do corpo docente; a oferta de cursos de graduação, pós-graduação, presenciais e/ou a distância; a descrição da infraestrutura física e instalações acadêmicas, com ênfase na biblioteca e laboratórios e o demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras. (Decreto nº 5.773/06)
30.	Políticas Institucionais	Políticas desenvolvidas no âmbito institucional com o propósito de atender a missão proposta pela IES.
31.	Práticas Pedagógicas	São ações utilizadas no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de formar profissionais nas suas diferentes áreas.
32.	Previsto(a)	Utiliza-se o termo, nos critérios de análise, quando se trata de avaliação para fins de autorização de curso.

33.	Produção científica, cultural, artística e tecnológica.	Podem ser considerados como produção científica, cultural, artística e tecnológica: livros, capítulos de livros, artigos em periódicos especializados, textos completos em anais de eventos científicos, resumos publicados em anais de eventos internacionais, propriedade intelectual depositada ou registrada, produções culturais, artísticas, técnicas e inovações tecnológicas relevantes. Publicações nacionais sem <i>Qualis</i> e regionais também devem ser consideradas como produção, considerando sua abrangência.
34.	Projeto Pedagógico de Curso - PPC	É o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais, com base nas DCN. Entre outros elementos, é composto pelos conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas a partir de 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.
35.	Supervisão	A supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de Educação Superior no Sistema Federal de Ensino com a legislação aplicada. (parágrafo 2º, artigo 1º do Decreto 5.773/2006) Tem como objetivo acompanhar constantemente ou de forma periódica as instituições de ensino superior (IES) e seus cursos, de forma a impedir situações de eminente risco e prejuízo aos sujeitos integrantes do sistema (estudantes, docentes, pessoal técnico-administrativo) ou reverter uma situação irregular. Nesse sentido, a supervisão se insere como um meio propulsor à indução da qualidade.
36.	TICs – Tecnologia de Informação e Comunicação	São recursos didáticos elaborados para Internet que atendam as especificidades da modalidade de EAD (dialogicidade, construção da autonomia e linguagem própria), em consonância com o projeto pedagógico do curso, e os materiais educacionais que atendam a abordagem interdisciplinar e contextualizada que favoreçam a integração dos conteúdos ofertados no âmbito do curso. Em sentido mais amplo, compreendem mídias, recursos e ferramentas desenvolvidos ao longo do tempo, e respectivos procedimentos e metodologias de utilização, que viabilizam a comunicação e veiculação de informação. Aplicadas ao ensino a distância, são os recursos que criam os meios necessários ao desenvolvimento da comunicação entre os sujeitos, basicamente envolvendo tutores, professores e estudantes. As TICs são constituídas por diferentes mídias e tecnologias, síncronas e assíncronas, tais como ambientes virtuais e suas ferramentas, redes sociais e suas ferramentas, fóruns eletrônicos, blogs, chats, tecnologias de telefonia, teleconferências, videoconferências, TV convencional, TV digital e interativa, rádio, programas específicos de computadores (softwares), objetos de aprendizagem, conteúdos disponibilizados em suportes tradicionais (livros) ou em suportes eletrônicos (CD, DVD, Memória Flash, etc.), entre outros. Com a
		constante integração de mídias em aparelhos eletrônicos, as TIC também se configuram com a combinação dos elementos citados. Constituem-se importante pilar da educação a distância como modalidade educacional, pois a mediação didático-pedagógica nos processos acadêmicos ocorre, também, com a utilização de das tecnologias de informação e comunicação (TIC), com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.
37.	Título de Doutor	Segundo nível da pós-graduação <i>stricto sensu</i> . Tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e exigindo defesa de tese em determinada área de concentração que represente trabalho de pesquisa com real contribuição para o conhecimento do tema. Confere diploma de doutor. Serão considerados os títulos de doutorado, obtidos em Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , avaliados e reconhecidos pelo MEC, ou títulos obtidos no exterior e revalidados por universidades brasileiras.
38.	Título de Especialista (pós-graduação <i>lato sensu</i>)	Curso em área específica do conhecimento com duração mínima de 360 horas (não computando o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente, nem o destinado à elaboração do trabalho de conclusão de curso) e o prazo mínimo de seis meses. Pode incluir ou não o enfoque pedagógico. Confere certificado (Cf. Resolução CNE/CES nº 01/2007).

