

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

FABIANO CAVALCANTI MUNDIM

**APROPRIAÇÃO DA PRIMEIRA DIMENSÃO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO
PARA CURSOS DE GRADUAÇÃO PELOS COORDENADORES DO CURSO DE
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFJF, UFMG E UFPB**

JUIZ DE FORA
2013

FABIANO CAVALCANTI MUNDIM

**APROPRIAÇÃO DA PRIMEIRA DIMENSÃO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO
PARA CURSOS DE GRADUAÇÃO PELOS COORDENADORES DO CURSO DE
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFJF, UFMG E UFPB**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientadora: Eliane Medeiros Borges

JUIZ DE FORA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

FABIANO CAVALCANTI MUNDIM

APROPRIAÇÃO DA PRIMEIRA DIMENSÃO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PARA CURSOS DE GRADUAÇÃO PELOS COORDENADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFJF, UFMG E UFPB

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em __/__/__.

Eliane Medeiros Borges (orientadora)

Membro da banca externa

Membro da banca interna

Juiz de Fora, de julho de 2013

Dedico este trabalho à minha amada esposa, Lara, cujo carinho e apoio me inspiram a prosseguir, com força e coragem, nesta vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela fé na vida.

Aos meus pais, pelo incentivo constante aos estudos.

À minha família, a base da minha formação.

À Lara, pela compreensão e ajuda.

À Francisca, que me ensinou a ter fé no sucesso.

À Carolina e à Carla, pelas incessantes e eficientes intervenções e pela motivação.

À orientadora, Eliane M. Borges, por sempre acreditar na realização deste trabalho.

Aos entrevistados, pela disponibilidade e atenção.

E aos meus colegas de trabalho, pela paciência e incentivo.

**Pensar não é ver tudo claríssimo, mas
começar a não ver mais claro o que
antes achávamos evidente.**

Fernando Savater

RESUMO

O ensino a distância é fundamental para as políticas públicas de expansão de acesso à educação superior e de formação de novos licenciados em Pedagogia. Por isso, torna-se imprescindível a avaliação de qualidade dos cursos de Pedagogia EaD pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Nesse sentido, faz-se necessária a apropriação da primeira dimensão (organização didático-pedagógica) do instrumento de avaliação de cursos de graduação do Sinaes pelos coordenadores dos cursos de Pedagogia EaD da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Essas instituições foram as primeiras a ter o curso de Pedagogia EaD avaliado pelo instrumento em questão. Essa dimensão do instrumento dispõe sobre os princípios que subsidiam o planejamento e a organização do curso que refletem em sua gestão. Apresenta-se, ainda, o instrumento de avaliação de cursos do Sinaes no âmbito do curso de pedagogia na modalidade a distância, a apropriação, pelos coordenadores do curso de pedagogia EaD das instituições abordadas, do instrumento de avaliação para cursos de graduação, modalidade a distância, dimensão organização didático-pedagógica. Por fim, com base na análise das entrevistas realizadas aos coordenadores, apresenta-se um plano de intervenção voltado para a compreensão do instrumento e do processo avaliativo do SINAES, com vistas à promoção da articulação entre a avaliação externa e interna.

Palavras-chave: Avaliação, Apropriação de processo e resultado, SINAES, Educação Superior a Distância.

ABSTRACT

Distance learning is of fundamental importance to public policies regarding the increasing access to higher education and the training of new Pedagogy graduates. Therefore, it becomes essential to assess the quality of the Pedagogy courses offered via distance learning by the National System of Higher Education Assessment (SINAES). It becomes vital to apply the first dimension (pedagogical-didactic organization), of the instrument for assessment of undergraduate courses conducted by Sinaes, to the work of coordinators from the Pedagogy courses offered by the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), the Federal University of Minas Gerais (UFMG) and the Federal University of Paraíba (UFPB). Such institutions were the first ones to have their distance learning Pedagogy courses assessed by such instrument. The first dimension of the instrument disposes the principles that subsidize the planning and organizing of the course, reflecting its management. We present, in this dissertation, the instrument for assessing distance learning Pedagogy courses by Sinaes, its use by the course coordinators, and, basing ourselves in interviews with key actors, we present an intervention plan aimed to understanding SINAES's instrument and the process of assessment, thus articulating internal and external evaluations.

Key words: Assessment, Process and result appropriation, SINAES, Distance Learning higher education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	Análise das Condições de Ensino
ACO	Análise das Condições de Oferta
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CEAD	Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEDERJ	Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CFE	Conselho Federal de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Centros Populares de Cultura (CPC)
CPC	Conceito Preliminar de Curso
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
DED	Diretoria de Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
FIES	Financiamento Estudantil
Fundação CECIERJ	Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro
GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES)
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituições de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MEB	Movimentos de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PARU Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDE Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE Plano Nacional de Educação
PPC Projeto Pedagógico de Curso
PROUNI Programa Universidade para Todos
PUC-SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEED Secretaria de Educação a Distância
SENAC Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC Serviço Social do Comércio
SESU Secretaria de Educação Superior
SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC Trabalho de Conclusão de Curso
UAB Universidade Aberta do Brasil
UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB Universidade Federal da Paraíba
UNB Universidade de Brasília
UNESP Universidade Estadual Paulista
UNIREDE Rede de Educação Superior a Distância
UNIVILLE Universidade da Região do Joinville
USAID Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development
USP Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo Autoavaliação e Gestão	94
Figura 2 – Etapas do roteiro para apropriação da avaliação interna e externa	97
Figura 2 – Gestão e Perfil do Aluno	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Professores da Educação Básica Matriculados em Cursos Superiores de Graduação – Brasil - 2010	31
Tabela 2 – Quantitativo de IES públicas que ofertam o curso de Pedagogia EaD.....	57
Tabela 3 – Dados Sobre o Curso de Pedagogia EaD da IES Seleccionadas.....	58
Tabela 4 – Evolução de Matrículas EaD na Educação Superior (2002 – 2011).....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de Análise dos Três Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação.....	52
Quadro 2 – Caracterização dos Entrevistados	66
Quadro 3 – Indicador 1.3 do Instrumento de Cursos de Graduação	78
Quadro 4 – Plano de Atividades.....	97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DO SINAES NO ÂMBITO DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	17
1.1 A universidade no Brasil	17
1.1.1 Educação superior a distância	25
1.1.2 Avaliação da educação superior	32
1.2 SINAES.....	36
1.2.1 Definições gerais.....	37
1.3 O curso de Pedagogia no Brasil	39
1.3.1 O curso de Pedagogia a distância	44
1.4 Instrumento de avaliação para cursos de graduação na modalidade a distância	48
1.5 Instituições selecionadas, curso de Pedagogia na modalidade a distância (UFJF, UFMG e UFPB)	57
2 APROPRIAÇÃO, PELOS COORDENADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA, DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PARA CURSOS DE GRADUAÇÃO, MODALIDADE A DISTÂNCIA, DIMENSÃO ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA.....	62
2.1 Metodologia da pesquisa	62
2.1.1 Coleta de dados	65
2.2 A avaliação externa do SINAES e seus resultados: Como apropriar-se?.....	66
2.3 A apropriação dos resultados da avaliação pelos coordenadores do curso de Pedagogia (UFJF, UFMG e UFPB), modalidade a distância, dimensão organização didático pedagógica.....	71
2.3.1 O SINAES, o instrumento e o processo avaliativo	72
2.3.2 Caráter formativo e regulatório do instrumento. Fragilidades e potencialidades do curso.....	74
2.3.3 Pontos específicos do instrumento.....	76
2.3.4 A comissão de avaliadores	81
2.3.5 O instrumento e seu impacto na educação básica.....	85
2.3.6 Pesquisador-Tecnologista - INEP	87

2.4 Considerações sobre o plano de intervenção.....	91
3 PLANO DE INTERVENÇÃO: UMA PROPOSTA PARA AVALIADORES E AVALIADOS	94
3.1 O roteiro	95
3.2 Capacitação dos avaliadores de cursos de graduação EaD	101
3.3 Considerações finais	103
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICE.....	109
Roteiro semiestruturado de entrevista	109
ANEXO	111
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO – BACHARELADOS, LICENCIATURAS E CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA (PRESENCIAL E A DISTÂNCIA). Publicado no DOU em 13 de dezembro de 2011, Seção 1, p. 45.	111
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO – BACHARELADOS, LICENCIATURAS E CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA (PRESENCIAL E A DISTÂNCIA). Publicado na página eletrônica do Inep, na íntegra.	114

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da apropriação do instrumento de avaliação de cursos de graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Ele prioriza, especificamente, a apropriação da primeira dimensão do instrumento (organização didático-pedagógica) pelos coordenadores dos cursos de Pedagogia EaD das seguintes instituições: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Essa dimensão foi escolhida por priorizar os princípios que promovem a organização do curso e, conseqüentemente, sua gestão.

A modalidade a distância é enfatizada por ser majoritária entre os novos licenciados em Pedagogia e professores das primeiras etapas da educação. Essas instituições foram selecionadas por terem sido as primeiras a terem o curso de Pedagogia EaD avaliado pelo instrumento em questão, aprovado pela Portaria N° 1.741, de 12 de dezembro de 2011.

A educação básica e a educação superior são complementares por implicar continuidade de um nível educacional para o outro. Cada qual tem objetivos particulares, mas estão integrados numa unidade geral, são elos de uma cadeia e devem se reforçar mutuamente. A associação entre a educação superior e a educação básica apoia-se no impacto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) no curso de Pedagogia.

Os níveis e modalidades de ensino são interdependentes, estão conectados e são mais do que requisitos para ascender na estrutura do sistema educacional. Sem um ensino básico de qualidade, o ensino superior é prejudicado na pesquisa e na investigação científica e, conseqüentemente, no desenvolvimento da ciência e da tecnologia e na difusão da cultura. A educação superior, por meio das licenciaturas e do curso de Pedagogia, forma os professores da educação básica pública e privada, fato que pressupõe um ciclo no qual os níveis educacionais são interdependentes.

A partir disso, surge o questionamento: Os coordenadores dos cursos de Pedagogia EaD estão se apropriando da avaliação externa do SINAES? De que forma e para quais fins essa apropriação vem ocorrendo?

Este trabalho apresenta, como objetivo geral, analisar como e se os coordenadores dos cursos de Pedagogia (EaD) se apropriam do instrumento de avaliação e como lidam com o resultado dessa avaliação a fim de planejar ações de

melhoria para o curso. Para atingi-lo, constituem-se como objetivos específicos: verificar como os coordenadores lidam com o SINAES; apresentar as semelhanças e as diferenças entre as formas de apropriação do instrumento pelos coordenadores e identificar, a partir da pesquisa, como e se o instrumento contribui com a melhoria do curso de Pedagogia e até que ponto isso influencia na educação básica e qual a visão do Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre a apropriação do instrumento pelos coordenadores dos cursos de graduação.

Primeiramente, apresenta-se o instrumento de avaliação de cursos de graduação do SINAES, sobretudo sua primeira dimensão, enfatizando o curso de Pedagogia na modalidade a distância e as instituições selecionadas para esta pesquisa. Para isso, faz-se uma abordagem sobre a universidade no Brasil, o SINAES e o curso de Pedagogia no Brasil.

No segundo capítulo, destaca-se a apropriação do instrumento de avaliação pelos coordenadores do curso de Pedagogia EaD das instituições supracitadas, bem como a visão de um pesquisador-tecnologista do Inep sobre a apropriação do instrumento pelo coordenador. Nesse sentido, desenvolve-se a metodologia da pesquisa e a análise de seu resultado, contrapõem-se assim a análise das entrevistas feitas aos sujeitos da pesquisa com o respaldo teórico e com a pesquisa documental condizente ao tema.

E por fim, no capítulo 3, apresenta-se o plano de intervenção, voltado para a apropriação do instrumento. Ele é baseado na pesquisa, na análise das entrevistas, no respaldo teórico e na pesquisa documental.

1 O INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DO SINAES NO ÂMBITO DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Neste capítulo é abordado o histórico da implantação da universidade no Brasil no âmbito do ensino presencial e da educação a distância. Dessa forma, torna-se possível perceber a evolução desse nível de ensino. É contemplada, ainda, a avaliação da educação superior, como uma maneira de enxergar sua importância na expansão desse nível de ensino, sobretudo provocada pelas políticas de acesso.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é relatado e analisado, desde sua concepção até seus objetivos e mecanismos de avaliação. Assim, é citada a avaliação das instituições de educação superior, do desempenho acadêmico dos estudantes e, sobretudo, por ser o foco desta dissertação, a avaliação dos cursos de graduação.

Quanto ao curso de Pedagogia no Brasil, é abordado o ensino presencial e a educação a distância, esta, sobretudo por ser majoritária entre os novos licenciados em Pedagogia e professores das primeiras etapas da educação, segundo o Censo da Educação Superior de 2010.

O instrumento de avaliação de cursos de graduação é relatado, principalmente os indicadores de sua primeira dimensão (organização didático-pedagógica) e os específicos para a educação a distância e para o curso de Pedagogia.

Para a análise e estudo da apropriação do instrumento de avaliação, foram selecionadas três instituições (UFJF, UFMG e UFPB), o curso de Pedagogia a distância de cada uma tem seu relato. Nesse sentido, no segundo capítulo, é investigado o processo de conhecimento e interpretação do resultado da avaliação pelos coordenadores do curso de Pedagogia a distância dessas instituições.

1.1 A universidade no Brasil

A instalação das universidades no Brasil foi desestimulada por Portugal desde o século XVI. No século XIX, a população do Brasil colônia precisava se dirigir a Portugal para conseguir um diploma universitário, fatos estes que revelam a implantação tardia da universidade no Brasil. Esse atraso se deve ao regime colonial, que proibiu a circulação da imprensa e a implantação de universidades.

Dessa forma, a circulação de livros e de conhecimento era controlada pelos países colonizadores. Ainda no período colonial, os colégios jesuítas e os seminários, embora reservados para a formação dos padres, podiam ser considerados instituições similares às faculdades. A metrópole autorizava que as instituições escolares fundadas pelos jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia (LOPES et al. 2011).

Os países como Portugal, França e Inglaterra exportavam livros para o Brasil. A taxa da população brasileira escolarizada, em 1886, era de apenas 1,8% (INEP, 2003). Assim, a população estava distante do conhecimento, o que possibilitava o completo domínio das metrópoles, sobretudo para evitar a influência do Iluminismo e da Revolução Francesa que despontavam no século XVIII, que se fez sentir em várias regiões da América. Assim, Portugal impedia que os conhecimentos propagados na universidade fossem coadjuvantes de movimentos independentistas.

D. João VI não criou universidades no Brasil. Muitos projetos de implantação de universidade foram recusados ao longo do Império. Foi criado o sistema de cátedras, que eram simples unidades isoladas de ensino superior. Os professores as utilizavam para ensinar os alunos, geralmente em locais improvisados, as aulas eram cobradas. Das cátedras surgiram as escolas e depois as faculdades especializadas. Havia, portanto, nessa época, o caráter profissionalizante dos cursos e a influência da Universidade de Coimbra. Além disso, a relação entre ensino e pesquisa quase não ocorria. Os cursos visavam satisfazer as necessidades da colônia em matéria de infraestrutura agrícola, urbana, militar e industrial. Isso era fundamental para o desenvolvimento da corte portuguesa.

A multiplicação e a diferenciação das instituições criadas no início do século XIX influenciaram ou resultaram nas instituições atualmente existentes. Embora o ensino superior brasileiro não tenha resultado das escolas dos jesuítas, a cultura humanística e literária dos jesuítas que foram sentidas durante o Império e se fortaleceram em parte do período republicano. Assim, a profissionalização do ensino superior, que era característica das escolas de medicina e de engenharia militar, criadas por D. João VI, e dos cursos jurídicos em 1827, foi contrabalançada, do ponto de vista do caráter de “especialização” dessas instituições, pelo ensino humanístico iniciado no período colonial.

Algumas escolas foram criadas, por exemplo, em 1808: Academia Real da Marinha, Cirurgia (na Bahia), Cirurgia e Anatomia (no Rio de Janeiro) e Economia

(Bahia). Em 1809: Matemática Superior (Pernambuco). Em 1812: Agricultura (Bahia) e Laboratório de Química (Rio de Janeiro). Em 1817: Desenho e história (Vila Rica) e Retórica e Filosofia (Paracatu/MG). Na época do Império, em 1827, cursos de Direito foram implantados em São Paulo e Olinda.

As mudanças econômicas e institucionais proporcionaram o aumento da procura pelo ensino superior nas primeiras décadas da República, que foram marcadas pela facilitação ao ensino superior por meio das mudanças nas condições de acesso, dispensa dos ex-alunos das escolas secundárias de exames preparatórios para o ingresso no ensino superior, e da multiplicação das faculdades. Essas duas características fizeram parte das reformas educacionais de 1891.

A respeito da criação de escolas superiores:

Assim, no período que vai da reforma de 1891 até 1910, foram criadas no Brasil 27 escolas superiores: nove de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia; oito de Direito; quatro de Engenharia; três de Economia e três de Agronomia (LOPES et al. 2011, p. 158).

No governo republicano, surgiram algumas iniciativas de criação de universidades. Porém, até a década de 1930 essas instituições eram passageiras, tinham um caráter provisório. Muitas escolas foram implantadas entre o período de 1910 a 1918, 56 novas escolas de ensino superior, a maioria era privada (NETO, 2007).

Vale ressaltar que a Universidade de Manaus foi a primeira universidade a ser criada no país. Sua implantação aconteceu em 1909, ela prosperou durante o curto período do desenvolvimento econômico da região causado pela exploração da borracha (NETO, 2007).

Tanto no âmbito estadual quanto no privado pretendia-se viabilizar a implantação de instituições de ensino superior, sobretudo porque na época não havia dispositivos legais que restringiam a criação dessas instituições. Esse fato explica, pelo menos em parte, porque nas primeiras décadas da República a maioria das instituições era privada. Entretanto, atualmente, mesmo com a existência do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SINAES) e do Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que regula esse nível de ensino, 88% das instituições de ensino superior são privadas, segundo o Censo da Educação Superior de 2011.

A expansão da educação superior e a facilidade de ingresso a esse nível de ensino, no final do século XIX, tornaram as instituições um instrumento de discriminação social ineficaz, pois os diplomas deixavam de ser um privilégio ou raridade. Por isso surgiu um movimento de contenção por meio da introdução dos exames de ingresso às escolas superiores (LOPES et al. 2011), a fim de evitar o imediatismo na busca dos diplomas e de impedir a intensa crítica que já surgia à qualidade do ensino superior.

O Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911, iniciou o processo de autonomia didática, administrativa e financeiras das escolas superiores, o que ficou conhecido como Reforma Rivadávia Corrêa, titular do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. As congregações dessas instituições podiam eleger seus diretores. Não havia mais garantia de matrícula dos alunos das escolas secundárias, sobretudo a dos alunos do Colégio Pedro II, na educação superior e as faculdades federais deixaram de emitir diplomas de exclusividade profissional. Os exames de admissão aos cursos superiores foram instituídos, fato que marcou a contenção da expansão desse nível de ensino.

As taxas cobradas dos candidatos aos exames de admissão e outras cobradas dentro da instituição, como a de matrícula, de biblioteca e de certificado proviam a autonomia financeira dessas instituições.

Neste ínterim, houve a criação do Conselho Superior de Ensino, cuja função era tornar o ensino superior independente do governo federal, afastando-se assim da fiscalização do Estado.

Em 1915, ocorreu a Reforma Carlos Maximiliano por meio do Decreto 11.530, de 18 de março do mesmo ano. Houve mudanças profundas, entre elas o aumento do rigor nos exames vestibulares. Além disso, passou a ser cobrado como requisito para acesso às escolas superiores o certificado do ensino secundário, não era mais suficiente a aprovação no vestibular para que um candidato fosse admitido em um curso superior. Havia a equiparação das faculdades instaladas em cidades com menos de 100 mil habitantes às instituições federais. A partir dessa reforma, as equiparações foram diminuindo e o Estado reassumiu o controle da educação superior, submetendo as instituições de ensino superior privadas à avaliação externa. Dessa forma, o currículo e a qualificação do corpo docente passaram a ser averiguados.

Apesar dessas medidas de contenção, a expansão do ensino superior continuou em termos de número de instituições e de quantidade de alunos. O Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, instituiu uma nova reforma, a Rocha Vaz, mesmo nome do presidente do Conselho Superior de Ensino da época. Essa reforma estabeleceu limites numéricos para a admissão numa faculdade. Assim, o diretor de cada instituição estava incumbido de fixar o número de vagas a cada ano.

No governo de Getúlio Vargas, impulsionado pela crise do modelo oligárquico agroexportador, surgiu o modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização. Com isso, um grau maior de escolarização era exigido, principalmente para os segmentos urbanos, tecnocratas, militares e empresariais. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, órgão que impulsionou as reformas educacionais em âmbito nacional e a estruturação das universidades. Francisco Campos foi escolhido para o cargo de ministro. Os primeiros professores licenciados para o ensino secundário, que tinha dois ciclos (um fundamental, com duração de cinco anos, e o outro complementar, de dois anos, que visava à preparação para o curso superior), diplomaram-se no Brasil em 1937. Nesse período, merecem destaque as iniciativas no campo de formação de magistério. Na Faculdade de Filosofia de São Paulo havia complementação pedagógica no Instituto de Educação para os alunos que se formavam.

Sobre a importância do magistério, seguem as palavras:

Com esse acontecimento inaugurou-se, de fato, uma nova era do ensino secundário, cujos quadros docentes, constituídos até então de egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos experimentados no magistério, começaram a renovar e a enriquecer-se, ainda que lentamente, com especialistas formados nas faculdades de filosofia que, além do encargo da preparação cultural e científica, receberam por acréscimo o da formação pedagógica dos candidatos ao professorado do ensino secundário (AZEVEDO, 1996, p. 742).

Três decretos efetivaram a reforma do ensino superior. Eles dispunham sobre a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931), sobre a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro e o ensino superior brasileiro (Decreto nº 19.852) e sobre o primeiro estatuto da Universidade brasileira (Decreto nº 19.851), este propunha a incorporação de pelo menos três institutos de

ensino superior, de Direito, de Medicina e de Engenharia. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras podia substituir um deles.

Esses decretos proporcionaram mais autonomia didática e administrativa às universidades e maior ênfase na pesquisa. Vale destacar que a Universidade de São Paulo (USP) foi a primeira universidade, em 1934, a adotar o novo tipo de organização de acordo com o decreto federal. No ano seguinte, implantou-se no Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal.