39.	Título de Mestre	Primeiro nível da pós-graduação <i>stricto sensu</i> . Tem por fim proporcionar formação científica ou cultural, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e exigindo defesa de dissertação em determinada área de concentração que represente trabalho de pesquisa/produto com real contribuição para o conhecimento do tema. Confere diploma de mestre. Serão considerados os títulos de mestrado acadêmico e profissional, obtidos em Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , avaliado e reconhecidos pelo MEC, ou títulos obtidos no exterior e revalidados por universidades brasileiras.
40.	Turno Integral	Curso ofertado inteira ou parcialmente em mais de um turno (manhã e tarde; manhã e noite; tarde e noite) exigindo a disponibilidade do estudante por mais de 6 horas diárias, durante a maior parte da semana.
41.	Turno Matutino	Curso em que a maior parte da carga horária é oferecida até às 12h, todos os dias da semana.
42.	Turno Noturno	Curso em que a maior parte da carga horária é oferecida após as 18h, todos os dias da semana.
43.	Turno Vespertino	Curso em que a maior parte da carga horária é oferecida entre às 12h e 18h, todos os dias da semana.
44.	Tutoria a Distância	O tutor a distância atua a partir da instituição mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes e referenciado aos polos de apoio presencial. São atribuições do tutor a distância: esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências; promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos; participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem.
45.	Tutoria Presencial	O tutor presencial atende os alunos nos polos, em horários preestabelecidos. São atribuições do Tutor presencial: auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis; participar de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam.
46.	Unidade Curricular	Unidade curricular é a unidade de ensino com objetivos de formação próprios, correntemente designados por cadeiras ou disciplinas.
47.	Vagas anuais autorizadas	Número de lugares destinados ao ingresso de estudantes em curso superior, expressas em ato autorizativo, correspondente ao total anual, que a instituição pode distribuir em mais de um processo seletivo. No caso das instituições autônomas, consideram-se autorizadas as vagas aprovadas pelos colegiados acadêmicos competentes e regularmente informadas ao Ministério da Educação, na forma do artigo 28 do Decreto 5.773/2006.
48.	Vagas anuais oferecidas	Número total de vagas disponibilizadas nos processos seletivos constantes dos editais oferecidos pela instituição.

ANEXO B – CIPP Evaluation Model Checklist

CIPP EVALUATION MODEL CHECKLIST

[Second Edition]

A tool for applying the *CIPP Model* to assess long-term enterprises

Intended for use by evaluators and evaluation clients/stakeholders

Daniel L. Stufflebeam

March 17, 2007

Evaluation Checklists Project

www.wmich.edu/evalctr/checklists

1. CONTRACTUAL AGREEMENTS

CIPP evaluations should be grounded in explicit advance agreements with the client, and these should be updated as needed throughout the evaluation. (See Daniel Stuffelbeam's *Evaluation Contracts Checklist* at www.wmich.edu/evalctr/checklists)

Evaluator Activities	Client/Stakeholder Activities—Contracting
<input type="checkbox"/> Develop a clear understanding of the evaluation job to be done.	<input type="checkbox"/> Clarify with the evaluator what is to be evaluated, for what purpose, according to what criteria, and for what audiences.
<input type="checkbox"/> Secure agreements needed to assure that the right information can be obtained.	<input type="checkbox"/> Clarify with the evaluator what information is essential to the evaluation and how the client group will facilitate its collection.
<input type="checkbox"/> Clarify for the client, in general, what quantitative and qualitative analyses will be needed to make a full assessment of the program.	<input type="checkbox"/> Reach agreements with the evaluator on what analyses will be most important in addressing the client group's questions.
<input type="checkbox"/> Clarify the nature, general contents, and approximate required timing of the final summative evaluation report.	<input type="checkbox"/> Assure that the planned final report will meet the needs of the evaluation's different audiences.
<input type="checkbox"/> Clarify the nature, general contents, and timing of interim, formative evaluation reports and reporting sessions.	<input type="checkbox"/> Assure that the evaluation's reporting plan and schedule are functionally responsive to the needs of the program.
<input type="checkbox"/> Reach agreements to protect the integrity of the reporting process.	<input type="checkbox"/> Assure that the reporting process will be legally, politically, and ethically viable.
<input type="checkbox"/> Clarify the needed channels for communication and assistance from the client and other stakeholders.	<input type="checkbox"/> Assure that the evaluation plan is consistent with the organization's protocol.
<input type="checkbox"/> Secure agreements on the evaluation's time line and who will carry out the evaluation responsibilities.	<input type="checkbox"/> Clarify for all concerned parties the evaluation roles and responsibilities of the client group.
<input type="checkbox"/> Secure agreements on the evaluation budget and payment amounts and dates.	<input type="checkbox"/> Assure that budgetary agreements are clear and functionally appropriate for the evaluation's success.
<input type="checkbox"/> Clearly define provisions for reviewing, controlling, amending, and/or canceling the evaluation.	<input type="checkbox"/> Assure that the evaluation will be reviewed periodically and, as needed and appropriate, subject to modification and termination.

2. CONTEXT EVALUATION	
Context evaluation assesses needs, assets, and problems within a defined environment.	
<i>Evaluator Activities</i>	<i>Client/Stakeholder Activities—Program Aims</i>
<input type="checkbox"/> Compile and assess background information on the intended beneficiaries' needs and assets from such sources as health records, school grades and test scores, funding proposals, and newspaper archives.	Use the context evaluation findings in selecting and/or clarifying the intended beneficiaries.
<input type="checkbox"/> Interview program leaders to review and discuss their perspectives on beneficiaries' needs and to identify any problems (political or otherwise) the program will need to solve.	Use the context evaluation findings in reviewing and revising, as appropriate, the program's goals to assure they properly target assessed needs.
<input type="checkbox"/> Interview other stakeholders to gain further insight into the needs and assets of intended beneficiaries and potential problems for the program.	Use the context evaluation findings in assuring that the program is taking advantage of pertinent community and other assets.
<input type="checkbox"/> Assess program goals in light of beneficiaries' assessed needs and potentially useful assets.	Use the context evaluation findings—throughout and at the program's end—to help assess the program's effectiveness and significance in meeting beneficiaries' assessed needs.
<input type="checkbox"/> Engage a data collection specialist ² to monitor and record data on the program's environment, including related programs, area resources, area needs and problems, and political dynamics.	
<input type="checkbox"/> Request that program staff regularly make available to the evaluation team information they collect on the program's beneficiaries and environment.	
<input type="checkbox"/> Annually, or as appropriate, prepare and deliver to the client and agreed-upon stakeholders a draft context evaluation report providing an update on program-related needs, assets, and problems, along with an assessment of the program's goals and priorities.	
<input type="checkbox"/> Periodically, as appropriate, discuss context evaluation findings in feedback sessions presented to the client and designated audiences.	
<input type="checkbox"/> Finalize context evaluation reports and associated visual aids and provide them to the client and agreed-upon stakeholders. ³	

3. INPUT EVALUATION

Input evaluation assesses competing strategies and the work plans and budgets of the selected approach.

<i>Evaluator Activities</i>	<i>Client/Stakeholder Activities—Program Planning</i>
<input type="checkbox"/> Identify and investigate existing programs that could serve as a model for the contemplated program.	<input type="checkbox"/> Use the input evaluation findings to devise a program strategy that is scientifically, economically, socially, politically, and technologically defensible.
<input type="checkbox"/> Assess the program’s proposed strategy for responsiveness to assessed needs and feasibility.	<input type="checkbox"/> Use the input evaluation findings to assure that the program’s strategy is feasible for meeting the assessed needs of the targeted beneficiaries.
<input type="checkbox"/> Assess the program’s budget for its sufficiency to fund the needed work.	<input type="checkbox"/> Use the input evaluation findings to support funding requests for the planned enterprise.
<input type="checkbox"/> Assess the program’s strategy against pertinent research and development literature.	<input type="checkbox"/> Use the input evaluation findings to acquaint staff with issues pertaining to the successful implementation of the program.
<input type="checkbox"/> Assess the merit of the program’s strategy compared with alternative strategies found in similar programs.	<input type="checkbox"/> Use the input evaluation findings for accountability purposes in reporting the rationale for the selected program strategy and the defensibility of the operational plan.
<input type="checkbox"/> Assess the program’s work plan and schedule for sufficiency, feasibility, and political viability.	
<input type="checkbox"/> Compile a draft input evaluation report and send it to the client and agreed-upon stakeholders.	
<input type="checkbox"/> Discuss input evaluation findings in a feedback workshop.	
<input type="checkbox"/> Finalize the input evaluation report and associated visual aids and provide them to the client and agreed-upon stakeholders.	