Até o ano de 1945, o desenvolvimentismo era caracterizado pelo nacionalismo, que começou a perder força devido ao processo de internacionalização da economia e à instalação das empresas multinacionais incentivadas no governo de Juscelino Kubitschek.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/1961 foi aprovada após 13 anos de tramitação como anteprojeto na Câmara Federal. Esse lapso de tempo a fez surgir ultrapassada, já que o país passara a ter exigências voltadas para a industrialização e focadas na internacionalização da economia. Movimentos importantes discutiram a educação popular no início da década de 1960. Entre eles: Centros Populares de Cultura (CPC), Movimentos de Cultura Popular (MCP) e Movimentos de Educação de Base (MEB). A Universidade de Brasília, em 1961, foi fundada por Darcy Ribeiro, reforçando o projeto de renovação universitária.

Em 1964, a ditadura militar, que interrompeu o governo de João Goulart, reprimiu a agitação cultural. A LDB/1961 destacou alguns pontos para a educação superior: a liberdade de ensino; a autonomia didático-administrativa, financeira e disciplinar; representação do corpo discente nos órgãos colegiados; ensino superior agrupado ou não em universidades e diferentes ofertas de cursos (graduação, pós-graduação *stricto* e *lato sensu*). No entanto, essa LDB praticamente não mudou o ensino superior, pelo menos em comparação com a reforma de Francisco Campos, por exemplo, não havia ainda o incentivo às atividades de pesquisa. A ditadura instaurada, em 1964, tornou a LDB/1961 limitada ao plano formal. Entre os anos de 1945 e 1964 a integração de escolas isoladas formando universidades caracterizou o ensino superior.

O governo militar alterou e atualizou a LDB/1961. Essa lei havia sido antecedida por amplo debate popular. Já a Lei nº 5.540/68, que tratava do ensino superior, foi imposta por militares e tecnocratas. O regime militar gerou diversos acordos e convênios, um deles foi o MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e

United States Agency for International Development). Esse acordo proporcionava ao Brasil assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma. Vale citar alguns aspectos novos que a reforma universitária de 1968 trouxe: a implantação de institutos e cursos básicos nas faculdades para suprir as deficiências do 2º grau, a formação profissionalizante, as hierarquias organizacionais e as faculdades aglutinadas nas universidades.

A LDB/1971 não citava nenhuma diretriz em relação à educação superior. Já a Constituição de 1988 prezou pela autonomia universitária, autonomia didático-científica, administrativa e de gestão universitária e patrimonial. Além disso, primou pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A Carta Magna ocasionou transformações na educação superior brasileira.

Na década de 1980, já esgotado o regime militar, a universidade brasileira contribuiu para a redemocratização do país, sendo assim protagonista ativa e beneficiária dos movimentos estudantis e sindicais. Ela recuperou o espaço de atuação das entidades estudantis.

Ao contrário da LDB/1971, a de 1996, Lei nº 9.394, reservou um capítulo à educação superior. Na LDB/1996, as finalidades desse nível de ensino incentivam o ensino, a pesquisa e a extensão, além de estabelecer estreita relação com a comunidade. Ela prevê ainda a coexistência de instituições públicas e privadas e a regulação delas por meio da avaliação, isto é, as instituições, no âmbito das duas categorias administrativas, devem passar pelos seguintes atos regulatórios: credenciamento e credenciamento. E seus cursos devem ser autorizados, reconhecidos e ainda ter seu reconhecimento renovado. Nota-se que há a preocupação do Poder Público em regular, supervisionar e avaliar a educação superior.

Com a LDB de 1996, as universidades brasileiras puderam optar por uma estrutura própria, em função de sua cultura e especificidade. Esta flexibilidade permite a gestão de acordo com a abordagem contingencial da administração, considerando principalmente duas variáveis: tamanho e meio ambiente. Assim, algumas universidades, principalmente as privadas, voltam-se para resultados, e os departamentos passam a dar lugar a instâncias com esse objetivo. A administração ficou mais centrada em “projetos”, os quais só ocorrem quando rigorosamente necessários, isto é, pragmáticos. Este tipo de estrutura busca adequar-se a um mundo em profundas transformações realizadas em intervalos de tempo cada vez menores (NETO, 2007, p. 139).

Os programas de governo como o ProUni (Programa Universidade para Todos) e FIES (Financiamento Estudantil) facilitam o acesso dos estudantes às instituições de educação superior. O ProUni - e sua articulação com o FIES - é uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. O Programa Universidade para Todos, somado ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, a Universidade Aberta do Brasil e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para o cumprimento de uma das metas do Plano Nacional de Educação (2011-2020), como a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e da taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, mediante a qualidade da oferta¹.

Assim, a partir da década de 1990, ocorreu um movimento de expansão da educação superior evidenciado com a crescente ampliação de matrículas, o que se prolonga até o momento atual e tendendo a permanecer nos próximos anos. Fenômeno semelhante ocorre em relação às instituições de educação superior e o número de cursos, com um rápido crescimento a cada ano.

De acordo com o art. 80, da LDB de 1996, “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”. A educação a distância, visando também colaborar na ampliação da democratização do ensino e na aquisição dos conhecimentos, é uma modalidade de ensino que as instituições de educação superior utilizam, inclusive em programas voltados para a formação de professores da educação básica, por exemplo, a Universidade Aberta do Brasil. Esse fato, que está relacionado à expansão do ensino superior por meio da educação a distância, exige do Estado novas formas de regulação, avaliação e controle dessas instituições, sobretudo para que os cursos superiores a distância obtenham um sólido compromisso institucional a fim de garantir o processo de formação que abrange a dimensão técnico-científica para o mercado de trabalho, a

¹ A taxa de escolarização líquida corresponde ao percentual da população em determinada faixa etária que está matriculada no nível ou etapa de ensino adequada a essa faixa etária. A taxa de escolarização bruta, por sua vez, significa o total de matrículas no nível ou etapa de ensino, independente da adequação da faixa etária.

dimensão política para a formação do cidadão e as ações que criam oportunidades de construção de conhecimento, evitando assim a simples transmissão de informação por meio dos recursos tecnológicos e a simplificação de projetos e propostas educacionais complexas que envolvem interação, desafio e compreensão.

1.1.1 Educação superior a distância

O conceito de Educação a Distância no Brasil é definido oficialmente. O art. 1º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, dá a seguinte definição à educação a distância:

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 ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p. 1).

No Brasil, a educação a distância surgiu no século XX. Em 1939, foi criado, em São Paulo, o Instituto Monitor, o primeiro a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência, na época, ainda, com o nome Instituto Rádio Técnico Monitor.

Em 1941, foi criado o Instituto Universal Brasileiro, segundo instituto brasileiro a oferecer também cursos profissionalizantes sistematicamente. A esse instituto e ao Instituto Monitor juntaram-se outras organizações similares, que foram responsáveis pelo atendimento de milhões de alunos em cursos abertos de iniciação profissionalizante a distância. Algumas dessas instituições vigoram atualmente. Nesse mesmo ano, surgiu a primeira Universidade do Ar, que durou até 1944.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas patrocinaram, em 1947, a nova Universidade do Ar, que oferecia cursos comerciais radiofônicos. Os cursos tinham como material didático as apostilas. Os monitores auxiliavam os alunos na correção dos exercícios feitos nessas apostilas. A experiência durou até 1961. Vale frisar que o SENAC oferece essa modalidade até hoje.

A Universidade de Brasília (UnB) foi pioneira no uso da Educação a Distância na educação superior. Em 1979, ela criou cursos que foram veiculados por jornais e

revistas. Dessa iniciativa, em 1989, surgiu o Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD) e inaugurado o Brasil EAD.

A TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação) incorporou o programa “Jornal da Educação – Edição do Professor”, concebido e produzido pela Fundação Roquete-Pinto, que teve início em 1995 com o nome “Um salto para o Futuro”. Esse fato representou o marco da educação a distância no Brasil. O programa era voltado para a formação continuada e para o aperfeiçoamento de professores, principalmente do Ensino Fundamental e alunos dos cursos de magistério. Ele beneficiou mais de 250 mil docentes em todo o país. Outro acontecimento importante na educação a distância brasileira foi a criação, em 1992, da Universidade Aberta de Brasília (LÚCIA, 2011).

O Ministério da Educação, com o objetivo de implementar uma política que beneficia a democratização e a qualidade da educação brasileira, instituiu, em 1996, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) . As bases legais para essa modalidade de educação foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), no entanto, a regulamentação deu-se somente em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622. A Educação a Distância surge oficialmente no Brasil.

Nesse ínterim, a Rede de Educação Superior a Distância (UniRede) foi formada em 2000, esta rede é um consórcio que reúne cerca de 70 instituições públicas do Brasil, cujo objetivo é democratizar o acesso à educação de qualidade, por meio da Educação a Distância, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Ainda em 2000, surgiu o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), que proporcionou, por intermédio da Secretaria de Ciência e Tecnologia, uma parceria entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro, as universidades públicas e as prefeituras do Estado do Rio de Janeiro. A Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ) incorporou o Cederj em 2002.

Em 2003, o MEC elaborou a primeira versão dos **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Haja vista a dinâmica e o desenvolvimento dessa modalidade, as alterações nas legislações e a flexibilidade pedagógica causada pela utilização das tecnologias de informação e comunicação, o MEC elaborou, em 2007, a segunda versão dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. O documento foi, então, submetido à consulta

pública em agosto de 2007. Ele aponta princípios, diretrizes e critérios a fim de induzir a qualidade da educação superior a distância no âmbito da concepção teórico-metodológica e da organização de sistemas de EaD. O documento não tem força de lei, mas subsidia os processos de regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade (MEC, 2007).

A partir de 2004, foram implantados pelo Ministério da Educação, diversos programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da educação a distância. Entre eles o Proletramento e o Mídias na Educação. O Sistema Universidade Aberta do Brasil surgiu dessas ações. Em 2005, por meio de uma parceria entre o Ministério da Educação, estados e municípios, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que passou a integrar cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância. Esse sistema é uma política pública que visa à expansão e à democratização da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação. Ela é viabilizada pela articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES. Conforme o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), um dos objetivos dessa política, Parágrafo único, I, é “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica”.

O Sistema UAB é baseado em cinco eixos fundamentais:

- Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
- Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (CAPES, 2012) ².

Em 2006, foi publicado o Decreto nº 5.773, de 09 de maio, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de

²

Disponível

em:

<http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21>. Acesso em: 03 set. 2012.

educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância. Em 2011, a Secretaria de Educação a Distância foi extinta, ela foi substituída pela Diretoria de Regulação e Supervisão da Educação a Distância.

A respeito dos benefícios e cuidados da educação a distância vale destacar que:

Se, por um lado, como se tem anunciado, a educação midiaticizada pelas novas tecnologias pode contribuir para melhorias e transformações na educação em geral, por outro, ela tem gerado novos desafios e problemas para os educadores, requerendo, ainda, muita reflexão para evitarmos um preconceito contra novas tecnologias nos processos educacionais, além de uma visão de panaceia para a cura de todos os males educacionais. Enfim, é necessário aprofundar as reflexões sobre o uso dos meios tecnológicos na educação, esquivando-se da ingenuidade, das euforias diante do fascínio e do discurso apologético da técnica, que acabam distorcendo o real significado e os fins educativos de projetos dessa natureza (LITTO et al. 2009, p. 299).

A formação de professores e a consequente melhoria da educação básica estão entre as missões específicas da UAB. Esta, portanto, contribui para o atendimento do disposto no artigo 62 da LDB/1996, ele diz que a formação dos docentes para lecionar na educação básica será feita em nível superior. Programas como a UAB e como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as instituições de ensino superior (IES), contribuem para a formação dos professores exigida pela LDB/1996. O Censo da Educação Básica, 2011, revela que 15,8% dos docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental não têm formação superior e, no ensino médio, 5,9%. O Censo mostra ainda que 43,1% dos docentes que atuam na educação infantil não tem formação superior e, nos anos iniciais do ensino fundamental, 31,8%.

É fundamental que haja a preparação, no cenário da educação a distância, dos professores que lidam com os cursos de licenciatura através da UAB, pois as modificações desejadas na educação básica dependerão também do domínio da tecnologia e do entendimento do significado de sua utilização.

A perspectiva de universalização e obrigatoriedade do ensino médio como dever do Estado, em curto prazo, ocasiona pressão por aumento do número de vagas no ensino superior. As exigências do mercado de trabalho também geram uma relevante demanda por esse nível de ensino e de formação continuada. A UAB está associada às macropolíticas voltadas para o desenvolvimento, a melhoria e a valorização da educação no Brasil, sobretudo à promoção de ações de formação inicial e continuada de professores por meio da expansão da modalidade a distância. A UAB contribui com o combate à exclusão educacional, atendendo assim demandas educacionais urgentes por meio de seu alcance a regiões remotas, entre essas demandas destacam-se a formação ou capacitação de milhões de docentes para a educação básica e a formação continuada de servidores das empresas governamentais. Dessa forma, um grande número de estudantes que vivem em regiões distantes dos grandes centros urbanos pode ser atendido.

Em 2010, o sistema UAB constituía-se de 310 cursos de licenciatura. Dentro do Sistema UAB, além de formação inicial em diversas licenciaturas, há atualmente oferta de 69 cursos de extensão, 2 sequenciais, 92 bacharelados, 14 na modalidade tecnólogo, 304 especializações, 10 cursos de formação pedagógica e 183 de aperfeiçoamento em várias áreas (BRASIL, CAPES, 2012)³.

A UAB, ao articular e promover a integração de instituições de ensino superior, municípios e estados, visa à democratização, expansão e interiorização da oferta desse nível de ensino público e gratuito. Além disso, objetiva o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, principalmente as direcionadas à área de formação inicial e continuada de docentes da educação básica (LITTO et al. 2009).

Tanto a falta de oportunidade de frequentar cursos de educação continuada quanto à dificuldade de acesso ao ensino superior contribuem com a baixa qualificação e com as reduzidas expectativas de melhoria do trabalho dos professores em exercício. A educação a distância é uma alternativa para a formação e capacitação desses docentes, mas é importante frisar que a democratização do acesso à educação superior deve vir acompanhada por um processo de avaliação constante desses cursos e do perfil dos educadores que estão sendo formados, pois

³ Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12>. Acesso em: 06 out. 2012.

o fato de possibilitar um maior número de ingressantes nesse nível de ensino não significa que a educação a distância garanta uma boa formação pedagógica aos alunos e nem que o professor terá qualidade para educar.

Além desse grande sistema de democratização do acesso ao ensino superior, há uma ampliação vertiginosa de cursos de licenciatura em instituições privadas de ensino superior mediante a incorporação da modalidade EaD, elas são responsáveis pela oferta de 80,5% das matrículas. O curso de Pedagogia é o que tem mais estudantes em graduações a distância, são mais de 273 mil, 6,8% desses estudantes estão matriculados na rede federal, 5,4% na estadual, 0,08% na municipal e 87,7% na rede privada (INEP, 2012). Vale ressaltar que conforme o Censo da Educação Básica de 2011 atuam nesse nível de ensino 2.039.261 docentes. Desses, 185.074 professores estão matriculados no curso de Pedagogia, isto é, 9,07% do total dos docentes que atuam na educação básica são alunos do curso de Pedagogia. Dos 185.074, 110.930 cursam a modalidade a distância, 59,9%. E 74.144 cursam o ensino presencial, 40,1% (INEP, 2011).

**TABELA 1 – NÚMERO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA MATRICULADOS EM
CURSOS SUPERIORES DE GRADUAÇÃO – BRASIL – 2010**

Curso da Educação Superior	Categoria Administrativa			Cursos Presenciais			Cursos a Distância		
	Total	Pública	Privada	Total	Graduação	Sequencial	Total	Graduação	Sequencial
Total	380.669	130.314	250.355	244.044	203.915	129	176.625	176.622	3
Pedagogia	185.074	38.249	146.825	74.144	74.144	-	110.930	110.930	-
Letras	43.605	21.150	22.455	24.052	24.043	9	19.553	19.553	-
Matemática	18.497	11.969	6.528	10.408	10.408	-	8.089	8.089	-
História	13.195	5.686	7.509	7.573	7.573	-	5.622	5.622	-
Educação Física	13.148	3.744	9.404	11.999	11.999	-	1.149	1.149	-
Biologia	13.090	6.727	6.363	7.471	7.471	-	5.619	5.619	-
Direito	10.926	1.442	9.484	10.926	10.926	-	-	-	-
Geografia	10.338	6.204	4.134	6.530	6.530	-	3.808	3.808	-
Administração	7.429	2.449	4.980	3.458	3.382	76	3.971	3.969	2
Física e Astronomia	6.140	5.300	840	3.599	3.599	-	2.541	2.541	-
Química	5.212	4.066	1.146	3.595	3.595	-	1.617	1.617	-
Serviço Social	4.806	1.157	3.649	1.344	1.344	-	3.462	3.462	-
Belas Artes	4.410	1.829	2.581	2.626	2.626	-	1.784	1.784	-
Filosofia	4.144	2.131	2.013	2.836	2.836	-	1.308	1.308	-
Engenharia	4.122	4.122	2.116	3.937	3.937	-	185	185	-
Psicologia	3.611	465	3.146	3.611	3.611	-	-	-	-
Ciências	2.669	1.991	678	2.279	2.279	-	390	390	-
Outros	30.253	13.749	16.504	23.656	23.612	44	6.597	6.596	1

Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2011 MEC/Inep/Deed, p. 38.

A tecnologia oferece diferentes estruturas para os cursos, por isso é fundamental que eles favoreçam o encontro entre a teoria e a prática baseado na vivência de experiências pedagógicas reflexivas.

É, sobretudo, para a qualificação do processo pedagógico e educacional que a EAD traz uma contribuição fundamental, com a capacitação e atualização dos profissionais da educação, e com a formação/especialização em novas ocupações e profissões. As mudanças, entretanto, não acontecem repentinamente, o que torna

imprescindível um contínuo processo de reflexão, avaliação e pesquisa para que as inovações aconteçam com mais qualidade e credibilidade. Nesse sentido, a EAD se constitui num canal privilegiado para as interações com as manifestações do desenvolvimento científico e tecnológico, aprimorando o conhecimento (FARIA, 2006, p. 18).

Portanto, a tecnologia por si só não promoverá mudanças na educação, e sim sua utilização pelo sujeito com a intenção de disseminar e interpretar informações a fim de promover as mudanças necessárias no âmbito da educação brasileira, além de um monitoramento e avaliação sistematizada.

1.1.2 Avaliação da educação superior

A avaliação educacional desdobra-se em duas vertentes: avaliação da aprendizagem ou individual do discente, esta objetiva a verificação da aquisição de competências e habilidades que preparam a subjetividade, na relação dialógica com outra, para se apropriar criticamente de conhecimentos cada vez mais complexos; e a avaliação institucional ou da instituição de ensino, cujo objetivo é verificar se os elementos que integram a instituição estão estruturados e organizados para a oferta de educação de qualidade (SANTOS, 2005). A associação entre avaliação e qualidade da educação engloba dois aspectos, a avaliação como instrumento para a obtenção da qualidade educacional e a avaliação como uma forma de aferir a qualidade do ensino. A qualidade no âmbito da educação é um tema complexo, pois a escola é uma das poucas instituições para cujo produto não há padrões definidos de qualidade.

A avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional causam nos avaliados a resistência e a indiferença, isso se deve ao fato dela ser associada, equivocadamente, à penalização e à desconfiança, esta no sentido de que os resultados obtidos na avaliação não contribuem com a melhoria das condições de trabalho e ensino. Isso acontece também porque a avaliação entra numa rotina de procedimentos burocráticos e legalistas, perdendo seu potencial de desenvolvimento e transformação a partir de reflexões compartilhadas e permanentemente exercitadas democraticamente. Entretanto, esse estigma precisa ser desfeito porque a avaliação deve ser o ponto de partida para a reflexão sobre a natureza da finalidade da educação oferecida nas instituições de ensino. Ela deve ser realizada com base em critérios, gerando subsídios para os processos de tomadas de

decisões e implantação de resultados. Conforme diz Neto (2007, p. 172), a respeito da perspectiva da avaliação: “A avaliação é um processo que não pode resolver, imediatamente, os problemas macroestruturais, embora possa contribuir para mostrar essa perspectiva”.

A avaliação dos cursos de graduação surgiu em 1983 com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), com o objetivo de conhecer o processo das atividades de produção e disseminação do conhecimento na educação superior e de proporcionar aos diversos setores sociais a participação por meio da expressão de suas opiniões ou sugestões. As greves nas Universidades Públicas e a preocupação com a qualidade do Ensino Superior oferecido incentivaram o Ministério da Educação a implementar o PARU. Esse programa, por meio de sua metodologia, aplicava questionários aos docentes, aos dirigentes universitários e aos estudantes, visando a coletar informações concernentes à organização didática e administrativa das IES, à expansão de ingressos e à avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. O PARU durou somente três anos.

Outras iniciativas governamentais surgiram na perspectiva de avaliar os cursos superiores. Em 1985, foi criado o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES). Em 1986, foi criada a Comissão de Avaliação Institucional na Universidade de Brasília (UnB). Ainda, na década de 1980, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade da Região do Joinville (Univille), entre outras, desenvolviam seus processos internos de avaliação.

No Brasil, a avaliação institucional surgiu na pós-graduação. A primeira avaliação de todos os programas de mestrado e doutorado, tanto públicos como privados, ocorreu em 1976 pela Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – Capes. A partir da segunda metade da década de 1980 surgiram propostas de expandir esse tipo de avaliação aos cursos de graduação das universidades (LOPES et al. 2011).

Em 1992, surgiu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), apoiado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) e sustentado no princípio da adesão voluntária das universidades. O programa era dividido em quatro etapas: diagnóstico, avaliação interna, avaliação externa e reavaliação interna e possuía como objetivo promover a melhoria permanente da qualidade da educação superior por meio do aperfeiçoamento do projeto acadêmico e sociopolítico da instituição. Esse programa buscou o diálogo com a comunidade

acadêmica e com a sociedade e estabeleceu uma nova forma de relacionamento com o conhecimento e a formação do aluno. O PAIUB foi fundamental para legitimar a cultura da avaliação e promover mudanças no âmbito do ensino universitário (SINAES, 2009).

Na década de 1990, foi instituído nacionalmente o Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão), a Análise das Condições de Ensino (ACE) por comissões de especialistas, a Análise das Condições de Oferta (ACO) e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários, em busca do nivelamento da qualidade de oferta da educação superior. O ENC foi criado pela Lei nº 9.131/1995, aplicado no período de 1996 a 2003, apenas aos estudantes concluintes e com o objetivo de avaliar os respectivos cursos de graduação da educação superior. O exame provocou mudanças nas IES como reformulações curriculares e mudanças administrativo-pedagógicas.

Vale enfatizar que, no histórico da avaliação da educação superior brasileira, há duas concepções e práticas: uma voltada para a missão da instituição, comprometida com a transformação e com o desenvolvimento acadêmico, em uma perspectiva acadêmica (PAIUB); a outra se apoia sobre os resultados, o controle do desempenho, com vistas à produtividade e à eficiência, com visão regulatória (ENC).