4. PROCESS EVALUATION	
Process evaluations monitor, document, and assess program activities.	
<i>Evaluator Activities</i>	<i>Client/Stakeholder Activities—Managing and Documenting</i>
<input type="checkbox"/> Engage an evaluation team member to monitor, observe, maintain a photographic record of, and provide periodic progress reports on program implementation.	Use the process evaluation findings to coordinate and strengthen staff activities.
<input type="checkbox"/> In collaboration with the program's staff, maintain a record of program events, problems, costs, and allocations.	Use the process evaluation findings to strengthen the program design.
<input type="checkbox"/> Periodically interview beneficiaries, program leaders, and staff to obtain their assessments of the program's progress.	Use the process evaluation findings to maintain a record of the program's progress.
<input type="checkbox"/> Maintain an up-to-date profile of the program.	Use the process evaluation findings to help maintain a record of the program's costs.
<input type="checkbox"/> Periodically draft written reports on process evaluation findings and provide the draft reports to the client and agreed-upon stakeholders.	Use the process evaluation findings to report on the program's progress to the program's financial sponsor, policy board, community members, other developers, etc.
<input type="checkbox"/> Present and discuss process evaluation findings in feedback workshops.	
<input type="checkbox"/> Finalize each process evaluation report (possibly incorporated into a larger report) and associated visual aids and provide them to the client and agreed-upon stakeholders.	

5. IMPACT EVALUATION

Impact evaluation assesses a program’s reach to the target audience.

<i>Evaluator Activities</i>	<i>Client/Stakeholder Activities—Controlling Who Gets Served</i>
<input type="checkbox"/> Engage the program’s staff and consultants and/or an evaluation team member to maintain a directory of persons and groups served; make notations on their needs and record program services they received.	<input type="checkbox"/> Use the impact evaluation findings to assure that the program is reaching intended beneficiaries.
<input type="checkbox"/> Assess and make a judgment of the extent to which the served individuals and groups are consistent with the program’s intended beneficiaries.	<input type="checkbox"/> Use the impact evaluation findings to assess whether the program is reaching or did reach inappropriate beneficiaries.
<input type="checkbox"/> Periodically interview area stakeholders, such as community leaders, employers, school and social programs personnel, clergy, police, judges, and homeowners, to learn their perspectives on how the program is influencing the community.	<input type="checkbox"/> Use the impact evaluation findings to judge the extent to which the program is serving or did serve the right beneficiaries.
	<input type="checkbox"/> Use the impact evaluation findings to judge the extent to which the program addressed or is addressing important community needs.
<input type="checkbox"/> Include the obtained information and the evaluator’s judgments in a periodically updated program profile.	<input type="checkbox"/> Use the impact evaluation findings for accountability purposes regarding the program’s success in reaching the intended beneficiaries.
<input type="checkbox"/> Determine the extent to which the program reached an appropriate group of beneficiaries.	
<input type="checkbox"/> Assess the extent to which the program inappropriately provided services to a nontargeted group.	
<input type="checkbox"/> Draft an impact evaluation report (possibly incorporated into a larger report) and provide it to the client and agreed-upon stakeholders.	
<input type="checkbox"/> As appropriate, discuss impact evaluation findings in feedback sessions.	
<input type="checkbox"/> Report the impact evaluation findings to the client and agreed-upon stakeholders.	

6. EFFECTIVENESS EVALUATION	
Effectiveness evaluation documents and assesses the quality and significance of outcomes.	
<i>Evaluator Activities</i>	<i>Client/Stakeholder Activities—Assessing/Reporting Outcomes</i>
<input type="checkbox"/> Interview key stakeholders, such as community leaders, beneficiaries, program leaders and staff, and other interested parties, to determine their assessments of the program's positive and negative outcomes.	Use effectiveness evaluation findings to gauge the program's positive and negative effects on beneficiaries. As relevant, use the effectiveness evaluation findings to gauge the program's positive and negative effects on the community/pertinent environment.
<input type="checkbox"/> As feasible and appropriate, conduct in-depth case studies of selected beneficiaries.	Use the effectiveness evaluation findings to sort out and judge important side effects.
<input type="checkbox"/> Engage an evaluation team member and program staff to supply documentation needed to identify and confirm the range, depth, quality, and significance of the program's effects on beneficiaries.	Use the effectiveness evaluation findings to examine whether program plans and activities need to be changed.
<input type="checkbox"/> As appropriate, engage an evaluation team member to compile and assess information on the program's effects on the community.	Use the effectiveness evaluation findings to prepare and issue program accountability reports.
<input type="checkbox"/> Engage a goal-free evaluator ⁴ to ascertain what the program actually did and to identify its full range of effects—positive and negative, intended and unintended.	Use the effectiveness evaluation findings to make a bottom-line assessment of the program's success.
<input type="checkbox"/> Obtain information on the nature, cost, and success of similar programs conducted elsewhere and judge the subject program's effectiveness in contrast to the identified "critical competitors."	Use needs assessment data (from the context evaluation findings), effectiveness evaluation findings, and contrasts with similar programs elsewhere to make a bottom-line assessment of the program's significance.
<input type="checkbox"/> Compile effectiveness evaluation findings in a draft report (that may be incorporated in a larger report) and present it to the client and agreed-upon stakeholders.	
<input type="checkbox"/> Discuss effectiveness evaluation findings in a feedback session.	
<input type="checkbox"/> Finalize the effectiveness evaluation report and present it to the client and agreed-upon stakeholders.	
<input type="checkbox"/> Incorporate the effectiveness evaluation findings in an updated program profile and ultimately in the final evaluation report.	

7. SUSTAINABILITY EVALUATION	
Sustainability evaluation assesses the extent to which a program's contributions are institutionalized successfully and continued over time.	
Evaluator Activities	Client/Stakeholder Activities: Continuing Successful Practices
<input type="checkbox"/> Interview program <i>leaders</i> and staff to identify their judgments about what program successes should be sustained.	Use the sustainability evaluation findings to determine whether staff and beneficiaries favor program continuation.
<input type="checkbox"/> Interview program <i>beneficiaries</i> to identify their judgments about what program successes should and could be sustained.	Use the sustainability findings to assess whether there is a continuing need/demand and compelling case for sustaining the program's services.
<input type="checkbox"/> Review the evaluation's data on program effectiveness, program costs, and beneficiary needs to judge what program activities should and can be sustained.	Use the sustainability findings as warranted to set goals and plan for continuation activities.
	Use the sustainability findings as warranted to help determine how best to assign authority and responsibility for program continuation.
<input type="checkbox"/> Interview <i>beneficiaries</i> to identify their understanding and assessment of the program's provisions for continuation.	As appropriate, use the sustainability findings (along with other relevant information on the program) to help plan and budget continuation activities.
<input type="checkbox"/> Obtain and examine plans, budgets, staff assignments, and other relevant information to gauge the likelihood that the program will be sustained.	
<input type="checkbox"/> Periodically revisit the program to assess the extent to which its successes are being sustained.	
<input type="checkbox"/> Compile and report sustainability findings in the evaluation's progress and final reports.	
<input type="checkbox"/> In a feedback session, discuss sustainability findings plus the possible need for a follow-up study to assess long-term implementation and results.	
<input type="checkbox"/> Finalize the sustainability evaluation report and present it to the client and agreed-upon stakeholders.	

8. TRANSPORTABILITY EVALUATION

Transportability evaluation assesses the extent to which a program has (or could be) successfully adapted and applied elsewhere. (This is an optional component of a CIPP evaluation. It should be applied when the client or some other authorized party desires and arranges for such a study. Sometimes such a transportability evaluation is an apt subject for a doctoral dissertation.)

<i>Evaluator Activities</i>	<i>Client/Stakeholder Activities—Dissemination</i>
<input type="checkbox"/> Engage the program staff in identifying actual or potential adopters of the program by keeping a log of inquiries, visitors, and adaptations of the program.	<input type="checkbox"/> Use the transportability evaluation findings to assess the need for disseminating information on the program.
<input type="checkbox"/> If relevant, survey a representative sample of potential adopters. Ask them to (1) review a description of the program and a summary of evaluation findings; (2) judge the program’s relevance to their situation; (3) judge the program’s quality, significance, and replicability; and (4) report whether they are using or plan to adopt all or parts of the program.	<input type="checkbox"/> Use the transportability evaluation findings to help determine audiences for information on the program.
	<input type="checkbox"/> Use the transportability evaluation findings to help determine what information about the program should be disseminated.
	<input type="checkbox"/> Use the transportability evaluation findings to gauge how well the program worked elsewhere.
<input type="checkbox"/> Visit and assess adaptations of the program.	
<input type="checkbox"/> Compile and report transportability evaluation findings in draft reports.	
<input type="checkbox"/> Discuss transportability evaluation findings in a feedback session.	
<input type="checkbox"/> Finalize the transportability evaluation report and associated visual aids and present them to the client and agreed-upon stakeholders.	