A LDB/1996 consolidou a necessidade dos processos de avaliação para a educação superior, com vistas à melhoria do ensino e a fim de buscar e garantir a qualidade da educação superior ofertada no país, subsidiando assim a formulação de políticas públicas na área educacional. A União ficou incumbida de assegurar o processo de avaliação da educação básica e superior, com a colaboração dos sistemas de ensino, visando sempre aprimorar a qualidade do ensino.

Portanto, é função do governo federal, de acordo com o art. 9º, IX, da LDB de 1996, “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”. Os Estados e o Distrito Federal têm as mesmas competências da união em relação às instituições de ensino superior integrantes dos respectivos sistemas. Portanto, há a descentralização na avaliação para esse nível de ensino.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, em seu art. 4º, diz que a União “instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação”. Nesse plano, há diretrizes

específicas para a educação superior, bem como para a regulação de seu sistema, destaca-se nele a importância dada aos processos de avaliação como forma de garantir a qualidade do ensino ministrado e de planejar a expansão desse nível de ensino.

Há, no Plano Nacional de Educação de 2001, um total de 23 objetivos e metas para a educação superior. Merecem destaque os seguintes, por corresponderem à avaliação:

Institucionalizar um plano e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica; instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e, sempre que possível, nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, da extensão e, no caso das universidades, também da pesquisa; estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições públicas e privadas; estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação; a partir de padrões mínimos fixados pelo Poder Público, exigir melhoria progressiva da infraestrutura de laboratórios, equipamentos e bibliotecas, como condição para o credenciamento das instituições de educação superior e renovação do reconhecimento de cursos (BRASIL, 2001, p. 37).

O Decreto nº 3.860/2001 passou a regulamentar a avaliação e a organização da educação superior. Assim, ele dispõe sobre as classificações das instituições de ensino superior (IES), entidades mantenedoras, organização acadêmica, avaliação e procedimentos operacionais.

No âmbito da avaliação da educação superior, esse decreto, com o intuito de cumprir os artigos 9º e 46 da LDB/1996, incumbiu o Ministério da Educação de coordenar a avaliação de cursos, programas e instituições de ensino superior. Ele ainda atribuiu ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a responsabilidade de organizar e executar a avaliação de cursos de graduação e das instituições. E previu também o caráter periódico dos atos autorizativos: autorização e reconhecimento de cursos de graduação e credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior.

Em 2003, foi designada a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), instituída pela Portaria MEC/Sesu n.11 do dia 28/04/2003. Essa

comissão teve como objetivo analisar e diagnosticar os instrumentos, procedimentos e quadro normativo de avaliação e regulação da educação superior vigente e propor a reformulação dos processos, instrumentos e políticas de avaliação e de regulação da educação superior.

A partir desse trabalho, deu-se a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por meio da Lei nº 10.861/2004. Surgiu dessa forma um sistema de avaliação de caráter obrigatório, o que se diferencia do PAIUB, pois esse era regido pelo princípio da adesão voluntária das instituições de educação superior. No SINAES, todas as instituições devem por lei se submeter à avaliação pelo poder público, no prazo definido pelos órgãos competentes.

1.2 SINAES

Para criar uma proposta de construção de um sistema de avaliação da educação superior é necessária a determinação de um conjunto de princípios, critérios, pressupostos e premissas para que haja assim fundamentação conceitual e política e também justificação e coerência para a operacionalização dos processos.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) baseia-se nos seguintes princípios e critérios: educação é um direito social e dever do Estado; valores sociais historicamente determinados; regulação e controle; prática social com objetivos educativos; respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado; globalidade; legitimidade e continuidade (SINAES, 2009).

O Sinaes foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O Sistema consiste em implementar um ciclo de avaliação, no âmbito do sistema federal de ensino, a fim de constituir referencial básico para a regulação e supervisão da educação superior e de promover a melhoria de sua qualidade.

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2009, p. 151).

Com o objetivo de compreender a posição do Sinaes no processo de avaliação da educação superior, é necessário citar o exercício das funções de regulação e supervisão desse nível de ensino. É fundamental que haja a articulação eficiente das três funções, pois o controle e a melhoria da qualidade das instituições dependem da continuidade de seus trabalhos. Portanto, a regulação, a supervisão e a avaliação da educação superior são interdependentes.

O Estado, para efeitos de planejamento e garantia de qualidade do Sinaes, avalia a educação superior de forma a fornecer elementos para a reflexão e gerar melhores condições de desenvolvimento. A avaliação constitui referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior.

A regulação é realizada por meio de atos administrativos autorizativos, isto é, pelo credenciamento e credenciamento no âmbito das instituições de educação superior, ou avaliação institucional. Tendo como consequência a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação.

Vale destacar que a avaliação interna, ou autoavaliação, realizada pela própria instituição é requisito para os atos regulatórios. Conforme a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, ela é exercida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), constituída por cada instituição (BRASIL, 2009). As instituições de educação superior integram formalmente ao sistema por meio da avaliação interna. A regulação se dá de forma articulada à avaliação interna. Dessa forma, a autoavaliação é um instrumento que permite às instituições conhecerem melhor sua realidade a fim de revisar suas diferentes dimensões institucionais e de praticar os atos regulatórios internos necessários para cumprir com qualidade seus objetivos e missões. Já a supervisão preza pela conformidade da oferta da educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável.

1.2.1 Definições gerais

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Ele é composto por três eixos principais: a avaliação das instituições, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia esses três componentes, bem como todos os aspectos que giram em torno deles: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, a infraestrutura e vários outros aspectos.

Há indicadores e instrumentos complementares ao Sinaes, por exemplo, os instrumentos de informação (censo e cadastro), a avaliação externa, a autoavaliação e o Índice Geral de Cursos (IGC). O IGC utiliza o Conceito Preliminar de Curso (CPC), este, por sua vez utiliza o Exame Nacional de Desempenho dos estudantes (Enade), o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e as variáveis de insumo, que são os dados sobre o corpo docente, a infraestrutura e os programas pedagógicos da instituição. Os processos avaliativos previstos no Sinaes são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização desses processos é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Por meio do Sinaes obtêm-se dados e informações que podem orientar a eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social das instituições de ensino superior. Ademais, esses dados e informações são utilizados para subsidiar a formulação de políticas na área da educação superior, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação. Eles são ainda disponibilizados aos estudantes, pais de alunos, instituições e sociedade em geral para orientar suas decisões em relação à realidade dos cursos e das instituições. Assim, as avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País.

O Inep é o responsável por implementar e conduzir todo o sistema de avaliação de cursos de graduação. Dessa forma, o instituto produz indicadores e um sistema de informações para subsidiar o processo de regulamentação cuja função é do Ministério da Educação (MEC). Um dos objetivos do processo de avaliação da educação superior é garantir para a sociedade a transparência dos dados e informações que devem estar relacionados à qualidade desse nível de ensino.

As avaliações *in loco* realizadas pelas comissões de especialistas e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) são os instrumentos que subsidiam a produção de indicadores de qualidade. As avaliações *in loco* são aplicadas aos cursos e instituições públicas e privadas e se destinam a verificar as condições de ensino, sobretudo a organização didático-pedagógica, o perfil do corpo docente e a infraestrutura, que são as três dimensões do instrumento de avaliação de cursos de graduação, EaD e ensino presencial.

O curso de Pedagogia, por ter entre as suas finalidades a formação de professores, está diretamente ligado à educação básica. Segundo o Censo da Educação Superior de 2010, a licenciatura em Pedagogia é o curso com mais estudantes no Brasil entre as graduações a distância. Por isso o curso de Pedagogia no Brasil é abordado no item abaixo.

1.3 O curso de Pedagogia no Brasil

O decreto nº 19.851/31, que tratava do Estatuto das Universidades Brasileiras, cujo responsável pela sua elaboração foi o ministro Francisco Campos, fixava os campos do saber indispensáveis à criação de universidades. As universidades assim deveriam ser compostas, no mínimo por três faculdades: Direito, Medicina e Engenharia. Ainda, nesse mesmo decreto, previa-se a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, como sugestão de integração ao quadro desse nível de ensino. Portanto, a partir de 1930, o campo da Pedagogia começou a ser delimitado pelo Estatuto.

O modelo das Escolas Normais ainda permanecia o mesmo do século XIX. Os intelectuais brasileiros, diante da urgência em resolver como e onde formar os professores, viam a necessidade de reformular e modernizar os currículos, ampliando os estudos de maneira a aproximá-los dos problemas sociais do Brasil, pois os currículos ainda tinham significativa influência europeia.

Anísio Teixeira, Diretor Geral de Instrução do então Distrito Federal, na Exposição de Motivos do Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, iniciou uma reforma educacional que viria a influenciar a organização e as propostas progressistas sobre educação e formação pedagógica. Ele utilizou o argumento de que as escolas não atingiam os objetivos a que se propunham e não ofereciam aos professores uma formação científica adequada e nem conhecimentos no campo da didática.

Originou-se um movimento que teve início no Distrito Federal e se disseminou por alguns estados, causando assim uma reforma educacional articulada por Anísio Teixeira que influenciou a organização e as propostas progressistas sobre Educação e formação pedagógica. Dessa forma, surgiu a exigência dos estudos pedagógicos no nível superior.

Anísio Teixeira, em 1932, concebeu o Instituto de Educação do Distrito Federal. Fernando de Azevedo, em 1933, implantou o Instituto de Educação de São Paulo. Esses institutos surgiram sob inspiração do ideário da Escola Nova⁴, eles foram precursores de uma nova concepção para a formação de professores (SAVIANI, 2008).

A Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, instituiu o curso de Pedagogia. Isso ocorreu por meio do Decreto de Lei nº 1190 de 4 de abril de 1939. A Faculdade era composta pelo curso de Pedagogia, de Filosofia, de Ciências e de Letras. A Didática também foi instituída e foram fixados os currículos plenos e a duração dos cursos. Os bacharéis eram formados em três anos. Para ser licenciado era necessário frequentar durante um ano o curso de Didática. Esse esquema passou a ser conhecido como “3+1”. Conferia-se assim o diploma de bacharel em Pedagogia e, concluindo o curso de Didática, conferia-se o diploma de licenciado ao pedagogo. Dessa forma, o curso de Pedagogia, desde sua criação, apresentou problemas que o acompanham atualmente e que refletem na sua identidade (SILVA,1999).

O bacharelado formava o técnico em educação, que assumia funções de administração, organização e planejamento escolar no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e dos municípios. A licenciatura, por sua vez, formava o professor para lecionar as disciplinas pedagógicas do Curso Normal de nível secundário e no primeiro ciclo, o ginasial, ou no segundo ciclo.

A Lei nº. 4024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE (Conselho Federal de Educação) nº. 251/1962 mantiveram o esquema 3+1 para o curso de Pedagogia. Em 1961, o CFE estabeleceu o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas e mais duas que eram escolhidas pela própria instituição. Havia, assim, um mecanismo centralizador de organização curricular que pretendia definir a especificidade e identidade do bacharel em Pedagogia por meio de uma unidade de conteúdo, utilizado como critério para transferências de alunos no âmbito nacional.

⁴ Os pioneiros do movimento escolanovista foram Adolphe Ferrière (1879-1960) e John Dewey (1859-1952). A Escola Nova valorizava o respeito à individualidade do aluno, priorizava o ensino por meio da ação do aluno e propunha uma educação instigadora da mudança social. Maria Montessori (1870-1952), Édouard Claparède (1873-1940) e Jean Piaget (1896-1980) também pertenciam a esse movimento.

A licenciatura foi regulamentada pelo Parecer CFE nº. 292/1962, ele previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de administração escolar e Didática. Havia a disciplina Prática de Ensino, esta era desenvolvida em forma de Estágio Supervisionado. Dessa forma, a dualidade bacharelado e licenciatura em Pedagogia permanecia, embora o Parecer não previsse a dissociação entre conteúdos e métodos, contida na estrutura curricular do esquema 3+1.

Com a Lei nº. 5.540, da Reforma Universitária, de 1968, a graduação em Pedagogia ofertava habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, bem como outras especialidades pertinentes ao desenvolvimento nacional e associadas às exigências do mercado de trabalho.

O Parecer CFE nº. 252, de 1969, que abordava a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, garantia a complementação de estudos como possibilidade de obtenção do título de especialista. Esse Parecer previa a unidade entre bacharelado e licenciatura e a duração do curso em 4 anos. Assim, o licenciado habilitava-se para atuar na modalidade normal e nos anos iniciais de escolarização. Era, ainda, permitido aos licenciados em Pedagogia o registro para lecionar, no primeiro ciclo do ensino secundário, Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais.

A LDB de 1971, lei 5.692/71, estabeleceu como formação mínima para o exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental a habilitação específica de 2º grau. Em relação às quatro últimas séries, era exigida a habilitação específica de grau superior, nível de graduação, que poderia ser obtida em curso de curta duração (três anos) ou licenciatura plena (quatro anos).

Ainda, conforme a LDB de 1971, coube ao curso de Licenciatura em Pedagogia a formação de professores para Habilitação Específica de Magistério e de especialistas em Educação. Essas formações produziam na escola dois atores, o docente e o não docente, este último direcionado ao planejamento, orientação, supervisão, administração e inspeção.

As universidades, no início da década de 1980, promoveram reformas curriculares visando à formação do pedagogo para atuar na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino fundamental. Os cursos de Pedagogia voltavam-se aos processos de ensino e aprendizagem e também à gestão das escolas. O curso

passou a oferecer experiências de formação iniciada e continuada de docentes, para lecionar às crianças, aos jovens e aos adultos.

As reformas curriculares seguem as tendências dos fatos históricos, haja vista as distintas correntes pedagógicas, que influenciam os currículos dos cursos de Pedagogia, surgidas entre o regime militar e a recondução democrática. Os níveis e modalidades da educação dispostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9.394/96) possibilitaram uma maior diversidade no currículo do curso de Pedagogia, não se restringindo mais à preparação para a docência na modalidade normal e às funções designadas como especialistas. Assim, várias vertentes surgiram, por exemplo, a educação de jovens e adultos, a educação infantil, a educação na cidade e no campo, as atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias, confessionais e populares, a educação dos povos indígenas, a educação das relações étnico-raciais, a educação especial, a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação.

Em relação à formação docente, a LDB/1996 propõe:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 64. A formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nessa formação a base comum nacional (BRASIL, 1996, p. 20).

O decreto nº 3.276/99 associava a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental exclusivamente aos cursos normais superiores e aos Institutos Superiores de Educação. O decreto presidencial nº 3.554/00, por sua vez, mediante a mobilização das associações de educadores, substituiu a palavra “exclusivamente” por “preferencialmente”.

Em decorrência da prioridade da formação de docentes realizada em nível superior, o artigo 80 dessa mesma lei inseriu a modalidade Educação a Distância, em todos os níveis e nas demais modalidades de ensino, para favorecer a expansão da formação exigida.

O campo diverso de estudo do curso de Pedagogia possibilitou a articulação entre teoria e prática. Dessa forma, os processos educativos, os métodos e técnicas de ensino, a avaliação, a elaboração de planos e projetos educacionais, a seleção de conteúdos e os materiais didáticos se relacionavam com os encaminhamentos práticos e vice-versa. Sob esta perspectiva, a corrente progressista firmou o entendimento de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho que se realiza na práxis social (ARANHA, 2006).

Embora o campo teórico-investigativo da educação seja amplo, desde 1985, o curso de Pedagogia esteve direcionado à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a formação dos profissionais da educação, no curso de Pedagogia, tornou-se requisito para a qualidade da Educação Básica no Brasil.

A resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, estabelece como objetivos principais do curso de Pedagogia a formação de profissionais para atuar na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, no planejamento e na gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos e programas pedagógicos.

Em 2006, por meio do decreto 5.800, de 8/06/2006, foi criado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), oficializando assim a oferta de cursos a distância por instituições públicas de ensino superior. Entretanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de licenciatura não tratam da formação de docentes na modalidade a distância e nem para atuar nela.

A importância do curso de Pedagogia pode ser embasada hoje no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse documento argumenta que a qualidade do ensino ocorrerá de fato se houver a valorização dos profissionais do magistério. Para isso é fundamental que haja uma política global capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada. Assim, as universidades públicas, ao promoverem a formação inicial e continuada do professor, miram a educação básica. Portanto, a qualidade da educação básica depende da formação de seus docentes no ensino superior. E a melhoria na qualidade da formação dos professores com nível superior está condicionada ao

ensino que eles tiveram na educação básica. Há, assim, um ciclo caracterizado por uma dependência mútua (BRASIL, 2008).

1.3.1 O curso de Pedagogia a distância

O decreto nº 2.494/98, que regulamentou a educação a distância juntamente com a portaria ministerial nº 301/98 e com o decreto nº 2.561/98, implementou a educação a distância prevista no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9.394/96). Essas legislações definiram os critérios de funcionamento e de avaliação de cursos nessa modalidade com credenciamento específico pelo MEC e exigência de uso de polos de apoio presencial para o desenvolvimento dos cursos.

Art. 1º Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998, p. 1).

A partir de 1995, apareceram algumas experiências isoladas em educação a distância direcionadas para a formação de professores. A Universidade Federal do Mato Grosso foi uma das pioneiras na oferta de seu curso de Pedagogia a distância (séries iniciais do ensino fundamental), implantado em 1995 em caráter experimental, no tipo de curso licenciatura plena. Esse curso surgiu a partir de uma demanda da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso e de algumas prefeituras do polo regional de Colider, MT (LITTO et al. 2009).

Assim, outras experiências surgiram, sobretudo, no âmbito de cursos de graduação para formação de professores em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental sem nível superior, em parceria com secretarias de educação dos estados e municípios. Em Minas Gerais, com a Secretaria de Educação, surgiu o projeto Veredas, representado por uma parceria de 18 universidades, centros universitários e outras instituições de educação superior. O projeto ofertou 15 mil vagas para a rede estadual e redes municipais, distribuídas em 21 polos regionais e 29 subpolos.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa, em parceria com a Universidade Eletrônica do Brasil, lançou, em 2000, o Curso Normal Superior. Esse curso utilizou, como metodologia, as mídias interativas para o atendimento de 23 municípios do

Paraná, direcionado à formação de professores em exercício, sem nível superior, das redes públicas de educação.

Cursos semelhantes foram ofertados, em 2001, pela Secretaria de Educação de São Paulo, em convênio com a USP, a UNESP, e a PUC-SP, nesse caso, o curso era um programa especial de licenciatura plena para professores das séries iniciais do ensino fundamental. E a UnB, em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, também em 2001, ofertou um curso especial de graduação a distância em Pedagogia para professores em exercício no início da escolarização.

Dessa forma, a educação a distância fez parte da agenda governamental para contribuir com a expansão da educação superior, sobretudo a partir do ano 2000.

Vale citar aqui também o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), implantado pelo governo federal a partir de 2005, com o objetivo de articular e integrar o sistema nacional de educação superior por meio da capacitação de professores da educação básica com a oferta de cursos de licenciatura e de formação continuada (BRASIL, 2006).

O papel das novas tecnologias de informação e comunicação vai se definindo no cotidiano das universidades, ampliando assim o acesso à educação superior. Isso exige das instituições a reorganização de alguns aspectos, por exemplo, desenvolvimento institucional e organizacional, tecnologia, gestão e programas acadêmicos.

O ensino presencial e a educação a distância apresentam alguns desafios em comum, como a dificuldade de inovação de conteúdos e de metodologias de ensino, a criatividade na resolução da dificuldade de aprendizagem dos alunos, a qualificação dos professores, entre outros aspectos. A discussão sobre possíveis soluções para essas questões é fundamental. Embora haja muitos problemas, destaca-se aqui a qualificação dos professores e dos gestores no âmbito da educação a distância, pois essa modalidade, na relação ensino-aprendizagem, visa à elaboração de propostas pedagógicas que estimulem a autonomia do aluno, fato que exige dos professores e tutores capacidade de estimular a comunicação e a troca de ideias por meio dos ambientes virtuais.

Nesse sentido, vale destacar que a produção e a utilização do material didático, no âmbito da EaD, são fundamentais para a elaboração de propostas que propiciem ao aluno uma aprendizagem mais autônoma, baseada na construção do conhecimento (BORGES et al. 2013).

O curso de Pedagogia a distância, hoje, está associado às tecnologias de informação e comunicação. O ensino a distância almeja, por meio de processos pedagógicos associados às tecnologias de informação e comunicação, um empenho autônomo do aluno na busca, assimilação dos conteúdos e na consolidação da aprendizagem, já que a ausência física do professor é constante. Por isso os gestores e os professores que lidam com essa modalidade de ensino não devem concebê-la como meras ferramentas pedagógicas ou instrumentais. O aspecto espacial e temporal da educação a distância requer deles um conhecimento das reais necessidades dos alunos e da utilização eficiente das tecnologias de informação e comunicação integradas à educação⁵.

Qualquer que seja a definição que utilizemos (e existem muitas), um elemento essencial deve estar presente nesta análise das relações entre tecnologia e educação: a convicção de que o uso de uma “tecnologia” (no sentido de um artefato técnico), em situação de ensino e aprendizagem, deve estar acompanhado de uma reflexão sobre a “tecnologia” (no sentido do conhecimento embutido no artefato e em seu contexto de produção e utilização) (BELLONI, 2001, p. 53).

Os meios tecnológicos e os materiais didáticos devem possibilitar a aprendizagem dos alunos, compartilhando, assim, o conhecimento entre os estudantes de diversos níveis e de distintas regiões. Por isso, as disciplinas pedagógicas, como a didática e as referentes às metodologias e técnicas e à tecnologia aplicada à educação, são fundamentais nos cursos de licenciatura, devendo assim envolver a interatividade entre aluno e professor em ambientes virtuais de aprendizagem de forma que promova a intervenção também do estudante no conteúdo didático (MASETTO, 2002).

Os recursos tecnológicos de informação e comunicação têm se desenvolvido e se diversificado rapidamente. Eles estão presentes no dia a dia do aluno, devendo assim pertencer também às instituições de ensino. Por isso é fundamental dar importância a essa questão, sobretudo por meio das políticas públicas, na formação inicial e continuada dos professores. Os docentes lidam com os alunos no sentido de orientá-los em relação à autonomia no processo de aprendizagem. E há ainda o

⁵ Como a própria denominação da modalidade diz, o fator nela mais presente é a distância entre aluno e professor, no sentido de espaço. A assincronicidade - a separação no tempo, a combinação de fatos que não ocorrem ao mesmo tempo -, é um aspecto relevante no processo de ensino e aprendizagem a distância.

outro lado, os professores lidam com os alunos que utilizam os meios digitais para interagir e construir relações sociais, já familiarizados com a tecnologia e com a linguagem hipertextual, linguagem não-sequencial e não-linear para organização e apresentação de texto.

As políticas públicas, ao priorizarem a implantação das tecnologias na educação por meio de programas com interesses políticos distantes das reais demandas e necessidades da sociedade, afastam-se da ideia de que a tecnologia é um meio, um instrumento para auxiliar no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, os gestores e professores devem estar atentos às finalidades dessas políticas e buscar a qualificação, visando à motivação para estabelecer um comprometimento com a autonomia, tanto dos professores quanto dos alunos, na relação ensino-aprendizagem, no âmbito da educação a distância.

As dimensões pedagógicas, tecnológica e didática devem nortear, do ponto de vista teórico, a formação de professores para o ensino presencial e para a educação a distância, visando às necessidades de atualização da educação contemporânea. A primeira dimensão está associada às atividades de orientação, aconselhamento e tutoria e engloba o domínio dos conhecimentos relacionados à área específica da pedagogia. A segunda, por sua vez, abarca as relações entre tecnologia e educação em todos os seus aspectos. E por fim, a terceira corresponde à formação específica do professor em determinado campo específico e sua atualização abrangendo, inclusive, as outras duas dimensões. Portanto, a formação do docente deve buscar a compreensão dos aspectos teóricos em sua relação com a prática pedagógica (BELLONI, 2001).

A modalidade a distância é predominante entre os novos licenciados em pedagogia e professores das séries iniciais do ensino fundamental. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2009, dos 118.376 estudantes que concluíram essas habilitações, 65.354 (55%) graduaram-se por essa modalidade e 52.842 (45%) se formaram pela educação presencial (INEP, 2010). Atualmente há mais professores em exercício na educação básica cursando pedagogia pela modalidade a distância do que pelo ensino presencial, 59,9% contra 40,1% (INEP, 2011).

Essa predominância ocorre devido às necessidades estratégicas como custos e geografia do país. É fundamental que elas venham acompanhadas de uma

avaliação aprofundada sobre a qualidade do perfil de professores que estão sendo formados.

1.4 Instrumento de avaliação para cursos de graduação na modalidade a distância

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por meio da Lei nº 10.861/2004, faz referência ao instrumento de avaliação:

Art. 3 - A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

§ 2 - Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a autoavaliação e a avaliação externa in loco.

§ 3 - A avaliação das instituições de educação superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

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

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

§ 2 - A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas (BRASIL, 2004).

Em relação à elaboração dos instrumentos de avaliação, o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que regulamenta o Sinaes, diz:

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

II - estabelecer diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação e de avaliação interna e externa de instituições;

IV - aprovar os instrumentos de avaliação referidos no inciso II e submetê-los à homologação pelo Ministro de Estado da Educação (BRASIL, 2006).

Vale frisar que o documento, **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**, citado na página 26 deste trabalho, apresenta alguns tópicos que devem constar no Projeto Político Pedagógico de um curso de graduação a distância. São eles:

Concepção de educação e currículo no processo de Ensino e Aprendizagem; Sistemas de Comunicação; Material didático; Avaliação; Equipe multidisciplinar; Infra-estrutura de apoio; Gestão Acadêmico-Administrativa e Sustentabilidade financeira (MEC, 2007, p. 7).

O parágrafo único do artigo 7º do Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, estabelece que esses Referenciais devam pautar as regras para a regulação, supervisão e avaliação da educação a distância. Portanto, os **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância** subsidiam a elaboração dos instrumentos de avaliação.

A avaliação vista como um processo dinâmico exige que seja realizada nos instrumentos avaliativos uma revisão constante a fim de ajustá-los aos diferentes contextos e situação em que se apresentam os cursos de graduação. Dessa forma, os instrumentos podem servir como elementos norteadores da qualidade da educação superior.

Os instrumentos de avaliação norteiam os atos regulatórios, isto é, a autorização, o reconhecimento e a renovação do reconhecimento de cursos. Nesse sentido, os cursos para obterem esses atos devem seguir parâmetros de um documento próprio que orienta as avaliações *in loco* realizadas pelos avaliadores capacitados pelo Inep. Esse documento é o instrumento de avaliação.

Antes da realização da avaliação *in loco*, o instrumento é disponibilizado à IES para preenchimento, cujo prazo é de quinze dias para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e de 30 dias para os atos de credenciamento e credenciamento institucional, conforme disposto no art. 15, § 2º da Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada no DOU em 29 de dezembro de 2010.

O instrumento é disponibilizado para a instituição em um formulário eletrônico por meio do sistema e-MEC, que é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil⁶.

⁶ O endereço do portal é: <https://emec.mec.gov.br/ies/>

O Inep trabalhava com doze instrumentos de avaliação de cursos de graduação, são eles:

1. Instrumento de Avaliação de Autorização de Curso de Graduação em Medicina; 2. Instrumento de Avaliação de Autorização de Curso de Graduação em Direito; 3. Instrumento de Avaliação de Autorização de Curso de Graduação Licenciatura e Bacharelado; 4. Instrumento de Avaliação de Autorização de Curso de Graduação Tecnológico; 5. Instrumento de Avaliação de Reconhecimento de Curso de Graduação em Medicina; 6. Instrumento de Avaliação de Reconhecimento de Curso de Graduação em Direito; 7. Instrumento de Avaliação de Reconhecimento de Curso de Graduação em Pedagogia; 8. Instrumento de Avaliação de Reconhecimento de Curso de Graduação Licenciatura e Bacharelado; 9. Instrumento de Avaliação de Reconhecimento de Curso de Graduação Tecnológico; 10. Instrumento de Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação; 11. Instrumento de Avaliação de Reconhecimento de Curso a Distância; 12. Instrumento de Avaliação de Autorização de Curso a Distância (BRASIL, 2010) ⁷.

O instrumento de autorização de curso para oferta na modalidade a distância, publicado pela Portaria N° 1.051, de 7 de novembro de 2007, dividia-se da seguinte forma:

1. Dimensão Organização Didático-Pedagógica: Categoria de Análise Projeto Pedagógico do Curso, aspectos gerais, formação; Categoria de Análise Materiais Educacionais; Categoria de Análise Interação em Educação a Distância; Categoria de Análise Avaliação em Educação a Distância, Avaliação do Corpo Docente/Tutoria e Avaliação dos Materiais Educacionais. 2. Dimensão Corpo Social (Docentes e Tutores): Categoria de Análise Administração Acadêmica; Categoria de Análise Perfil dos Docentes; Categoria de Análise Corpo de Tutores; Categoria de Análise Condições de Trabalho. 3. Dimensão Instalações Físicas: Categoria de Análise Instalações Gerais; Categoria de Análise Biblioteca (BRASIL, 2009, p. 12).

O instrumento de avaliação de reconhecimento de curso na modalidade a distância possuía também as três dimensões: Organização Pedagógica, Corpo

⁷ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 03 set. 2012.

Social e Instalações Físicas, porém sem as categorias de análise apresentadas no instrumento de autorização acima.

A reformulação dos instrumentos foi realizada pela Comissão de Revisão dos Instrumentos de Avaliação, designada pela Portaria nº 386, de 27 de setembro de 2010. A Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES/INEP) coordenou esse processo mediante solicitação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). Essa Comissão reduziu os instrumentos de avaliação de cursos de doze para três, são eles: Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico - Presencial e EAD (Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento); Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação em Direito – Presencial e EAD (Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento) e Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação em Medicina – (Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento). Portanto, a reformulação dos instrumentos partiu de contradições encontradas nos doze instrumentos de avaliação dos cursos de graduação, uma vez que eles apresentavam diferentes critérios de análise, ou seja, não havia um padrão de critérios de análise para todos os instrumentos como o disposto na tabela a seguir, o que gerava controvérsias e aprofundava a subjetividade da avaliação. Esse fato ocasionou uma padronização nos três instrumentos já citados.

Nessa padronização, foi mantida, como referência, os indicadores de avaliação e seus descritores das respectivas dimensões, conforme o artigo 4º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, em escala crescente de excelência de 1 a 5. Na reformulação dos instrumentos, a abrangência e a flexibilização foram priorizadas, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos, os princípios e diretrizes do Sinaes. Nesse sentido, o trabalho da Comissão buscou garantir, no processo avaliativo, a melhoria da qualidade como referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior.

Quadro 1 – Critérios de Análise dos Três Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação

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

Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf⁸

Os três instrumentos não se dividem mais por ato autorizativo, com diferentes critérios de análise, utiliza-se, assim, um único conjunto de critérios de análise, conforme disposto acima, que passa a contemplar todos os atos a serem avaliados: Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de curso.

A diferença na avaliação dos diferentes atos regulatórios respalda-se nas nomenclaturas no texto dos critérios de análise. Estes critérios dispõem dos termos previsto/implantado e regulamentado/institucionalizado. As expressões “previsto” e “regulamentado” são consideradas para a avaliação do primeiro ato (Autorização de curso) e os termos “implantado” e “institucionalizado” para os atos subsequentes (Reconhecimento, Renovação de Reconhecimento de cursos e para os indicadores da dimensão infraestrutura no ato de autorização).

Cada indicador apresenta predominantemente um objeto de análise. O critério Não Se Aplica (NSA) é utilizado para as especificidades, por exemplo, para diferenciar indicadores obrigatórios para a modalidade a distância.

A fim de divulgar o processo de reformulação dos instrumentos de avaliação, foram apresentados à comunidade acadêmica, no dia 1º de junho de 2011, na

⁸ Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf >. Acesso em: 21 fev. 2013.

página eletrônica do Inep, os três instrumentos de avaliação: Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação de Bacharelado, Licenciatura e Cursos Superiores de Tecnologia (presencial e a distância); Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação em Direito (presencial e a distância) e Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação em Medicina.

Após a publicação dos instrumentos, a Comissão Nacional de Avaliação de Educação Superior (CONAES), com o auxílio da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES/INEP), promoveu três audiências públicas com o objetivo de receber contribuições das entidades representativas de educação superior. Nessas Audiências, a Conaes buscou levantar questionamentos e corrigir as falhas e contradições dos instrumentos antes da sua aplicação efetiva, como os diferentes critérios de análise, inclusive compreender o posicionamento das instituições de educação superior e entidades representativas sobre o assunto. A primeira ocorreu em Brasília (DF), no dia 13 de junho de 2011, com a participação as Instituições Públicas, convidadas pela Conaes. A segunda foi realizada em São Paulo (SP), no dia 28 de junho de 2011, com a participação das Instituições Privadas, também convidadas pela Conaes. E a terceira ocorreu no Rio de Janeiro, em 5 de julho de 2011, com a participação das Instituições Confessionais, convidadas pela Conaes.

As contribuições foram analisadas pela equipe técnica da Diretoria de Avaliação da Educação Superior. O resultado da análise foi apresentado à Conaes. A equipe prezou, na análise, pela pertinência das contribuições, considerando a legislação, a filosofia e o contexto do instrumento, o caráter regulatório e a indução da qualidade da educação.

As contribuições e observações abrangeram vários aspectos avaliativos gerais da redação e da estrutura do instrumento, por exemplo, inserção, exclusão e unificação de indicadores, alteração na redação de critérios de análise, supressão de subjetividade, alteração das porcentagens descritas nos critérios de análise, observação de intervalos de critérios de análises incorretos, ampliação e readequação de termos no glossário e mudança na denominação dos conceitos no instrumento (INEP, 2011).

As colaborações abrangeram também aspectos específicos dos indicadores dos instrumentos, tais como, extensão universitária e pesquisa, “maturidade” da instituição, demanda social, diversidade e dimensão territorial da localidade da IES, demanda social, titulação do coordenador do curso, relação número de vagas e

alunos matriculados, convênios com a rede pública de ensino, orientação, avaliação e supervisão para trabalho de conclusão de curso e estágios, especificidades da modalidade a distância, carga horária e regime de trabalho, proporção de mestres e doutores, tempo de magistério, tempo de tutoria, diferentes exigências para diferentes categorias acadêmicas, experiência na educação básica, atendimento aos discentes, produção dos docentes, material didático, impacto financeiro da IES, alta exigência na bibliografia básica, acervo virtual, laboratórios e núcleo docente estruturante (INEP, 2011).

Os indicadores mais debatidos nas audiências públicas foram: número de vagas, integração com as redes públicas de ensino, titulação do corpo docente do curso, produção científica, cultural, artística ou tecnológica, bibliografia básica, periódicos especializados e titulação do coordenador do curso (INEP, 2011).

A partir da análise das contribuições, a equipe técnica da DAES realizou alterações nos instrumentos. Essas modificações foram testadas por meio de simulações baseadas em dados reais de cursos de diferentes instituições de educação superior. As simulações contemplaram faculdades, centros universitários e universidades. Esses testes geraram novas modificações.

Novas alterações foram feitas a partir do resultado das simulações, elas resultaram na unificação dos indicadores dos três instrumentos propostos. O resultado final obteve aprovação da CONAES nas reuniões ocorridas em 16 de agosto e 13 de setembro de 2011.

O trabalho resultou na redução do número de instrumentos avaliativos de três para um, surgindo assim o instrumento único: Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia (presencial e a distância). Ele é aplicável a todos os tipos de cursos: bacharelados, licenciaturas, sequenciais e tecnólogos, ensino presencial e EaD. O instrumento único tornou os indicadores mais claros e objetivos, bem como coerentes aos atos regulatórios. Ele foi publicado pela Portaria nº 1.741, de 12 de dezembro de 2011.

O novo instrumento possui três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial e infraestrutura. A primeira dimensão possui 22 (vinte e dois) indicadores, a segunda, 20 (vinte), e a terceira, 21 (vinte e um). Cada indicador possui 5 (cinco) critérios de análise, ou seja, seu conceito é ordenado em uma escala de 5 (cinco) níveis. Os avaliadores, antes de entrar no mérito das dimensões, preenchem três campos, que são referentes à contextualização da instituição, à

contextualização do curso e à síntese preliminar. Esta última associa-se à análise documental da instituição e do curso.

Há uma diferenciação nos pesos das dimensões. Para o ato de autorização, a primeira dimensão tem o valor de 30 (trinta) pontos, a segunda, também 30 (trinta) pontos, e a terceira, 40 (quarenta) pontos. Para os atos de reconhecimento e renovação de reconhecimento, a primeira dimensão tem o valor de 40 (quarenta) pontos, a segunda, 30 (trinta) pontos, e a terceira, também 30 (trinta) pontos. O conceito do curso é calculado com base na média aritmética ponderada das dimensões, estes são resultados da média aritmética simples dos indicadores das respectivas dimensões.

A formulação do atual instrumento teve como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos, os princípios e diretrizes do SINAES, bem como os padrões de qualidade da educação superior. Dessa forma, ele visa assegurar uma avaliação fidedigna dos cursos, enfatizar as especificidades de cada um deles, e viabilizar a sua utilização associada a indicadores que contribuirão para uma análise mais substancial da realidade.

O foco deste trabalho é a primeira dimensão do instrumento unificado, isto é, a organização didático-pedagógica, e os indicadores específicos dessa dimensão, sobretudo os direcionados para a modalidade a distância e aplicados ao curso de Pedagogia. Essa dimensão explora informações e indicadores relacionados à gestão do curso, fato que exige dos coordenadores desses cursos mais atenção sobre a condução das atividades pedagógicas e administrativas.

Seguem todos os indicadores da primeira dimensão:

1. Contexto educacional.
2. Políticas institucionais no âmbito do curso.
3. Objetivos do curso.
4. Perfil profissional do egresso.
5. Estrutura curricular.
6. Conteúdos curriculares.
7. Metodologia.
8. Estágio curricular supervisionado.
9. Atividades complementares.
10. Trabalho de conclusão de curso. (TCC)
11. Apoio ao discente.
12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso.
13. Atividades de tutoria.
14. Tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem.
15. Material didático institucional.

16. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes.
17. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.
18. Número de vagas.
19. Integração com as redes públicas de ensino.
20. Integração com o sistema local e regional de saúde e o Sistema Único de Saúde (SUS).
21. Ensino na área de saúde.
22. Atividades práticas de ensino (BRASIL, 2011, Seção 1, p. 45).

O indicador nº 20, Integração com o Sistema Local e regional de saúde e o Sistema Único de Saúde (SUS), é obrigatório para o curso de Medicina. Ele não é aplicado aos demais cursos que não abordam a integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS no Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Os indicadores nº 21 e nº 22 referem-se exclusivamente ao curso de Medicina.

O indicador nº 8, Estágio Curricular Supervisionado, não é aplicado aos cursos que não contemplam o estágio no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e que não têm Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) ou que suas diretrizes não preveem o estágio como obrigatório. Essa regra vale também para os indicadores nº 9 e nº 10, Atividades Complementares e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), respectivamente.

O indicador nº 15, Material Didático Institucional, não é aplicado aos cursos presenciais que não contemplam esse material no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), no entanto, ele é obrigatório para os cursos na modalidade a distância. O indicador nº 16, Mecanismos de Interação entre Docentes, Tutores e Estudantes, é obrigatório para os cursos a distância e também não é aplicado aos cursos presenciais que não contemplam esse material no Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

O indicador nº 19, Integração com as Redes Públicas de Ensino, é obrigatório para os cursos de licenciatura e não é aplicado aos cursos que não abordam essa integração no Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Somente esse indicador é obrigatório para os cursos de licenciatura.

O indicador nº 13, Atividades de Tutoria, é obrigatório para os cursos a distância. Ele é aplicado aos cursos presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme o disposto na Portaria nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004.

Todos os indicadores da primeira dimensão são aplicados aos cursos da modalidade a distância, exceto os que são exclusivos para o curso de Medicina.

Há três documentos que subsidiam a análise da primeira dimensão, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso a ser avaliado. Este último documento consta nos requisitos legais e normativos do instrumento de avaliação, ele é relacionado com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), investiga-se aí se há coerência entre esses dois documentos.

Os requisitos legais e normativos são compostos pelos seguintes dispositivos: diretrizes curriculares nacionais do curso; diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena; titulação do corpo docente; núcleo docente estruturante; denominação dos cursos superiores de tecnologia; carga horária mínima, em horas – para cursos superiores de tecnologia; carga horária mínima, em horas – para bacharelados e licenciaturas; tempo de integralização, condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida; disciplina de libras; prevalência de avaliação presencial para a modalidade de ensino a distância; informações acadêmicas; políticas de educação ambiental (BRASIL, 2012).

1.5 Instituições selecionadas, curso de Pedagogia na modalidade a distância (UFJF, UFMG e UFPB)

Em relação ao número de instituições públicas de ensino superior que oferecem o curso de Pedagogia na modalidade a distância, segue o quadro:

Tabela 2 – Quantitativo de IES públicas que ofertam o curso de Pedagogia EaD

Quantitativo de IES Públicas – Curso Pedagogia EaD			
Federal	Estadual	Municipal	Total
26	10	1	37

Fonte: <http://emec.mec.gov.br>⁹

O curso de Pedagogia na modalidade a distância oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF, sede), pela Universidade Federal de Minas Gerais

⁹ Disponível em: < <http://emec.mec.gov.br> >. Acesso em: 13 set. 2012.

(UFMG, polo municipal da UAB de Conselheiro Lafaiete) e pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, polo sede) foi escolhido como amostra para nosso estudo porque ele passou recentemente pelo ato regulatório de reconhecimento de curso. O curso de Pedagogia dessas instituições, na modalidade a distância, foi o primeiro a ser avaliado pelo novo instrumento.

Tabela 3 - Dados Sobre o Curso de Pedagogia EaD das IES Selecionadas

IES	Ano de início de funcionamento do curso/nº de vagas	Nº de Polos	Nº de alunos no polo	Nº de docentes vinculados ao curso (todos os polos)
UFJF	2007/250 vagas	10	438 (distribuídos pelos 10 polos)	121
UFMG	2008/400 vagas	11	44 (Polo Conselheiro Lafaiete)	61
UFPB	2007/420 vagas	20	81 (Polo Sede)	145

Fonte: Portal do MEC¹⁰

Na UFJF, desde 2005, há o Centro de Educação a Distância (CEAD). Esse centro era conhecido como Núcleo de Educação a Distância (NEAD). O Cead auxilia oito cursos de graduação a distância e cinco de pós-graduação, há cerca de cinco mil alunos matriculados nesses cursos em trinta polos de apoio presencial. Em 2010, o Centro tornou-se um órgão suplementar da UFJF e atualmente ele tem a incumbência de coordenar, supervisionar e auxiliar as atividades de ensino, pesquisa extensão, cultura e desenvolvimento institucional, científico e tecnológico referentes à modalidade a distância da UFJF.

Os cursos assessorados pelo CEAD pertencem ao programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), que têm como prioridade a capacitação de professores da educação básica por meio de cursos de licenciatura e formação continuada. Nesse sentido, a UAB visa a melhorar a qualidade de ensino nas regiões atendidas pelos polos de apoio presencial da UFJF.

¹⁰ Disponível em: < <http://emec.mec.gov.br> >. Acesso em: 13 set. 2012.

Tais cursos dessa modalidade são gratuitos e são ofertados pela Plataforma *Moodle* por meio de fóruns, *chats*, *e-mails*, videoconferências e outras técnicas e métodos. O *Moodle* é um sistema de gerenciamento para elaboração de cursos a distância. Aplicam-se as provas presenciais, geralmente no final de cada período letivo, nos polos de apoio presencial (BRASIL, 2012).

A graduação em Pedagogia a distância da UFJF iniciou-se em 2007 com duzentos e cinquenta vagas autorizadas pelo MEC e periodicidade de oito semestres. Ele foi criado pela resolução nº 14/2007 por meio do Conselho Setorial de Graduação (MEC/UFJF), que aprovou seu projeto pedagógico para criação do Curso Normal Superior a Distância, vinculado ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Atualmente a denominação do curso é Licenciatura em Pedagogia.

O curso possui dez polos e quatrocentos e trinta e oito alunos distribuídos pelos polos. Há cento e vinte um docentes vinculados ao curso (MEC, 2012).

Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), há a UFPBVIRTUAL, que integra o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) com a oferta de sete cursos de licenciatura na modalidade a distância: Matemática, Letras, Libras, Pedagogia, Ciências Biológicas, Ciências Agrárias e Ciências Naturais (BRASIL, 2012).

A UFPBVIRTUAL visa à graduação de professores leigos que atuam nas escolas públicas e ao acesso à educação superior pública das pessoas que residem no interior do Estado. Tanto para os professores leigos quanto para os interessados que moram no interior do Estado e possuem dificuldade de acesso ao ensino superior são destinadas 50% das vagas ofertadas a cada ano no vestibular.