9. META-EVALUATION⁵

Metaevaluation is an assessment of an evaluation, especially its adherence to pertinent standards of sound evaluation (See Stufflebeam, Daniel. *Program Evaluations Metaevaluation Checklist*. www.wmich.edu/evalctr/checklists)

<i>Evaluator Activities</i>	<i>Client/Stakeholder Activities—Judgment of the Evaluation</i>
<input type="checkbox"/> Reach agreement with the client that the evaluation will be guided and assessed against the Joint Committee Program Evaluation Standards of utility, feasibility, propriety, and accuracy and/or some other mutually agreeable set of evaluation standards or guiding principles.	<p>Review the Joint Committee Program Evaluation Standards and reach an agreement with the evaluators that these standards and/or other standards and/or guiding principles will be used to guide and judge the evaluation work.</p> <p>Consider contracting for an independent assessment of the evaluation.</p>
<input type="checkbox"/> Encourage and support the client to obtain an independent assessment of the evaluation plan, process, and/or reports.	<p>Keep a file of information pertinent to judging the evaluation against the agreed-upon evaluation standards and/or guiding principles.</p>
<input type="checkbox"/> Document the evaluation process and findings, so that the evaluation can be rigorously studied and evaluated.	<p>Supply information and otherwise assist all legitimate efforts to evaluate the evaluation as appropriate.</p>
<input type="checkbox"/> Steadfastly apply the Joint Committee Standards and/or other set of agreed-upon standards or guiding principles to help assure that the evaluation will be sound and fully accountable.	<p>Raise questions about and take appropriate steps to assure that the evaluation adheres to the agreed-upon standards and/or other standards/guiding principles.</p>
<input type="checkbox"/> Periodically use the metaevaluation findings to strengthen the evaluation as appropriate.	<p>Take into account metaevaluation results in deciding how best to apply the evaluation findings.</p>
<input type="checkbox"/> Assess and provide written commentary on the extent to which the evaluation ultimately met each agreed-upon standard and/or guiding principle, and include the results in the final evaluation report's technical appendix.	<p>Consider appending a statement to the final evaluation report reacting to the evaluation, to the evaluators' attestation of the extent to which standards and/or guiding principles were met, to the results of any independent metaevaluation, and also documenting significant uses of the evaluation findings.</p>

10. THE FINAL SYNTHESIS REPORT

Final synthesis reports pull together evaluation findings to inform the full range of audiences about what was attempted, done, and accomplished; what lessons were learned; and the bottom-line assessment of the program.

Evaluator Activities	Client/Stakeholder Activities: Summing Up
<input type="checkbox"/> Organize the report to meet the differential needs of different audiences, e.g., provide three reports in one, including program antecedents, program implementation, and program results. ⁶	Help assure that the planned report contents will appeal to and be usable by the full range of audiences.
<input type="checkbox"/> Continuing the example, in the <i>program antecedents</i> report include discrete sections on the organization that sponsored the program, the origin of the program being evaluated, and the program's environment.	Help assure that the historical account presented in the <i>program antecedents</i> report is accurate, sufficiently brief, and of interest and use to at least some of the audiences for the overall report.
<input type="checkbox"/> In the <i>program implementation</i> report include sections that give detailed, factual accounts of how the main program components were planned, funded, staffed, and carried out such that groups interested in replicating the program could see how they might conduct the various program activities. These sections should be mainly descriptive and evaluative only to the extent of presenting pertinent cautions.	Help assure that the account of program implementation is accurate and sufficiently detailed to help others understand and possibly apply the program's procedures (taking into account pertinent cautions).
<input type="checkbox"/> In the <i>program results</i> report include sections on the evaluation design, the evaluation findings (divided into <i>context, input, process, impact, effectiveness, sustainability, and transportability</i>), and the evaluation conclusions (divided into <i>strengths, weaknesses, lessons learned, and bottom-line assessment of the program's merit, worth, probity, and significance</i>). Contrast the program's contributions with what was intended, what the beneficiaries needed, what the program cost, and how it compares with similar programs elsewhere.	Use the <i>program results</i> report to take stock of what was accomplished; what failures and shortfalls occurred; the extent to which the program was fully ethical; how the effort compares with similar programs elsewhere; and what lessons should be heeded in future programs.
<input type="checkbox"/> At the end of each of the three reports, consider including photographs and graphic representations that help retell the report's particular accounts.	Use the full report as a means of preserving institutional memory of the program and informing interested parties about the enterprise.
<input type="checkbox"/> Supplement the main report contents, throughout, with pertinent quotations; a prologue recounting how the evaluation was initiated; an epilogue identifying needed further program and evaluation efforts; an executive summary; acknowledgements; information about the evaluators; and technical appendices containing such items as interview protocols, questionnaires, feedback workshop agendas, data tables, and on-site evaluator's handbook of procedures.	