O projeto virtual da UFPB utiliza modernas tecnologias de informação e de comunicação, além de metodologias inovadoras. Dessa forma, os cursos são ministrados com base na internet, por meio do ambiente virtual *Moodle*. Há também materiais impressos, CDs, DVDs, Bibliotecas Virtuais e assistência personalizada aos estudantes nos polos de apoio presencial. A UFPBVIRTUAL possui vinte e seis polos municipais, nos Estados da Paraíba, Pernambuco, Ceará e Bahia.

O curso de Pedagogia, licenciatura a distância, da UFPB iniciou em 2007 com quatrocentos e vinte vagas autorizadas pelo MEC e periodicidade de oito semestres. Ele foi criado pela resolução nº 23/2007 por meio do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, da UFPB.

O curso possui vinte polos e, no polo sede de João Pessoa, há oitenta e um estudantes regularmente matriculados, distribuídos do 1º ao 8º períodos do curso.

Há, no curso, mil e quatrocentos e quarenta e dois alunos distribuídos pelos polos. Há cento e quarenta e cinco docentes vinculados ao curso. (MEC, 2012).

A Universidade Federal de Minas Gerais, por meio da Diretoria de Educação a Distância, oferece cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento e atualização. Essa Diretoria foi criada em 2003, incumbida de implantar, estruturar e articular a educação a distância da UFMG.

Na UFMG, há a Coordenação da UAB, o Colegiado Especial de Educação a Distância e a Coordenação Geral do Programa Escola de Gestores da Educação Básica. Todos são vinculados à Diretoria de Educação a Distância (MEC, 2012).

O curso de Pedagogia, licenciatura a distância, da UFMG iniciou em 2008 com quatrocentas vagas autorizadas pelo MEC, carga horária mínima de 3.270 horas e periodicidade de oito semestres. O Projeto Pedagogia UAB/UFMG foi concebido a partir do Projeto Veredas - Formação Superior de Professores, que tinha como objetivo a habilitação em serviço de professores para lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, o curso abrangeu diversas Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais, em nível de graduação – licenciatura plena e professores atuantes na educação básica sem habilitação. O curso foi autorizado por meio do processo nº 708210, publicado no Diário Oficial em 20/12/2005 (MEC, 2012).

O curso possui onze polos e, no polo municipal de Conselheiro Lafaiete, que passou recentemente pela avaliação do ato de reconhecimento com a utilização do novo instrumento, há quarenta e quatro estudantes regularmente matriculados. Há um total de quinhentos e cinquenta alunos distribuídos pelos polos. Há sessenta e um docentes vinculados ao curso (MEC, 2012).

A abordagem, neste capítulo, do instrumento de avaliação de cursos do SINAES, permeando a universidade e os cursos de Pedagogia no Brasil, revela a importância da avaliação da educação superior, sobretudo a avaliação dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância, licenciatura esta com mais estudantes no Brasil entre as graduações a distância, segundo o Censo da Educação Superior de 2010.

A apropriação do instrumento de avaliação pelos coordenadores do curso de Pedagogia a distância é analisada no próximo capítulo. Verificar-se-á se eles realmente lidam com a apropriação de resultados, em que circunstâncias e para quais fins. A forma como esses profissionais lidam com a avaliação é fundamental

para o processo de conhecimento e interpretação de resultados de avaliações, bem como para as estratégias e ações da equipe gestora para utilizar tal diagnóstico de forma a melhorar a educação oferecida em sua unidade universitária. Além disso, a apropriação de resultados por parte do coordenador pode também indicar melhorias no próprio instrumento e no processo de avaliação como um todo.

2 APROPRIAÇÃO, PELOS COORDENADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA, DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PARA CURSOS DE GRADUAÇÃO, MODALIDADE A DISTÂNCIA, DIMENSÃO ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Após apresentarmos, em nosso primeiro capítulo, uma descrição sobre os seguintes tópicos: a universidade no Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o curso de Pedagogia no Brasil, o instrumento de avaliação para cursos de graduação e os cursos de Pedagogia selecionados para a análise neste trabalho. Este capítulo versa sobre a apropriação do instrumento de avaliação em questão pelos coordenadores do curso de Pedagogia na modalidade a distância das instituições mencionadas. Dessa forma, foi investigado se e como eles lidam com o instrumento e com o resultado dessa avaliação, em que circunstâncias e para quais finalidades.

Para isso, a fim de dar suporte a essa investigação, é abordado o processo de conhecimento e interpretação de resultados da avaliação externa e como a avaliação do curso de Pedagogia, modalidade a distância, por meio da apropriação do instrumento pelos coordenadores, pode influenciar na qualidade do próprio curso, repercutindo assim indiretamente na educação básica.

2.1 Metodologia da pesquisa

A pesquisa qualitativa se encaixa na análise dos significados que os indivíduos atribuem às suas ações, no ambiente em que desenvolvem suas relações interpessoais. Assim, exploram-se os vínculos indissociáveis das ações individuais com o contexto social em que elas se desenvolvem.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2006, p. 79).

Vale frisar que na pesquisa qualitativa não se descartam a coleta de dados quantitativos, já que esses dados compõem e ampliam os fenômenos particulares. Assim, o estudo qualitativo não se contrapõe, ou melhor, não se exime do rigor da objetividade, mas prioriza a relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, fato que gera outras vias investigativas associadas à fenomenologia e à dialética¹¹.

A abordagem qualitativa será utilizada para explorar a apropriação do instrumento de avaliação para cursos de graduação (primeira dimensão: organização didático-pedagógica) pelos coordenadores do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Essas instituições foram selecionadas porque foram as primeiras a terem o curso de Pedagogia EaD a ser avaliado por esse instrumento.

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que estabelece as diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação e de avaliação interna e externa de instituições, conforme o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, dividiu o instrumento de avaliação de cursos de graduação em dimensões e indicadores. Assim, o novo instrumento possui três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial e infraestrutura. A primeira dimensão possui 22 (vinte e dois) indicadores, a segunda, 20 (vinte), e a terceira, 21 (vinte e um).

O foco da pesquisa no instrumento é a primeira dimensão, organização didático-pedagógica, uma vez que ela explora informações e indicadores voltados para a gestão do curso.

Embora não haja publicações ou bibliografias a respeito da apropriação do instrumento de avaliação de cursos de graduação, a partir das demais bibliografias utilizadas para a elaboração desta dissertação, sobretudo as relacionadas ao SINAES, definiu-se como “apropriação” o processo de compreensão e de conhecimento dos coordenadores sobre o instrumento e o uso que eles fazem do resultado da avaliação, bem como de todo o processo avaliativo. Este, por sua vez,

¹¹ A fenomenologia busca ir além das impressões imediatas, acredita que a prática cotidiana é recoberta por aparências que precisam ser desveladas a fim de alcançar a essência dos fenômenos. A dialética, por sua vez, valoriza a contradição do fato observado, não se detém assim na significação subjetiva dos atores sociais.

engloba o comportamento dos atores envolvidos com o curso diante desse processo.

Nesta pesquisa serão apresentados três estudos de caso. O estudo de caso permite coletar e registrar dados e informações de um momento particular. A partir disso, faz-se um relatório para analisá-lo criticamente, a fim de tomar decisões sobre ele ou propor um plano de ação. Para desenvolver os estudos de caso, é necessária sua delimitação, o trabalho de campo e a organização e produção do texto, narrativo, descritivo ou analítico.

O estudo de caso é um ponto de partida ou um elemento fundamental da pesquisa qualitativa, pois envolve o princípio da abertura, ou seja, os procedimentos metodológicos se adaptam aos aspectos essenciais da pesquisa. Embora isso aconteça, o rigor da pesquisa permanece, seguindo as regras científicas fundamentadas (GÜNTHER, 2006).

Os estudos de caso serão explorados por meio de entrevistas semiestruturadas feitas aos coordenadores do curso de Pedagogia EaD e a um pesquisador-tecnologista do Inep, responsável por capacitar os avaliadores de cursos de graduação no novo instrumento, Banco de Avaliadores do SINAES - BASis. Dessa forma, a pesquisa será exploratória, dar-se-á por meio de bibliografias e entrevistas presenciais e via *Skype*. Esse tipo de entrevista permite a elaboração de um roteiro relativamente flexível, ou seja, não é necessário seguir uma ordem preestabelecida e, no decorrer dela, novas perguntas podem ser formuladas, mesmo que não estejam previstas no roteiro, assim o desenvolvimento da entrevista adapta-se ao entrevistado.

A entrevista é fundamental para investigar como se dá a apropriação do instrumento de avaliação, bem como a análise dos resultados da avaliação pelos coordenadores e se há, a partir dessa análise, intervenções visando à melhoria do curso, ou seja, a utilização, de fato, dos resultados da avaliação, realizada por meio de roteiro semiestruturado, a entrevista tem o objetivo de levantar informações consistentes sobre a apropriação do instrumento de avaliação pelo coordenador do curso, permitindo assim um discurso mais flexível dos entrevistados, isso possibilita um número maior de informações, porém exige mais controle do pesquisador sobre a definição dos objetivos da pesquisa. A entrevista é fundamental para mapear práticas, crenças e valores de universos sociais específicos e para explicitar os conflitos e tradições (DUARTE, 2004).

O trabalho de campo, realizado por meio das entrevistas, terá como consequência a análise dos dados e informações coletados e sua contraposição com o respaldo teórico da pesquisa documental.

Métodos qualitativos fornecem dados muito significativos e densos, mas, também, muito difíceis de se analisarem. Sempre se lê isso em textos sobre metodologias de pesquisa em ciências sociais, entretanto só se tem idéia da dimensão dessa afirmação quando se está diante de seu próprio material de pesquisa e se sabe que é preciso dar conta dele (DUARTE, 2002, p. 151).

A pesquisa documental é realizada com o objetivo de respaldar a análise das informações coletadas por meio da entrevista, confirmando ou não as hipóteses explicitadas neste trabalho. Conforme diz Günther (2006, p. 205): “A análise de documentos é a variante mais antiga para realizar pesquisa, especialmente no que diz respeito à revisão de literatura”. Dessa forma, o instrumento de avaliação de cursos de graduação, sobretudo sua primeira dimensão, receberá um tratamento analítico, bem como outros documentos legais concernentes ao objeto desta pesquisa. Outras bibliografias e periódicos serão ainda utilizados na contraposição com as análises das entrevistas.

2.1.1 Coleta de dados

A pesquisa de campo ocorreu por meio das entrevistas realizadas aos coordenadores do curso de pedagogia, modalidade a distância, da UFPB, UFJF e UFMG. Um pesquisador-tecnologista do Inep também foi entrevistado.

Os coordenadores foram entrevistados porque eles lidam diretamente com o processo de avaliação externa do curso, que ocorre por meio do instrumento de avaliação de cursos de graduação. Dessa forma, pode ser analisado como eles se apropriam desse documento. O pesquisador do Inep é responsável por capacitar os avaliadores nesse instrumento. Assim, sua visão sobre como os atores de um curso podem recepcionar esse instrumento torna-se fundamental para esta pesquisa, sobretudo no sentido de saber se eles veem o instrumento como um subsídio para elaborar ações de melhoria da qualidade do curso.

As entrevistas foram previamente agendadas. As realizadas aos coordenadores do curso de Pedagogia EaD da UFJF e da UFMG ocorreram pessoalmente. A primeira ocorreu na UFJF. A segunda aconteceu na Universidade

de Brasília (UnB), onde o coordenador participava então de um fórum. A entrevista ao coordenador do curso da UFPB foi por meio do *Skype*. E a feita ao pesquisador do Inep também foi pessoalmente, no próprio Inep. Cada entrevista durou em média trinta minutos.

As entrevistas foram transcritas a fim de facilitar a análise. Os roteiros delas estão no apêndice deste trabalho.

Quadro 2: Caracterização dos entrevistados

Coordenador do curso de Pedagogia EaD da UFPB	Coordenador do curso de Pedagogia EaD da UFJF	Coordenador do curso de Pedagogia EaD da UFMG	Pesquisador Tecnologista em informações e avaliações educacionais (INEP)
C1	C2	C3	P1

Fonte: Elaborado pelo autor

Na próxima seção, abordaremos a avaliação externa do SINAES e a importância da avaliação interna na apropriação do resultado do processo avaliativo, bem como do instrumento de avaliação.

2.2 A avaliação externa do SINAES e seus resultados: Como apropriar-se?

A relação entre avaliação e qualidade educacional sustenta-se em dados e informações levantados pelo processo avaliativo. Essa relação deve ser sucedida por ações que visam ao aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem. Por isso o processo de apropriação dos resultados da avaliação é analisado com vistas à aplicação da aprendizagem e conhecimento gerados no processo de avaliação.

A avaliação externa do Sinaes, por meio do instrumento de avaliação de cursos de graduação, possui caráter formativo e regulatório. O primeiro está associado à transformação acadêmica e emancipatória e à responsabilidade educativa, visa, assim, à compreensão das dimensões essenciais para se buscar cumprir os critérios de uma prática democrática e participativa para a melhoria dos

aspectos pedagógicos, curriculares e administrativos. O segundo vincula-se ao controle e à regulação e está direcionado mais à política de resultados e a de valor de mercado (TENÓRIO, 2009).

Essas duas concepções estruturantes são analisadas nesta pesquisa de campo, sobretudo a visão que os coordenadores dos cursos de Pedagogia a distância possuem delas.

As comissões externas ajudam a identificar, por meio do instrumento de avaliação e da avaliação *in loco*, acertos e equívocos do curso ministrado. Mas as ações de melhoria ficam por conta da instituição, isto é, a apropriação do instrumento, a análise e a utilização de resultados da avaliação dos cursos de graduação implementada pelo SINAES são de responsabilidade da própria instituição de educação superior. A Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, diz:

Art. 15. A Comissão de Avaliadores procederá à avaliação *in loco* utilizando o instrumento de avaliação previsto no art. 7º, V, do Decreto nº 5.773, de 2006, e respectivos formulários de avaliação.

§ 1º O requerente deverá preencher os formulários eletrônicos de avaliação, disponibilizados no sistema do INEP.

§ 2º O não preenchimento do formulário de avaliação de cursos no prazo de 15 (quinze) dias e de instituições, no prazo de 30 (trinta) dias ensejará o arquivamento do processo, nos termos do art. 11, § 2º.

§ 3º O INEP informará no e-MEC a data designada para a visita.

§ 4º O trabalho da Comissão de Avaliação deverá ser pautado pelo registro fiel e circunstanciado das condições concretas de funcionamento da instituição ou curso, incluídas as eventuais deficiências, em relatório que servirá como referencial básico à decisão das Secretarias ou do CNE, conforme o caso.

§ 5º A Comissão de Avaliação, na realização da visita *in loco*, aferirá a exatidão dos dados informados pela instituição, com especial atenção ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), quando se tratar de avaliação institucional, ou Projeto Pedagógico de curso (PPC), quando se tratar de avaliação de curso.

§ 6º É vedado à Comissão de Avaliação fazer recomendações ou sugestões às instituições avaliadas, ou oferecer qualquer tipo de aconselhamento que influa no resultado da avaliação, sob pena de nulidade do relatório, além de medidas específicas de exclusão dos avaliadores do banco, a juízo do INEP.

§ 7º Do arquivamento do processo por não preenchimento do formulário eletrônico caberá recurso à Secretaria competente, no prazo de 10 (dez) dias, a partir da notificação pelo sistema.

§ 8º Sendo o recurso provido, o processo receberá novo código de avaliação, na fase correspondente (BRASIL, 2007).

Os avaliadores são membros do Banco de Avaliadores do Sinaes – BASIS. Eles são capacitados pelo Inep. Conforme a Portaria citada acima:

Art. 17-A O avaliador é um docente da educação superior, membro da comunidade universitária que, em nome de seus pares e por delegação do MEC, afere a qualidade de instituições e cursos da educação superior.

Parágrafo único. As avaliações *in loco* destinam-se a conhecimento e registro das condições concretas em que se desenvolvem as atividades educacionais, não tendo o avaliador delegação do INEP ou de qualquer órgão do MEC para aconselhar ou orientar a instituição em relação à atividade educacional.

Art. 17-B Os avaliadores integram o Banco de Avaliadores do SINAES (Basis), instituído pela Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006, cadastro nacional, único e público de avaliadores da educação superior, selecionados e capacitados pelo INEP.

Parágrafo único. A administração do Basis caberá à DAES, que procederá às inclusões e exclusões pertinentes, ouvida a CTAA, nos termos desta Portaria Normativa.

Art. 17-C São requisitos para candidatar-se ao Basis:

I - ser docente inscrito no Cadastro Nacional de Docentes, instituído pela Portaria nº 327, de 1º de fevereiro de 2005, portador de titulação universitária não inferior a mestre;

II - comprovar exercício da docência, em nível superior, de pelo menos 3 (três) anos, em instituição e curso regulares conforme o Cadastro e-MEC;

III - possuir produção científica nos últimos 3 (três) anos, registrada no currículo Lattes;

IV - ter disponibilidade para participar de pelo menos três avaliações anuais; e

V - não ter pendências junto às autoridades tributárias e previdenciárias (BRASIL, 2007).

A Lei Nº.10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, destaca a avaliação institucional – AI, procedida em duas etapas: autoavaliação e avaliação externa. Esta, por sua vez, refere-se também à avaliação de cursos de graduação. Portanto, o termo “avaliação externa” não se restringe à avaliação institucional, ela engloba também a avaliação dos cursos.

A avaliação *in loco* dos cursos de graduação, ou avaliação externa, é realizada a fim de subsidiar o processo de gestão do curso. Dessa forma, ela tem o objetivo de diagnosticar fragilidades e potencialidades do curso para que os gestores possam elaborar planos de ação com vistas a superar os problemas e de aprimorar a eficiência do curso.

Para atingir esse objetivo, é fundamental o gestor ou o coordenador do curso entender o instrumento de avaliação e assim interpretar os resultados do processo

avaliativo de forma satisfatória com vistas à melhoria do curso. O regimento interno da faculdade de educação da UFJF, em seu artigo 22, inciso I, diz que compete ao coordenador do curso orientar, fiscalizar e coordenar o funcionamento do curso e também coordenar o processo de avaliação dele. Isso revela o importante papel do coordenador do curso no processo avaliativo interno e externo.

O instrumento de avaliação de cursos de graduação utilizado no Sinaes possui três categorias analíticas distintas, que são as dimensões. Elas são compostas por indicadores e formam uma estrutura que engloba todas as atividades finalísticas e todos os procedimentos organizativos e operacionais dos cursos de graduação. Cada indicador revela um aspecto específico do curso que pode ser analisado. E é por meio desse processo de análise ou interpretação que pode ocorrer a apropriação do instrumento pelos coordenadores dos cursos. Essa apropriação inicia-se a partir da compreensão dessa lógica, pois as dimensões e seus indicadores reúnem características sobre as quais surgem interpretações direcionadas às ações pedagógicas e administrativas, bem como à totalidade da qualidade do curso. Assim, o grau dessa compreensão é analisado na pesquisa de campo.

Outro ponto que é base para a investigação nesta pesquisa é o processo de conhecimento dos coordenadores dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância sobre a política do Sinaes e seus resultados. Essa apropriação precede a do instrumento, pois a avaliação dos cursos de graduação é um dos objetivos do Sinaes.

A avaliação externa exige a organização, a sistematização e o inter-relacionamento das informações, dos dados quantitativos e qualitativos, de juízos de valor a respeito da qualidade das práticas e da produção teórica do curso avaliado (SINAES, 2009).

A operacionalização da avaliação externa deve ser associada com a dimensão interna das instituições de educação superior, isto é, com a avaliação interna, ou autoavaliação, que é realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). A autoavaliação institucional deve abranger os cursos da instituição e revelar o grau em que a cultura de avaliação se constitui nas instituições de educação superior. Nesse sentido, a CONAES elaborou, em 2004, um documento contendo as orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições. Nesse documento são abordadas as etapas do processo de autoavaliação, que são:

preparação (constituição de CPA, sensibilização e elaboração do projeto de avaliação), desenvolvimento (ações, levantamento de dados e informações e análises das informações, relatórios parciais) e consolidação (relatório, divulgação e balanço crítico). No documento, ainda, há a explicação ou um roteiro com base em perguntas que auxilia o preenchimento das dez dimensões do instrumento de avaliação de instituições de educação superior. A elaboração do relatório de autoavaliação das instituições pode ser baseada nessas dez dimensões, conforme sugestão da CONAES.

O indicador 1.12 do atual instrumento de avaliação de cursos de graduação aborda as ações previstas ou implantadas em decorrência dos processos de avaliação do curso, tanto as internas quanto as externas. Dessa forma, ambas as avaliações adquirem um caráter de complementariedade e uma perspectiva formativa.

O projeto de autoavaliação pode estimular a construção ou criação de indicadores e dos instrumentos de coleta de dados. A pesquisa de avaliação interna é fundamental para o tratamento e consolidação de dados e também para detectar a participação e conhecimento sobre a avaliação nos segmentos internos, o que colabora para a apropriação dos resultados. Dessa forma, essa iniciativa é explorada nesta pesquisa como forma de comparação com o processo de conhecimento e interpretação do instrumento de avaliação pelos coordenadores.

Assim, a avaliação externa dos cursos torna-se um importante instrumento crítico e organizador, pois as ações combinadas de avaliação interna e externa proporcionam o fortalecimento, o redirecionamento de ações e a tomada de decisões por meio da reflexão sobre as dimensões do instrumento de avaliação dos cursos de graduação: organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura.

A avaliação externa é um instrumento de valorização da gestão do curso. Em 1931, por meio do Estatuto da Universidade Brasileira, na reforma de Francisco Campos, surgiu a expressão legal de valorização da gestão universitária. Assim, houve diretrizes e orientações para a organização e estruturação das universidades. As instituições passaram a obedecer a um padrão determinado pelas políticas públicas, conforme vigora no ensino superior brasileiro, isto é, o governo controla a qualidade da educação superior pública e privada. Conforme dispõe a LDB/1996, em seu artigo 9º, inciso VI:

A União incumbir-se-á de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

A avaliação dos cursos de graduação, realizada por meio do instrumento de avaliação, contribui para que os profissionais atuantes no curso façam um balanço crítico de todos os aspectos avaliados, consolidando, assim, informações relevantes e organizando os dados significativos a ponto de poder emitir os juízos de valor e de pensar coletivamente ações pedagógicas voltadas à melhoria do curso no âmbito das três dimensões do instrumento. Por isso, é fundamental a análise dos resultados dessa avaliação pelos coordenadores dos cursos, é a partir dela que podem ser criadas oportunidades de intervenções pedagógicas e administrativas para a melhoria do curso. E, para que essa análise seja satisfatória, é imprescindível entender a composição e o conteúdo do instrumento de avaliação, bem como sua posição no SINAES.

Nesse sentido, a avaliação torna-se um processo cíclico, criativo e renovador de análise e síntese das dimensões e indicadores do instrumento de avaliação dos cursos de graduação, permitindo a revisão das prioridades estabelecidas no projeto pedagógico do curso e o comprometimento da comunidade acadêmica na construção de novas alternativas e práticas. Assim, a avaliação externa, ou a avaliação de cursos, assume um caráter diagnóstico e formativo (CONAES, 2004).

2.3 A apropriação dos resultados da avaliação pelos coordenadores do curso de Pedagogia (UFJF, UFMG e UFPB), modalidade a distância, dimensão organização didático pedagógica

A primeira dimensão do instrumento (organização didático-pedagógica) explora informações e indicadores relacionados à gestão do curso, fato que exige dos coordenadores dos cursos mais atenção às ações pedagógicas e administrativas. Essa dimensão permite observar os princípios que promovem a organização do curso, refletindo assim diretamente na gestão dele.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e sua relação com a avaliação do curso de Pedagogia na modalidade a distância ou com o instrumento de avaliação (1ª dimensão) serão abordadas por meio da comparação entre as formas de apropriação ou análise dos resultados da avaliação que as três universidades adotam.

Nesse sentido, será investigado como os coordenadores percebem essa relação e se eles veem impacto dessa avaliação, em sua totalidade, na qualidade da educação básica.

A apropriação do instrumento e a análise dos resultados da avaliação pelos coordenadores são fundamentais para o surgimento de intervenções de melhoria do curso. Ela está associada à maneira de como ocorre a integração das informações solicitadas pelas dimensões e indicadores. Essa forma de integrar é fundamental para que o instrumento seja inteligível aos atores envolvidos com o curso.

Os conhecimentos sobre o instrumento de avaliação por parte do coordenador podem ser traduzidos em mudanças nos padrões culturais e organizacionais no âmbito do curso, oferecendo assim oportunidades de melhorias pedagógicas e administrativas e estimulando maior apropriação e maior capacidade de decisão.

A apropriação de resultados por parte do coordenador pode também indicar melhorias no próprio instrumento e no processo de avaliação como um todo.

Conforme for a relação dos coordenadores com o processo avaliativo, se por convicção ou por obrigação legal, a avaliação terá distintas interferências nos seus trabalhos, na melhoria do curso e, conseqüentemente, na educação básica.

2.3.1 O SINAES, o instrumento e o processo avaliativo

Os coordenadores do curso de Pedagogia EaD das três instituições disseram deter algum conhecimento sobre o SINAES, o que é imprescindível para a compreensão do processo avaliativo instituído por essa lei, já que ela promove a avaliação de instituições, de cursos de graduação e de desempenho dos estudantes. Conforme relatado pelo C1, embora o instrumento tenha sido preenchido por mais de uma pessoa, ele não foi divulgado entre os atores envolvidos com o curso, somente o processo avaliativo em si. O entrevistado C3, por sua vez, não participou do preenchimento do formulário eletrônico. Vale destacar que, antes da realização da avaliação *in loco*, o instrumento, por meio de um formulário eletrônico, é

disponibilizado à IES. Ela tem o prazo de quinze dias para preenchê-lo. Após o preenchimento, uma comissão de avaliadores é designada. A avaliação *in loco* acontece somente depois de dez dias, contados a partir do final do prazo de preenchimento do instrumento. De acordo com C2, a Comissão Própria de Avaliação (CPA) orientou os envolvidos no processo avaliativo. Disse o entrevistado C2:

Entramos em contato com a CPA da universidade, que colocou o curso a par da experiência que ela já tinha, o que nos fez ter acesso ao instrumento no site do Inep antes do processo avaliativo. (...). Então a gente teve acesso ao instrumento e, com o responsável pela CPA, a gente passou por todo o formulário, vimos as três dimensões. (...) Vimos que o nosso curso tinha o potencial para ser bem avaliado.

A CPA, como dito anteriormente, corresponde à avaliação interna, ou autoavaliação, ela deve ser um processo contínuo por meio do qual a instituição busca conhecer sua própria realidade e compreender suas ações e atividades a fim de melhorar a qualidade da educação.

Dos três instrumentos de avaliação do SINAES, a avaliação institucional é o que possui mais elementos que podem levar a uma avaliação educativa/formativa, principalmente a auto-avaliação. Dentre os inúmeros elementos, alguns parecem destacar, como: a participação, a proximidade com a realidade avaliada, a aquisição global do processo, melhor sistematização dos processos e resultados da instituição, estabelecimento de novas relações pessoais/profissionais, maior envolvimento e compromisso com as atividades acadêmicas, maior participação nas discussões de assuntos mais gerais da instituição, aproximação entre diversos segmentos internos da instituição e com a comunidade externa, entre outros. A maioria desses elementos se apresenta como uma possibilidade que nem sempre se concretiza, no entanto, é mencionada oportunamente a partir de uma concepção de avaliação institucional. Como toda avaliação produz resultados, espera-se que os resultados possíveis a partir da auto-avaliação institucional, sugerida pelo SINAES, incluam esses elementos e muitos outros como proporcionadores de um processo formativo (NASCIMENTO, 2011)¹².

¹² Disponível em: <<http://revista.fmb.edu.br/index.php/fmb/issue/view/1/showToc>>. Acesso em: 05 abril. 2013.

A Lei 10.861/2004, em seu inciso I, art. 2º, diz que o SINAES deve assegurar a avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, finalidades e responsabilidades sociais das IES e de seus cursos (BRASIL, 2004).

O instrumento, no seu indicador 1.12, aborda as ações decorrentes dos processos de avaliação do curso, engloba assim as ações acadêmico-administrativas em decorrência das autoavaliações, no âmbito do curso, bem como as decorrentes das avaliações externas. Isso revela que, embora a avaliação interna componha a avaliação institucional, ela deve contemplar os cursos das IES.

Vale frisar a ausência de apoio externo na apropriação do instrumento pelos coordenadores e demais autores do curso. Não há ações da Conaes e do Inep nesse sentido e nem bibliografias ou periódicos sobre esse assunto. No entanto, conforme citado acima, o indicador 1.12 do instrumento exige ações decorrentes das avaliações externas, o que pressupõe uma apropriação satisfatória do instrumento pelos membros do curso. Essa apropriação é um aspecto da gestão do curso, já que a primeira dimensão do instrumento (organização didático-pedagógica) reúne princípios relacionados à organização do curso.

2.3.2 Caráter formativo e regulatório do instrumento. Fragilidades e potencialidades do curso

Segundo informações declaradas por C1, o instrumento contribuiu com a melhoria do curso, sobretudo com questões que no dia a dia do curso passam despercebidas. Embora haja esse lado formativo do instrumento, C1 afirmou que “o instrumento é essencialmente regulatório, não dá espaço para a apresentação de algumas realidades do curso”. Isso também foi dito por C3. C1 disse ainda que o instrumento está muito atrelado à documentação, o que reforça seu caráter regulatório. C3 relatou que o instrumento retrata mais a formalidade do curso e não sua realidade, seu caráter formativo está essencialmente no preenchimento do formulário eletrônico, na medida em que as informações são coletadas e não no sentido de elaboração de futuras ações de melhoria para o curso, apesar disso, o documento levanta fragilidades do curso e reconhece pouco suas potencialidades. Após o processo avaliativo, houve, no curso, ações para sanar alguns problemas apontados pelo instrumento, segundo informações declaradas pelo C1. Já, conforme declarado pelo C3, isso não aconteceu. C2 disse que o caráter formativo está

presente no instrumento, pois o documento auxiliou no levantamento de aspectos não manifestos no cotidiano do curso. Nesse sentido, ele é um meio para que o curso tenha a dimensão de determinados pontos a fim de aprimorá-los. C2 relatou ainda que há a vertente regulatória do instrumento, mas não vinculada à punição.

Os indicadores da primeira dimensão incentivam ou induzem o levantamento de informações que reúnem os princípios da gestão e organização do curso, por exemplo, o indicador 1.3, que se refere aos objetivos do curso, versa sobre sua coerência em relação ao perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional. Dessa forma, os responsáveis pela elaboração e execução do curso, ao analisarem esse indicador, têm a possibilidade de rever até que ponto esses aspectos possuem relação com o objetivo do curso, o que no cotidiano de sua execução não é possível perceber. E ainda possibilita uma revisão no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), fato que permite aprimorar as diretrizes da gestão do curso. Essa é uma forma de apropriação do instrumento, com vistas à melhoria da qualidade do curso.

O SINAES traz em sua concepção os aspectos regulatório e formativo, haja vista que para a execução dos seus três pilares: avaliação de cursos, de instituições e de desempenho dos estudantes, a regulação, a supervisão e a avaliação devem desempenhar suas funções de forma interdependente. A avaliação constitui referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior.

Além disso, a avaliação de desempenho dos estudantes, que corresponde ao ENADE, e a avaliação de instituições, na qual se insere a autoavaliação institucional, revelam a coexistência, dentro do SINAES, do aspecto formativo com o regulatório, isto é, o ENADE está atrelado ao controle, à aferição de resultado e, a avaliação interna, à visão emancipatória, ao autoconhecimento do próprio curso ou IES.

Diferentes autores têm desenvolvido estudos e modelos teóricos para analisar esses usos da avaliação. Na América Latina: avaliação como controle versus avaliação como produção de sentidos/emancipatória (Dias Sobrinho, 2002), avaliação como garantia pública de qualidade versus avaliação para a melhoria da qualidade (Stubrin, 2005), avaliação como regulação versus avaliação democrática (Contera, 2002), entre outros. Tais concepções podem se sintetizar em duas vertentes: as que permitem identificar a avaliação como controle, respondendo a uma lógica burocrático-formal de validade legal de diplomas e habilitações

profissionais em âmbito nacional, e as com função formativa/emancipatória, sob uma lógica acadêmica, com o intuito de subsidiar a melhoria das instituições. (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p. 957)

2.3.3 Pontos específicos do instrumento

C1 disse que a primeira dimensão possui indicadores importantes para o desenvolvimento do curso, no entanto, os critérios de análise do instrumento, apresentados na tabela 2 deste trabalho, são subjetivos. C1 afirmou que “é complicado utilizar os termos insuficiente, suficiente e muito bom, é muito subjetivo”. Relatou também a abrangência de alguns indicadores, por exemplo, o 1.1 (contexto educacional) e o 1.3 (objetivos do curso). O indicador 1.2 (políticas institucionais no âmbito do curso) adota em seu critério de análise o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), uma referência que não o torna abrangente. Sobre a unificação do instrumento, falou que esse modelo desprezou algumas especificidades da EaD, aplicando alguns indicadores não apropriados à realidade dessa modalidade. Assim, C1 disse que “a unificação do instrumento complica, muitos indicadores não cabem às especificidades da EaD”.

C2 afirmou que a primeira dimensão é completa, seus indicadores perpassam os aspectos da organização didático-pedagógica do curso. Contudo, disse que o instrumento não considera as especificidades da produção do material pedagógico da EaD, entre outras características dessa modalidade.

C3 citou o indicador 1.11 (apoio ao discente) e o 1.7 (metodologia), disse que o primeiro está incluso no segundo. O indicador 1.11 pode ser visto ainda como apoio à permanência do estudante, como ajuda de custo. Isso, segundo C3, não está bem definido no indicador, pois ele aborda os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de atividades de nivelamento e extracurriculares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios. C3 citou ainda os indicadores 1.3 (objetivos do curso), 1.4 (perfil profissional do egresso), 1.8 (estágio curricular supervisionado) e o 1.10 (trabalho de conclusão do curso, TCC). Esses indicadores, segundo ele, são importantes, embora o curso não os utilize como referência para seu planejamento.

Em relação à subjetividade no processo avaliativo, vale frisar ou ratificar que a avaliação de cursos efetiva-se por meio de visitas *in loco*, com o objetivo de avaliar as três dimensões (organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial e

infraestrutura), avalia-se, portanto, as condições de ensino e a dinâmica de funcionamento dos cursos de graduação. O instrumento de avaliação do qual os avaliadores fazem uso na avaliação *in loco* possui tanto o caráter formativo, quanto o regulatório. Os avaliadores colhem informações qualitativas e quantitativas, conforme exigem os indicadores do instrumento.

Uma das principais características da avaliação de cursos é sua externalidade, expressa no olhar de caráter oficial e acadêmico sobre o curso. Apesar da finalidade formativa (caráter acadêmico), expressa na legislação do SINAES e no próprio Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação, a regulação (caráter oficial) parece ser a que se sobressai. Ressalta-se que os resultados das avaliações de curso *in loco* devem ser enviados a cada coordenação de curso e podem servir para subsidiar estudos internos que visem a melhoria dos cursos de graduação. Mas acima de tudo os resultados servirão aos processos de regulação dos cursos (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento), por isso a avaliação de cursos *in loco*, realizada pelas comissões externas, geralmente, causa certo desconforto, principalmente para dirigentes, coordenadores e professores dos cursos, razão pela qual nem sempre essa avaliação é vista com bons olhos (NASCIMENTO, 2011, p. 06)¹³.

O aspecto subjetivo está presente na avaliação *in loco*. O avaliador é um observador na relação dinâmica entre ele e o objeto. E essa subjetividade vai ao encontro dos critérios de análise do instrumento, constantes no quadro 1, página 52, porém, sua análise deve ser sempre baseada na contraposição entre o conteúdo do critério de análise e a realidade observada *in loco*, respaldando assim as duas finalidades, a formativa e a regulatória.

¹³ Disponível em: < <http://revista.fmb.edu.br/index.php/fmb/issue/view/1/showToc>>. Acesso em: 06 abr. 2013.

Quadro 3 – Indicador 1.3 do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação

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.

Fonte: INEP, 2013

LUCKESI (2002), a respeito da aprendizagem escolar, diz que a avaliação é um ato acolhedor, integrativo e inclusivo, ela acolhe uma situação e ajuíza sua qualidade a fim de proporcionar mudanças. Isso pode ser comparado com a avaliação dos cursos de graduação. Essas mudanças, contudo, devem partir dos próprios atores envolvidos com o curso.

Vale comparar a definição de avaliação, abaixo, com o processo de avaliação de cursos de graduação disposto no SINAES.

Avaliação é o julgamento sistemático das operações e/ou dos resultados de um programa ou política, comparado com um conjunto de padrões explícitos ou implícitos, como um meio de contribuir para o aperfeiçoamento desse programa ou política (WEISS, 1998, p. 7).

Esse conceito apresenta cinco elementos, o “julgamento sistemático”, as “operações e os resultados do programa”, os “padrões de comparação” e a “contribuição para a melhoria do programa ou política”, WEISS (1998). O “julgamento sistemático” é intrínseco ao processo avaliativo do SINAES, pois à medida que o avaliador analisa, *in loco*, a realidade do curso, ele a compara com as informações e com os documentos oferecidos pela IES, ou seja, contrapõe as evidências a um conjunto de expectativas. Isso pressupõe um julgamento sobre o que está de acordo ou não com as exigências do instrumento de avaliação e engloba ainda os “padrões de comparação”. As “operações e os resultados do programa” podem corresponder ao próprio curso, à execução do curso e aos resultados que ele vem proporcionando aos alunos e à sociedade. O último elemento da definição, “contribuição para a melhoria do programa ou política”, está associado ao aspecto formativo da avaliação.

Portanto, a avaliação, por mais que tenha que ocorrer de forma imparcial, sua dimensão subjetiva aparece, já que o julgamento está presente nela.

No que concerne às especificidades da educação a distância, ela é caracterizada, entre outros aspectos, pela interatividade. A internet e outras tecnologias digitais trouxeram ricas possibilidades comunicacionais em tempos e espaços síncronos e assíncronos. Nesse sentido, as transformações espaço temporais decorrentes das tecnologias da informação, sobretudo no âmbito educacional, configuram um evidente processo de democratização do conhecimento, bem como inovação nas práticas pedagógicas, que outrora estava reduzida ao envio de guias impressos. Tanto a aprendizagem colaborativa quanto a construção do conhecimento ganharam mais ênfase com o desenvolvimento de tecnologias digitais (MILL, 2012).

No instrumento de avaliação, os indicadores da primeira dimensão obrigatoriamente aplicados à EaD são os de número 13 (atividades de tutoria), 15 (material didático institucional) e 16 (Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes).

O indicador nº 13, Atividades de Tutoria, é aplicado também aos cursos presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme o disposto na Portaria nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004. O indicador nº 15 é utilizado também nos cursos presenciais que

contemplam o material didático institucional no Projeto Pedagógico de Curso (PPC). O mesmo acontece com o indicador nº 16.

Vale destacar o indicador nº 14 (tecnologias de informação e comunicação – TICs – no processo de ensino-aprendizagem). Este é aplicado ao ensino presencial e à EaD. Isso revela que a educação virtual está presente nos cursos presenciais e que ela deve também passar pelos processos avaliativos. Conforme diz Mill (2012, p. 22) sobre a abrangência da educação a distância: “A EaD é uma modalidade educacional e deve ser analisada de modo amplo e em relação à educação presencial, englobando inclusive a educação virtual”. Este autor ainda acrescenta que a educação virtual é um tipo de EaD ou modelo pedagógico caracterizada pelo ensino-aprendizagem desenvolvido pelo uso intenso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) por meio de tempos e espaços fluidos, flexíveis e abertos.

Sobre as especificidades da EaD, vale ainda destacar que essa modalidade envolve o ensino e a aprendizagem planejados. A aprendizagem ocorre num espaço diferente do local de ensino. E a relação ensino-aprendizagem é mediada por diversas tecnologias. Essas características, tanto do ponto de vista técnico quanto do pedagógico, devem ser consideradas na elaboração de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

O material didático é um importante componente na EaD, a estrutura e organização dele, sua distribuição e os processos de comunicação e avaliação que o envolvem devem também ser considerados no programa de um determinado curso a distância. Antes de discorrer sobre o material didático em EaD é necessário citar os ambientes virtuais de aprendizagem, bem como os suportes utilizados nesses ambientes. Como suporte à comunicação, vale citar as salas de bate-papo, fórum, mural eletrônico, quadro compartilhado, áudio e videoconferência. Esses suportes compõem um ambiente virtual de aprendizagem pelo qual perpassam ou são divulgados os materiais didáticos.

O material didático é importante dimensão do projeto EaD e deve ser pensado de forma estratégica, pois tem papel primordial no contexto da relação educativa. Suas funções são inúmeras e entre elas destacamos o apoio ao esforço de mediação e de atribuição de significados por parte do professor, o auxílio na organização das intervenções pedagógicas ou o estabelecimento de um fio condutor

para a construção de conhecimentos por parte dos alunos. Como função do material didático, temos: proporcionar a transferência de conhecimentos; facilitar a comunicação formador-aluno; subsidiar a organização dos processos de ensino e aprendizagem; explicar projeto comunicacional do formador; criar espaço para a interatividade cognitiva. Para tanto é preciso levar em consideração as recomendações: delimitar a situação problema; conhecer o público-alvo; formular concepção de EaD e definir o suporte a ser utilizado; definir objetivos do material didático; elaborar auxílios internos e externos ao material didático; formular atividades finais de avaliação e revisão de conteúdo; adaptar linguagem e estilo e comunicação ao público alvo; desenvolver material com equipe interdisciplinar (ASSIS; CRUZ, 2007, p. 105).

No instrumento de avaliação, o indicador nº 15 (Material didático institucional) define, em seu critério de análise, o projeto pedagógico de curso (PPC) como elemento para explicação da implementação do material didático, devendo este englobar aspectos como abrangência, bibliografia adequada às exigências de formação, aprofundamento e coerência teórica. Ressalta-se que o termo “institucional” é controverso, pois o correto deveria ser “instrucional”.

Os ambientes virtuais de aprendizagem e os suportes são importantes para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Por isso, é fundamental os professores, tutores e coordenadores de cursos EaD estejam preparados ou qualificados para utilizar esses recursos visando à interação e à cooperação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem virtual.

2.3.4 A comissão de avaliadores

Em relação à comissão de avaliadores, C1 relatou que ela se resguarda em excesso, ou seja, se isola a ponto de não ouvir o que os atores do curso têm a dizer, adota assim uma postura excessivamente neutra. C2, por sua vez, disse que os avaliadores não dispunham do conhecimento necessário sobre a modalidade a distância e que deveria haver um entrosamento maior entre as comissões de avaliadores, sobretudo entre as que avaliam polos de uma mesma IES. Afirmou o entrevistado C2:

As comissões que avaliam a sede e o polo de uma mesma IES não se conhecem, o processo então não fica orgânico. (...). Se houvesse uma preparação específica para uma avaliação de um curso a distância, na qual pudesse haver um intercâmbio maior entre as

comissões, seria melhor. (...) Além disso, a qualificação desses avaliadores precisa ser mais valorizada.

Ele relatou ainda que os avaliadores exigiram documentos impressos, sendo que muitas informações constavam na página eletrônica da IES e percebeu que a comissão não tinha experiência de como é a construção didático-pedagógica do curso de EaD, haja vista a falta de compreensão dos avaliadores sobre o fato do material didático estar disponibilizado no *moodle* e não estar em apostilas, ou apostilados, impressos. C2 relatou:

O Inep podia criar seminários, convidar os coordenadores para estarem a par dos processos de avaliação e para poderem sugerir, a partir de uma proposta fundamentada do Inep, o aprimoramento de algumas questões, como o próprio trabalho dos avaliadores em relação aos cursos de EaD. (...).

C3 disse que os avaliadores estavam mais interessados nos dados do instrumento de avaliação e do formulário eletrônico do que na dinâmica do curso, na sua operacionalização. Ele afirmou que a comissão, além de interpretar o instrumento com base nas informações e dados disponibilizados no formulário eletrônico, deve também se atentar à realidade do curso. Nesse sentido, C3 afirmou, sobre a postura dos avaliadores, que “só os dados que constam no formulário do e-MEC está bom, nós não queremos conversa. E as perguntas que eles fizeram demonstraram que não estavam interessados na dinâmica que o PPC precisa ter. Isso me preocupa”.

Em seu artigo 17-A, parágrafo único, a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, diz:

As avaliações in loco destinam-se a conhecimento e registro das condições concretas em que se desenvolvem as atividades educacionais, não tendo o avaliador delegação do INEP ou de qualquer órgão do MEC para aconselhar ou orientar a instituição em relação à atividade educacional (BRASIL, 2007).

A neutralidade dos avaliadores relatada pelo C1 condiz com o aspecto regulatório do SINAES. Essa postura reduz a subjetividade do avaliador, pois ele, ao priorizar, em alguns momentos, as documentações e os critérios de análise dos indicadores do instrumento, volta sua atenção para a objetividade. No entanto, o

equilíbrio entre a objetividade e a subjetividade é fundamental para a compreensão do contexto de elaboração e execução da dimensão didático-pedagógica do instrumento de avaliação.

A comissão externa emite juízos de valores e, após a avaliação *in loco*, os atores do curso tomam conhecimento desses juízos. Ocorre a partir daí a visibilidade pública da instituição, por meio dos avaliadores (NETO, 2007).

Conforme disse C3, os avaliadores além de traduzirem o instrumento, precisam assimilar a realidade do curso. Isso é importante porque é a partir da observação *in loco* que se afere a qualidade do curso, surge assim a comparação entre as informações inseridas pela IES no formulário eletrônico com a realidade observada.

Vale citar, novamente, a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010:

Art. 15. A Comissão de Avaliadores procederá à avaliação *in loco* utilizando o instrumento de avaliação previsto no art. 7º, V, do Decreto nº 5.773, de 2006, e respectivos formulários de avaliação.

§ 1º O requerente deverá preencher os formulários eletrônicos de avaliação, disponibilizados no sistema do INEP.

§ 2º O não preenchimento do formulário de avaliação de cursos no prazo de 15 (quinze) dias e de instituições, no prazo de 30 (trinta) dias ensejará o arquivamento do processo, nos termos do art. 11, § 2º.

§ 3º O INEP informará no e-MEC a data designada para a visita.

§ 4º O trabalho da Comissão de Avaliação deverá ser pautado pelo registro fiel e circunstanciado das condições concretas de funcionamento da instituição ou curso, incluídas as eventuais deficiências, em relatório que servirá como referencial básico à decisão das Secretarias ou do CNE, conforme o caso.

§ 5º A Comissão de Avaliação, na realização da visita *in loco*, aferirá a exatidão dos dados informados pela instituição, com especial atenção ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), quando se tratar de avaliação institucional, ou Projeto Pedagógico de curso (PPC), quando se tratar de avaliação de curso.

§ 6º É vedado à Comissão de Avaliação fazer recomendações ou sugestões às instituições avaliadas, ou oferecer qualquer tipo de aconselhamento que influa no resultado da avaliação, sob pena de nulidade do relatório, além de medidas específicas de exclusão dos avaliadores do banco, a juízo do INEP.

§ 7º Do arquivamento do processo por não preenchimento do formulário eletrônico caberá recurso à Secretaria competente, no prazo de 10 (dez) dias, a partir da notificação pelo sistema.

§ 8º Sendo o recurso provido, o processo receberá novo código de avaliação, na fase correspondente (BRASIL, 2007).

Em relação à experiência dos avaliadores mencionada pelo C2, o artigo 17-H da portaria supracitada adota como requisito para o avaliador de cursos a distância, a experiência de, no mínimo, um ano nessa modalidade. Além disso, ele deve ter formação correspondente ao curso avaliado. Nota-se aqui que a formação correspondente significa formação na área do curso e não no curso propriamente dito.

O avaliador precisa conhecer as peculiaridades da educação a distância, desde o ensino até a aprendizagem, passando pelas tecnologias, como as pertinentes aos materiais e às mídias, e pela gestão, englobando a concepção, implementação e gerenciamento. Além disso, em função do desenvolvimento tecnológico, sobretudo das tecnologias digitais de informação e comunicação, as legislações e o documento - **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância** -, publicado pelo MEC em 2007, precisam ser constantemente revisados, considerando a flexibilidade, as demandas e as finalidades atuais em relação à modalidade. As capacitações aos avaliadores, realizadas pelo Inep, devem acompanhar esse processo, visando assim à reestruturação e o aperfeiçoamento da modalidade EaD.

C2 relatou um ponto importante, que é o entrosamento entre as comissões que avaliam polos e sede de uma mesma IES. Na avaliação de cursos na modalidade a distância, os polos e a sede são avaliados, aplica-se assim o mesmo instrumento a ambos. Entretanto, alguns indicadores do instrumento exigem informações associadas aos polos disponibilizadas somente nas sedes, os referentes à primeira dimensão são: 1.1 (contexto educacional), 1.3 (objetivos do curso), 1.4 (perfil profissional do egresso), 1.5 (estrutura curricular), 1.6 (conteúdos curriculares), 1.12 (ações decorrentes dos processos de avaliação do curso), 1.17 (procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem) e 1.18 (número de vagas).

Assim, conforme ofício enviado pelo Inep às IES e aos avaliadores em 13 de novembro de 2012, devido a esse problema, o sistema e-MEC importa os dados e informações dos indicadores exclusivos da sede, inclusive o conceito atribuído ao indicador pelo avaliador, para o formulário dos avaliadores do polo. Dessa forma, a comissão de avaliadores em um polo tem acesso parcial à avaliação realizada antes na sede, eles podem ainda fazer uma observação nesses indicadores já conceituados e preenchidos, mas não mudar seu conteúdo e conceito.

2.3.5 O instrumento e seu impacto na educação básica

Sobre a aproximação do instrumento com a educação básica, C1 e C3 relataram que não veem relação entre o instrumento de avaliação e a melhoria da educação básica, afirmaram ainda que, nesse campo, o instrumento adota mais o perfil regulatório, o que o distancia da educação básica.

C2 citou dois indicadores que poderiam se aproximar de forma qualitativa da educação básica, o 1.5 (estrutura curricular) e o 1.8 (estágio curricular supervisionado). Ele disse que o instrumento poderia trazer conteúdos pedagógicos, por exemplo, citar correntes ou princípios pedagógicos propícios à qualificação do aluno. Assim, ele frisou que é importante ter no instrumento determinados aspectos que mostrem que o curso está em busca da excelência não só em termos de qualificação de professores, mas também de estratégias de entrada dos alunos na educação básica. No que diz respeito ao estágio, C2 relatou que a relação do curso com o estágio deve ser permeada por uma supervisão menos formal e mais qualificadora. Ele afirmou ainda que é um desafio para a educação a distância a supervisão e a estruturação dos estágios, o instrumento deveria aprofundar aspectos didático-pedagógicos do estágio no âmbito da EaD.

O indicador 1.5 (estrutura curricular) aborda questões formais, operacionais e técnicas sobre o currículo, por exemplo, flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total, articulação da teoria com a prática e, no âmbito da EaD, mecanismos de familiarização com essa modalidade.

Vale frisar que as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) são fontes de consulta primordiais dos avaliadores. Eles têm relação com a maioria dos indicadores da primeira dimensão. No PPC, por exemplo, podem ser contempladas questões teóricas da educação, no âmbito da psicologia, sociologia, filosofia, etc.

O indicador 1.8 (estágio curricular supervisionado) também está associado a questões formais, por exemplo, ele deve estar regulamentado e institucionalizado e deve considerar carga horária, convênios e formas de apresentação, orientação, supervisão e coordenação.

Vale frisar que os indicadores 1.8 (estágio curricular supervisionado), 1.10 (trabalho de conclusão de curso, TCC) e 1.19 (integração com as redes públicas de ensino) são os que mais se aproximam da educação básica. Porém, abordando questões técnicas e formais.

O entrevistado C2 manifestou sua preocupação com os estágios supervisionados no âmbito do curso de Pedagogia EaD, afirmando que é um desafio para essa modalidade a supervisão e a estruturação desses estágios. Essa preocupação é pertinente, pois o estágio corresponde à parte prática do curso, momento em que ocorre a associação das teorias com o campo de atuação do futuro profissional, ou seja, de relacionar adequadamente as teorias estudadas com as práticas pouco conhecidas e elaboradas (CRUZ, 2009).

No âmbito da educação a distância, sobretudo na supervisão e avaliação dos estágios, torna-se preponderante a definição de instrumentos e estratégias associadas aos aspectos pedagógico, tecnológico e didático.

No cenário da EaD, via internet, algumas estratégias metodológicas são utilizadas, mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação, possibilitam ambientes que promovam a participação e a intervenção de forma dialógica, gerando uma maior articulação entre o processo de ensino, aprendizagem, avaliação e autoavaliação. Tecnologias como www, correio eletrônico, lista de discussão, salas de bate-papo, videoconferência, programas de multimídias, programas de simulação, sistemas gerenciadores de atividades, dentre outros, são ambientes tecnológicos que podem ser utilizados a favor do diálogo, da criatividade, da criticidade, assim como incentiva o aluno na busca da autonomia, da construção coletiva e da conquista de novos espaços para compartilhamento de saberes (TENÓRIO; GARCIA, 2009, p. 134) ¹⁴.

A avaliação e a supervisão desses estágios por parte da própria instituição é fundamental para o ensino presencial e para a modalidade a distância. Nesse sentido, é fundamental repensar noções sobre presença e distância no processo de ensino e aprendizagem e na assimilação e construção do conhecimento pelos alunos, docentes e gestores por meio dos recursos tecnológicos aplicados à educação, pois a utilização de ambientes tecnológicos por si só não garante a formação de uma concepção de instrumentos e estratégias de avaliação e supervisão da prática pedagógica.

¹⁴ Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/3q/pdf/tenorio-9788523209346-07.pdf>>. Acesso em: 28 abril. 2013.

2.3.6 Pesquisador-Tecnologista - INEP

O entrevistado P1 disse que o processo avaliativo do Sinaes oferece a possibilidade ao coordenador e aos demais atores do curso de se aproximar do instrumento de avaliação. Nesse sentido, o instrumento como indutor de qualidade, deve ser estudado pelos membros do curso. P1 relatou que cabe à IES ou ao curso buscar entender o Sinaes, pois devido à falta de compreensão desse sistema de avaliação, a IES ou curso enxerga o processo somente sob o prisma da regulação. E isso a afasta da implantação de uma cultura avaliativa no âmbito do próprio curso e impede uma aproximação com a avaliação interna promovida pela CPA.

A compreensão do Sinaes pelo coordenador do curso é fundamental para entender o processo avaliativo como um mecanismo de melhoria da educação superior. Assim, o coordenador pode perceber que a avaliação externa é um instrumento complementar ao olhar interno para melhor organização dos cursos de graduação (NASCIMENTO, 2013). Nesse sentido, P1 disse que “o olhar externo do Sinaes ou do MEC é complementar, sobretudo se a IES tiver um bom olhar interno”.

P1 reforçou a importância que o coordenador do curso desenvolva um olhar apurado sobre o instrumento de avaliação, a ponto de priorizar alguns indicadores, desde que respeite sua autonomia e diversidade enquanto instituição e curso. Dessa forma, torna-se fundamental estabelecer um diálogo entre os atores do curso, e estes com o instrumento de avaliação e, posteriormente, com o resultado dessa avaliação. P1 frisou que essa postura traz ao coordenador tranquilidade em vivenciar o processo avaliativo, tanto do ponto de vista formativo quanto regulatório, pois possibilita a ele maior conhecimento sobre como vem sendo conduzida a gestão do curso.

Vale frisar que o Sinaes, nas suas finalidades, valoriza o respeito à diferença, à diversidade, à autonomia e à identidade institucional (BRASIL, 2004).

Os resultados da avaliação *in loco* são enviados às coordenações dos cursos de graduação, ou seja, o relatório de avaliação elaborado pela comissão de avaliadores, com suas observações e conceitos atribuídos, são enviados a cada coordenação. A Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada no DOU em 29 de dezembro de 2010, versa:

Art. 16. Realizada a visita à instituição, a Comissão de Avaliadores elaborará relatório, atribuindo conceito de avaliação. (NR)

§ 1º O relatório será produzido pela Comissão no sistema e-MEC e o INEP notificará a instituição e simultaneamente a Secretaria competente. (NR)

§ 2º A instituição e as Secretarias terão prazo comum de 60 dias para impugnar o resultado da avaliação.

§ 3º Havendo impugnação, será aberto prazo comum de 20 dias para contra-razões das Secretarias ou da instituição, conforme o caso.

§ 4º Após o recebimento do relatório, a DAES atestará o trabalho realizado para fins de encaminhamento do pagamento do Auxílio Avaliação Educacional (AAE) a que faz jus o avaliador, nos termos da Lei 11.507, de 20 de julho de 2007 (BRASIL, 2007).

Dessa forma, a intenção do Sinaes é fazer com que essas avaliações sirvam para subsidiar estudos internos que visem à melhoria dos cursos de graduação. Portanto, o relatório elaborado pelos avaliadores deve ser alvo de gestão do curso. Mas há também o objetivo regulador, esses relatórios são enviados à Secretaria Reguladora para a homologação do ato (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento). Diante desse processo, conforme a legislação acima, não se trata de aceitar passivamente a avaliação externa, por isso a IES tem a prerrogativa de impugnar o relatório produzido.

P1 disse que a avaliação é um meio e não um fim do processo. A regulação é só uma consequência desse processo. Por isso o coordenador do curso deve se envolver com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) da instituição, sobretudo no sentido de elaborar um processo avaliativo do próprio do curso. Sobre a atuação dos avaliadores, no âmbito formativo, disse P1: “O grande papel do avaliador é fazer um bom relatório de avaliação, sendo coerente com o instrumento e com a realidade do curso. (...). Essa é sua função formativa”.

P1 citou, ainda, a importância do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e Exame Nacional de Avaliação de Desempenho do Estudante (ENADE) como pilares importantes na avaliação e gestão do curso.

A Resolução da Conaes N° 01, de 17 de junho de 2010, normatiza o NDE. Esse núcleo acompanha o desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Art. 1º. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.

Parágrafo único. O NDE deve ser constituído por membros do corpo docente do curso, que exerçam liderança acadêmica no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimentos na área, no

desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição, e que atuem sobre o desenvolvimento do curso.

Art. 2º. São atribuições do Núcleo Docente Estruturante, entre outras:
I - contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;

II - zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;

III - indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;

IV - zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação.

Art. 3º. As Instituições de Educação Superior, por meio dos seus colegiados superiores, devem definir as atribuições e os critérios de constituição do NDE, atendidos, no mínimo, os seguintes:

I - ser constituído por um mínimo de 5 professores pertencentes ao corpo docente do curso;

II - ter pelo menos 60% de seus membros com titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu;

III - ter todos os membros em regime de trabalho de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 20% em tempo integral;

IV - assegurar estratégia de renovação parcial dos integrantes do NDE de modo a assegurar continuidade no processo de acompanhamento do curso (BRASIL, 2010).

Dessa forma, o NDE é um meio primordial que seus integrantes possuem para acompanhar o PPC do curso, desde sua concepção, passando pela execução, até a avaliação. O NDE está atrelado à primeira dimensão do instrumento, organização didático-pedagógica, pois suas atribuições correspondem a alguns indicadores, por exemplo, perfil profissional do egresso, estrutura curricular e conteúdos curriculares. Além disso, ele zela pelo cumprimento das DCNs, que norteiam a primeira dimensão. Vale destacar que o NDE consta nos requisitos legais e normativos do instrumento de avaliação de cursos de graduação.

Portanto, o NDE se constitui um núcleo de referência para a gestão do curso, sendo sua implementação fundamental para o desenvolvimento de princípios e ações voltados para a condução e monitoramento do curso.

Quanto ao ENADE, a dimensão 1.12 do instrumento (ações decorrentes dos processos de avaliação do curso), cita o exame como uma das avaliações externas como referência para as ações acadêmico-administrativas no âmbito do curso. Isso é pertinente, pois, como já dito antes, o Sinaes promove a articulação entre os

seguintes pontos: ENADE, avaliação de cursos de graduação e avaliação institucional, nesta, insere-se a avaliação interna.

Segundo P1, é comum os coordenadores não se apropriarem do Sinaes e, conseqüentemente, do instrumento de avaliação de cursos de graduação. E enxergarem o processo avaliativo do ponto de vista regulatório, buscando o conceito 3 (três) na escala de cinco níveis. Porque não há nas IES uma cultura avaliativa. P1 disse ainda que quando uma IES não implementa satisfatoriamente a avaliação interna por meio da CPA, os cursos se prejudicam, pois não há na IES uma cultura de avaliação que atinja os cursos.

A avaliação interna, implementada pela CPA, promove o envolvimento de diferentes atores, possibilita assim uma visão ampliada e diversificada, aumentando a probabilidade de instâncias políticas e educacionais perceberem as fragilidades e potencialidades, bem como as mudanças externas (SCHMITZ, ARGOLLO, TENÓRIO, 2009) ¹⁵.

P1 relatou que é importante o coordenador participar ativamente do preenchimento do formulário eletrônico, disponibilizado para preenchimento antes da avaliação, pois ele é o instrumento de avaliação no ambiente eletrônico e o primeiro contato com o formulário representa o início do processo avaliativo e a possibilidade de reflexão sobre ele. P1 disse que é comum nas IES o Procurador Institucional (PI) e o Auxiliar Institucional (AI) preencherem o formulário. Assim, o coordenador do curso simplesmente repassa informações para eles. Não há um contato de viés formativo do coordenador com o instrumento e sim um contato burocrático e regulatório.

A Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada no DOU em 29 de dezembro de 2010, dispõe:

Art. 61-E A instituição deverá indicar um Procurador Educacional Institucional (PI), que será o responsável pelas respectivas informações no Cadastro e-MEC e nos processos regulatórios correspondentes, bem como pelos elementos de avaliação, incluídas as informações necessárias à realização do ENADE.

§ 1º O PI deverá, preferencialmente, estar ligado à Reitoria ou à Pró-Reitoria de Graduação da instituição ou órgãos equivalentes, a fim de

¹⁵ Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/3q/pdf/tenorio-9788523209346-03.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2013.

que a comunicação com os órgãos do MEC considere as políticas, procedimentos e dados da instituição no seu conjunto.

§ 2º O PI deverá ser investido de poderes para prestar informações em nome da instituição, por ato de seu representante legal ao identificá-lo no sistema e-MEC, articulando-se, na instituição, com os responsáveis pelos demais sistemas de informações do MEC.

§ 3º O PI poderá indicar Auxiliares Institucionais (AIs) para compartilhar tarefas de inserção de dados, sob responsabilidade do PI.

§ 4º As informações prestadas pelo PI e pelos AIs presumem-se válidas, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2007).

Vale destacar que o instrumento está disponível na página eletrônica do Inep, ou seja, o coordenador do curso pode ter acesso a ele bem antes da abertura do formulário eletrônico.

P1 disse que a apropriação do instrumento e do resultado da avaliação pelo coordenador e demais autores do curso possibilita uma revisão do PPC e das DCNs, no sentido da aplicação desses documentos ao curso, sobretudo a coerência entre eles e a execução do curso. P1 frisou que o NDE nesse processo é fundamental e que o PPC é a essência do curso.

Portanto, faz parte da apropriação do instrumento de avaliação e do resultado do processo avaliativo, com o intuito de promover a gestão do curso e sua qualidade, a compreensão da finalidade desses documentos: PPC, DCNs e a resolução que normatiza o NDE.

2.4 Considerações sobre o plano de intervenção

Uma das principais finalidades do Sinaes é a melhoria da qualidade da educação superior. Essa política tenta não estimular a concorrência institucional modelada pelo mercado, evitando assim o estabelecimento de *rankings*. Dessa forma, o Sinaes busca significados mais amplos da formação, valorizando a diferença, a diversidade, a autonomia e a identidade das IES. Ele prioriza, ainda, os significados das ações e atividades das instituições, no âmbito acadêmico e político, aprofundando assim os compromissos e responsabilidades sociais delas, o que gera a solidariedade e a cooperação.

O Sinaes é composto pela regulação, avaliação e supervisão. Assim, embora ele seja uma política regulatória, a avaliação adota o aspecto formativo e emancipatório, ou seja, tenta implementar nas IES uma cultura avaliativa, buscando

a valorização da avaliação interna e, como complemento desta, a externa. Entretanto, há a dificuldade na implementação dessa cultura. Conforme a análise das entrevistas, um dos motivos dessa dificuldade está no próprio curso ou seus atores não enxergarem a perspectiva formativa do processo avaliativo do Sinaes.

A falta de bibliografia e de periódicos sobre a apropriação do instrumento de avaliação de cursos de graduação e do resultado desse processo avaliativo pelos coordenadores do curso contribui com essa dificuldade, além da ausência de políticas que viabilizem essa ação.

As ações e estratégias adotadas na avaliação interna podem ser utilizadas como modelo pelo coordenador do curso na apropriação do instrumento e do resultado da avaliação. O coordenador do curso tomar essa atitude compreende um aspecto da gestão. A avaliação interna, por meio da CPA, adota o seguinte modelo: preparação (constituição de CPA, sensibilização e elaboração do projeto de avaliação), desenvolvimento (ações, levantamento de dados e informações e análises das informações, relatórios parciais) e consolidação (relatório, divulgação e balanço crítico). A CPA, conforme explicitado no primeiro capítulo, utiliza como apoio para os trabalhos da autoavaliação o instrumento institucional de avaliação externa, utilizado para o ato de credenciamento das IES, nele contém dez dimensões. Dessa forma, como uma ação e estratégia de gestão, o curso pode proceder com sua autoavaliação e adotar a primeira dimensão do instrumento de avaliação de cursos de graduação como referência para seu trabalho, iniciando assim a apropriação desse documento.

Nas entrevistas fica clara essa questão, ou seja, os cursos não adotam nenhuma ação para se apropriar do instrumento e do processo avaliativo, exceto um curso, cujo coordenador disse que a CPA orientou os envolvidos com o curso em relação a alguns aspectos da avaliação, o conhecimento do instrumento é um deles.

A propósito, a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), em 2003, a fim de elaborar propostas e subsídios para a alteração da Avaliação da Educação Superior, que, em 2004, culminou no Sinaes, apresentou a autoavaliação com subcomissões internas que avaliariam os cursos de graduação, entretanto, a prática não vigorou.

Outra questão relevante, declarada na entrevista pelos três coordenadores, diz respeito ao preparo do avaliador em relação à modalidade a distância. Este fato é preponderante para que haja uma reflexão sobre o conteúdo e a didática da

capacitação deles, bem como sobre as exigências constantes nas legislações pertinentes à modalidade.

Nesse sentido, pretendemos no plano de intervenção, a elaboração de uma proposta de aprimoramento, sobretudo no que concerne ao material didático, na capacitação dos avaliadores vinculados à modalidade a distância e a elaboração de estratégias de ação de apropriação da primeira dimensão do instrumento de avaliação de cursos por meio da autoavaliação. O Inep será o responsável por isso. Vale destacar que o indicador 1.12 do instrumento é sobre as "ações decorrentes dos processos de avaliação do curso", ou seja, se os gestores adotam alguma ação a partir do processo avaliativo (avaliação interna e externa).

Portanto, o instrumento traz essa exigência, embora o governo não oriente a maneira de realizar a autoavaliação do curso. Assim, o próximo capítulo aborda um roteiro, que visa à realização de um seminário de apropriação da primeira dimensão do instrumento, como sugestão, para o coordenador do curso, junto com os demais atores, para elaborar a autoavaliação por meio da primeira dimensão do instrumento de avaliação de cursos de graduação. Além disso, ainda no capítulo 3, há uma sugestão de inclusão de material didático a ser utilizada na capacitação dos avaliadores a distância, bem como de alteração da legislação, referente aos requisitos para atuar como avaliador no âmbito da educação superior a distância.

3 PLANO DE INTERVENÇÃO: UMA PROPOSTA PARA AVALIADORES E AVALIADOS

Este capítulo apresenta uma proposta de intervenção que visa à apropriação da primeira dimensão do instrumento de avaliação de cursos de graduação, organização didático-pedagógica, pelos coordenadores do curso de Pedagogia a distância da UFJF, UFMG e UFPB.

Para tanto, objetiva, ainda, neste capítulo, a disseminação da cultura de autoavaliação nesses cursos por meio de um roteiro que adota a primeira dimensão como norteadora desse processo. Dessa forma, esse roteiro serve tanto como um meio para realizar a autoavaliação, como também para os coordenadores e os demais atores do curso se apropriar do instrumento de avaliação de cursos de graduação, especificamente, de sua primeira dimensão. E, como consequência, esse processo oferece subsídios para a apropriação do processo e dos resultados da avaliação externa.

Portanto, a autoavaliação é o primeiro passo para promover a reflexão sobre o curso, o que possibilita a revisão do Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

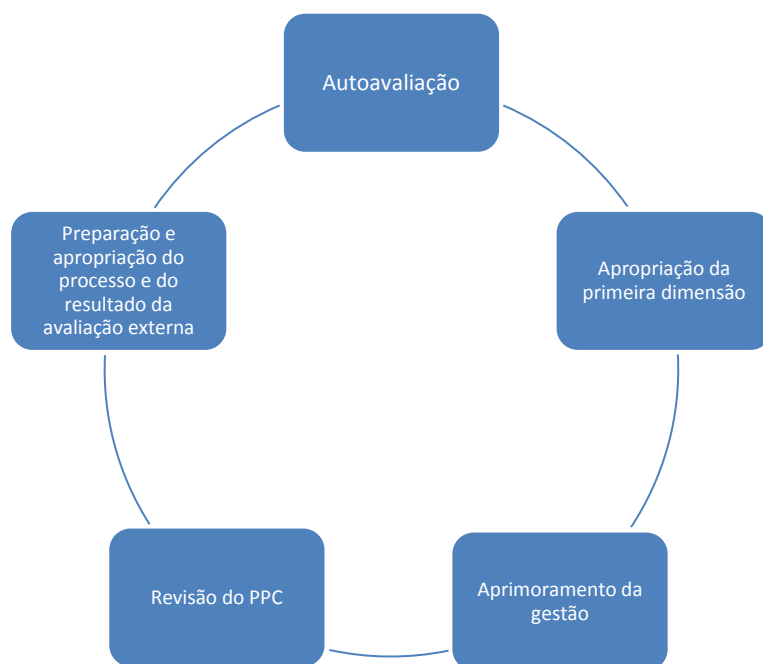


Figura 1: Ciclo autoavaliação e gestão

Fonte: Elaborado pelo autor

Vale frisar que a ação aqui proposta aplica-se aos demais cursos de Pedagogia a distância, o que confere ao roteiro um caráter flexível, ou seja, podendo ele ser adaptado conforme as características concernentes à identidade, missão e filosofia dos cursos.

O roteiro poderá ser divulgado na página eletrônica do Inep e enviado, pelo sistema e-MEC, aos coordenadores dos cursos de Pedagogia EaD. Há a possibilidade de apresentação do roteiro, pelo Inep, em capacitações presenciais e via *moodle*.

Apresenta-se, ainda, no presente capítulo, uma sugestão de conteúdos ou material didático a serem aplicados na capacitação de avaliadores para cursos de graduação a distância, bem como sugestões de alteração na legislação referente aos requisitos exigidos para se tornar avaliador nessa modalidade.

3.1 O roteiro

As diferentes possibilidades pedagógicas, desencadeadas pela utilização de tecnologias de informação e comunicação, juntamente com o amadurecimento dos processos da educação a distância, requerem reflexões importantes sobre educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem, avaliação, tecnologias (materiais didáticos e mídias) e gestão. Por isso, a autoavaliação, ou avaliação interna, realizada pelos cursos de EaD faz-se imprescindível.

Nesse sentido, o roteiro, por meio de um seminário, subsidia a apropriação da primeira dimensão do instrumento de avaliação de cursos do Sinaes por meio da avaliação interna. Para tanto, algumas atividades são propostas para que o coordenador do curso as realize envolvendo os demais autores. Surge assim a possibilidade de implantar uma cultura de avaliação nos cursos de graduação, proporcionando mais sentido e reflexão sobre o conjunto de atividades e finalidades deles, além de uma revisão constante do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), sobretudo no sentido de perceber se ele está de acordo com a prática pedagógica.

A autoavaliação requer um compromisso dos atores do curso, dirigentes, docentes, alunos, pesquisadores e demais membros da comunidade acadêmica, necessário à cultura de avaliação, a fim de implementar processos permanentes e efetivos de reflexão sobre o desenvolvimento de seus planos de formação e melhorias, visando, assim, à qualidade da educação. Assim, é fundamental que esse

processo seja facilitado tanto no meio externo quanto no meio interno, devendo ter planejamento prévio e posterior, para colher, diagnosticar e analisar dados e informações realistas, divulgar os resultados e implementar ações a partir das análises.

Torna-se primordial a participação do coordenador como líder desse processo a fim de criar as oportunidades de intervenções pedagógicas a partir da análise do instrumento de avaliação de cursos de graduação do Sinaes e do resultado da avaliação desse sistema. Seu papel na administração e na condução do currículo do curso é fundamental para agregar os demais envolvidos com a prática pedagógica e administrativa desenvolvida pela coordenação, visando assim o fortalecimento das relações de cooperação dos diversos atores e o planejamento participativo.

Portanto, desenvolver a avaliação interna do curso a partir da avaliação externa, utilizando seus instrumentos e resultados para a melhoria dos cursos de graduação, significa fazer bom uso dos investimentos públicos na avaliação da educação superior e dar retorno à sociedade.

O roteiro aborda a compreensão do Sinaes, a avaliação interna e a apropriação da primeira dimensão do instrumento de avaliação de cursos de graduação com vistas ao aprimoramento da gestão do curso. Consequentemente, o roteiro auxilia na apropriação do processo e dos resultados da avaliação externa.

Nesse sentido, o roteiro tem como estrutura as seguintes etapas: preparação, desenvolvimento, consolidação e acompanhamento.



Figura 2: Etapas do roteiro para apropriação da avaliação interna e externa.

Fonte: Elaborado pelo autor

Para o desenvolvimento dessas etapas, é necessária a abordagem e a descrição de algumas atividades.

Quadro 4 – Plano de Atividades

Etapas	Atividades	Objetivos
Preparação	- Convite aos docentes, discentes e técnicos administrativos para o seminário, no convite constarão o tema e os objetivos dos seminários. No convite haverá uma sugestão para que haja uma leitura prévia da lei que institui o Sinaes. - Divulgação, na faculdade, da data e local onde serão realizados os seminários. - Distribuição aos atores do curso dos documentos: . SINAES, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, da Concepção à	- Divulgar o seminário sobre a apropriação do instrumento de avaliação externa do Sinaes e a utilização de seus resultados. - Disseminar as informações a respeito da apropriação do instrumento de avaliação de cursos de graduação.

	Regulamentação. . Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. . Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância.	
Desenvolvimento	1º dia: - O Sinaes - A avaliação interna - A avaliação externa: O instrumento de avaliação de cursos de graduação (primeira dimensão: organização didático-pedagógica) - Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. 2º dia - Os indicadores da primeira dimensão e sua utilização para a realização da avaliação interna, no âmbito da EaD. - O PPC, a primeira dimensão e os Referenciais de Qualidade, um guia para a gestão. - O preparo para a avaliação externa, a utilização de seus resultados.	1º dia: - Conhecer o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). - Compreender a avaliação externa e a avaliação interna. - Divulgar o Instrumento de avaliação de cursos de graduação. - Conhecer os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. 2º dia: - Compreender os indicadores da primeira dimensão, no âmbito da EaD. - Mostrar a relação desses indicadores e dos Referenciais com o PPC.
Consolidação	Formação de grupos de X pessoas. Distribuição, para cada grupo, de alguns indicadores. Cada grupo deve analisar seus indicadores e comparar com o PPC e com a realidade atual do curso, tendo como base as DCNs do curso.	- Formar pequenos grupos de autoavaliação - Executar a autoavaliação por meio dos indicadores do instrumento e dos Referenciais.
Acompanhamento	Criação de uma comissão de autoavaliação, cujos resultados de suas atividades poderão ser apresentados semestralmente ou anualmente a todos os atores do curso.	- Realizar permanentemente a autoavaliação por meio dos indicadores do instrumento de avaliação de cursos de graduação, dos indicadores dos Referenciais e de outros elaborados pelo grupo.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na etapa do desenvolvimento, no primeiro dia, é importante o coordenador identificar o grau de compreensão dos participantes sobre o Sinaes. Ele deve mostrar o caráter de complementaridade entre a avaliação externa e interna e dar ênfase à primeira dimensão como indutora de qualidade para a gestão do curso, divulgando assim seus indicadores:

1. Contexto educacional.
2. Políticas institucionais no âmbito do curso.
3. Objetivos do curso.
4. Perfil profissional do egresso.
5. Estrutura curricular.
6. Conteúdos curriculares.
7. Metodologia.
8. Estágio curricular supervisionado.
9. Atividades complementares.
10. Trabalho de conclusão de curso. (TCC)
11. Apoio ao discente.
12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso.
13. Atividades de tutoria.
14. Tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem.
15. Material didático institucional.
16. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes.
17. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.
18. Número de vagas.
19. Integração com as redes públicas de ensino.
20. Integração com o sistema local e regional de saúde e o Sistema Único de Saúde (SUS).
21. Ensino na área de saúde.
22. Atividades práticas de ensino (BRASIL, 2011, Seção 1, p. 45).

O coordenador deve explicitar, ainda, que os **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância** subsidiam a elaboração do instrumento de avaliação externa por meio da correlação entre esses documentos. É importante aqui divulgar os pontos básicos que devem constar no PPC, segundo esses Referenciais:

- Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem
- Sistemas de comunicação
- Material didático
- Avaliação
- Equipe multidisciplinar
- Infraestrutura de apoio
- Gestão acadêmico-administrativa
- Sustentabilidade financeira (BRASIL, 2007, p. 7).

No segundo dia, o coordenador deve mostrar cada um dos indicadores da primeira dimensão, explicando os critérios de análise e relacionando-os com dados e informações sobre o curso. Ele precisa ainda explicar os pontos que devem constar no PPC, segundo os Referenciais. E depois fazer uma comparação de alguns pontos do PPC com a primeira dimensão e com os Referenciais, tendo como base as DCNs do curso, mostrando assim até que ponto o PPC contempla os indicadores desses documentos. Por fim, analisar como e se os indicadores desses documentos convergem para atingir o perfil do aluno descrito no PPC.

Na etapa da consolidação, após a atividade dos grupos, sugere-se ao coordenador solicitar a cada grupo que revele as fragilidades e potencialidades, consequentes da contraposição. Nesse momento, vale questionar: O PPC condiz com o aluno que queremos formar?

Para finalizar, o coordenador pede a cada grupo que elabore um instrumento de avaliação com base na atividade realizada e nos documentos utilizados, respeitando a natureza e a finalidade de seu curso.

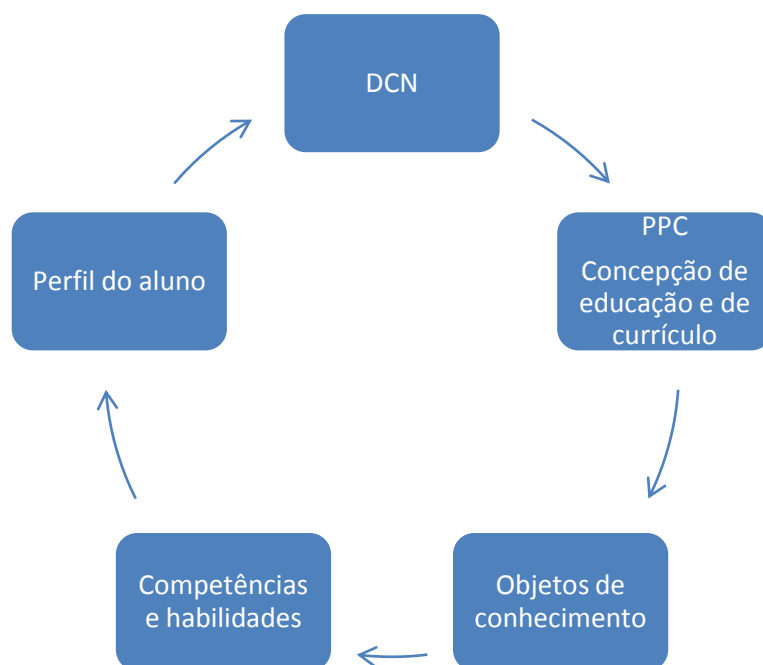


Figura 3: Gestão e perfil do aluno
Fonte: Elaborado pelo autor

3.2 Capacitação dos avaliadores de cursos de graduação EaD

Antes de apresentarmos algumas sugestões à capacitação dos avaliadores na modalidade EaD, vale relembrar alguns dispositivos legais da Portaria Normativa N° 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada no DOU em 29 de dezembro de 2010. O inciso II do artigo 17-C aponta a comprovação do exercício da docência, em nível superior, de no mínimo 3 anos em IES e cursos regulares, como requisito para o docente se candidatar ao Banco de Avaliadores do SINAES (Basis). O inciso I do artigo 17-H versa sobre alguns parâmetros de mérito referentes à designação de avaliadores para compor a comissão de avaliação. Destacam-se dois deles, no que concerne à avaliação de cursos, exige-se aos avaliadores a formação correspondente ao curso avaliado. No âmbito da avaliação de cursos e instituições de educação a distância, é exigido a experiência mínima de um ano nessa modalidade.

Nota-se, a partir desses dispositivos legais, a ausência de experiência de exercício da docência na modalidade EaD para o avaliador, devendo ele ter somente experiência mínima de um ano nessa modalidade. Dado o crescimento da modalidade a distância na educação superior e os objetivos governamentais de democratizar o acesso a esse nível por meio da educação a distância e, ainda, de formar professores, faz-se necessário que a qualidade educacional seja norteadora desse processo.

Nesse sentido, sugere-se o aumento da exigência nesses dispositivos, ou seja, é necessário que o avaliador tenha experiência no exercício da docência, nessa modalidade, de pelo menos dois anos.

Tabela 4 – Evolução de Matrículas EaD na Educação Superior (2002-2011)

Ano	Total	Pública	Privada
2002	40.714	34.322	6.392
2003	49.913	39.804	10.107
2004	59.613	35.989	23.622
2005	114.642	54.515	60.127
2006	207.206	42.061	165.145
2007	369.766	94.209	275.557
2008	727.961	278.988	448.973
2009	832.125	172.696	665.429
2010	930.179	182.602	748.577
2011	992.927	177.924	875.003

Fonte: INEP/MEC – Censo da Educação Superior, 2011

Em complemento a essa sugestão, é importante também reforçar a capacitação desses avaliadores. Conforme o artigo 17-B da Portaria supracitada compete ao Inep selecionar e capacitar os avaliadores que integram o Basis. Assim, torna-se imprescindível incluir como material didático para a capacitação outros documentos além do instrumento de avaliação e das legislações pertinentes à modalidade. O documento, **Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância**, por exemplo, deve ser explicado nessas capacitações. Associá-lo com o instrumento de avaliação é fundamental. Esses referenciais abordam questões específicas da modalidade a distância que devem ser assimiladas pelos avaliadores, entre elas estão a concepção do PPC relacionada com os sistemas de comunicação, a equipe multidisciplinar e a gestão acadêmico-administrativa. Assim ocorrendo, surge a possibilidade de o avaliador compreender melhor as especificidades da educação a distância, o que o auxilia na utilização do próprio instrumento de avaliação de cursos de graduação.

3.3 Considerações finais

A modalidade a distância, sobretudo por ser majoritária entre os novos licenciados em Pedagogia e professores das primeiras etapas da educação e fazer parte do contexto da política de acesso à educação superior no Brasil, não pode prescindir de uma avaliação de qualidade. A educação de qualidade depende de uma avaliação também de qualidade que garanta não só o acesso como também a permanência do aluno no curso. Por isso, é fundamental que o governo prepare as instituições de educação superior para os processos avaliativos do Sinaes, avaliação interna e externa. Nesse sentido, é fundamental não só divulgar as legislações referentes à regulação desse nível de ensino como também orientar, a partir dos documentos, o como se apropriar dos instrumentos avaliativos e de seus resultados, sobretudo porque não há publicações ou bibliografias a respeito da apropriação do instrumento de avaliação de cursos de graduação. Essa apropriação oferece subsídios para a melhoria da gestão do curso e, conseqüentemente, aprimora a qualidade da formação em nível superior.

A educação superior a distância, por meio dos recursos tecnológicos, oferece diferentes possibilidades didático-pedagógicas. Assim, a utilização de tecnologias de informação e comunicação deve permear a relação ensino-aprendizagem. Há diferentes modelos de oferta de cursos a distância. A avaliação, interna e externa, de cada um deles faz-se necessária para diagnosticar as fragilidades e potencialidades dos cursos. Por isso, o governo deve priorizar a capacitação dos avaliadores, almejando a qualidade da educação superior sob a ótica da valorização da missão pública das instituições de educação superior, do respeito à diferença, à diversidade e à identidade delas.

A qualificação dos avaliadores deve partir não só do ponto de vista conceitual, mas, sobretudo, das competências que eles precisam desenvolver para realizar uma avaliação de qualidade. Assim, é importante elaborar outras intervenções nesse sentido, priorizando a aplicação crítica dos conhecimentos pertinentes à educação superior a distância nas avaliações externas. O equilíbrio entre a subjetividade e a objetividade na avaliação torna-se fundamental nesse processo. Para atingir isso, é imprescindível não só o conhecimento teórico e técnico embasado no instrumento de avaliação, mas também a compreensão dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação que utilizam as tecnologias da informação e comunicação, na mediação

pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem. A propósito, em relação à interatividade por meio das tecnologias na relação entre ensino e aprendizagem, vale questionar se o ensino a distância caracteriza-se como uma modalidade ou forma de ensino, haja vista que o ensino presencial também utiliza as tecnologias de informação e comunicação e que, atualmente, há discussões em torno do predomínio do modelo híbrido de educação, que mescla o ensino presencial com o ensino a distância. O importante nessas discussões conceituais é não rotular o ensino presencial como forma tradicional de ensino, sem flexibilidade, e não caracterizar a educação a distância como um meio de ensino e aprendizagem inferior ou simplesmente complementar ao presencial.

Cabe, ainda, ao governo disseminar a cultura da avaliação interna nas instituições, já que a autoavaliação contínua revela o potencial de planejamento e de autorregulação da própria IES e, ainda, sua legitimação pedagógica e política, requisitos fundamentais para almejar novos conhecimentos e formar cidadãos críticos e conscientes e profissionais íntegros.

Dessa forma, é fundamental enxergar a avaliação interna e externa como momentos complementares do processo avaliativo do Sinaes, uma reforça a outra, não só sob a perspectiva regulatória, mas, sobretudo, sob o aspecto formativo.

Portanto, com o intuito de dar continuidade a este trabalho, sugerem-se estudos e pesquisas direcionados à apropriação, pelos autores dos cursos de graduação, do processo avaliativo do Sinaes, englobando, assim, não só o processo de conhecimento e interpretação de resultados das avaliações externas, como também o processo de conhecimento dos instrumentos utilizados nelas. Esses instrumentos podem servir como modelo para a avaliação interna e como preparação para a avaliação externa e, ainda, como subsídio às estratégias e ações da equipe gestora para a melhoria do ensino do curso.

Nesse sentido, vale considerar a ampliação deste estudo, ou seja, a investigação científica pode englobar outras instituições de ensino superior, tanto as públicas quanto as privadas. Esta última categoria administrativa representa 88% das instituições desse nível de ensino, conforme o Censo da Educação Superior de 2011 (INEP, 2011). Assim, podem surgir novas conclusões e propostas de intervenção a partir das diferentes percepções dos coordenadores dos cursos de Pedagogia EaD sobre o instrumento de avaliação e o processo avaliativo do Sinaes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **RBAAD**, v. 10, p. 83-92, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ASSIS, Elisa Maria de; CRUZ, Vilma Aparecida Gimenes da. Material didático em EaD: a importância da cooperação e colaboração na construção do conhecimento. **Linhas críticas**: Revista semestral da Faculdade de Educação - UnB- Brasília, v. 13, n. 24, p. 103-114, jan./ jun. 2007.

AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UnB, 1996.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. "SINAES" contraditórios: Considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96-Especial, p. 955-977, out.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia-educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 78)

BORGES, Eliane; SERAFINI, Alessandra Menezes dos Santos; JESUS, Diovana Paula de. Materiais pedagógicos, mediação pedagógica e a construção da autonomia do aluno em EaD. **Revista Cet**: Revista contemporaneidade educação e tecnologia, v. 01, n. 03, abril/2013.

BRASIL. Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** n.º 132, Brasília, DF, 10 jul./2001. Seção 1, p. 2.

BRASIL. **Decreto n.º 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 União** n.º 243, Brasília, DF, 20 dez./2005. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Decreto n.º 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial União** n.º 110, Brasília, DF, 09 jun./2006. Seção 1, p. 4.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação básica 2010**. Brasília, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação superior 2009**. Brasília, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira(Inep). **Censo da educação superior 2010**. Brasília, 2012.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 11 nov. 2012.

BRASIL. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. **Diário Oficial da União** n.º 72, Brasília, DF, 15 abr./2004. Seção 1, p. 3-4.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Designa a Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA) com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. **Portaria n.º 11**, de 28 de abril de 2003. **Diário Oficial da União** n.º 82, Brasília, DF, 30 abr./2003. Seção 2, p. 19.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Considera o disposto no art. 81 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 1o do Decreto no 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. **Portaria n.º 4.059** de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União** n.º 238, Brasília, DF, 13 dez./2004. Seção 1, p. 34.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Aprova, em extrato, o instrumento de avaliação do INEP para autorização de curso superior na modalidade de educação a distância. **Portaria n.º 1051**, de 17 de dezembro de 2007. **Diário Oficial da União** n.º 215, Brasília, DF, 08 nov./2007. Seção 1, p. 12.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. **Portaria n.º 40**, de 12 de dezembro de 2007, republicada por ter saído, no DOU nº 239, de 13-12-2007, Seção 1, págs. 39 a 43, com incorreção no original. **Diário Oficial da União** n.º 249, Brasília, DF, 29 dez./2010. Seção 1, p. 23.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Designa a Comissão de Revisão dos Instrumentos de Avaliação dos Cursos de Graduação e das Instituições de Educação Superior. **Portaria n.º 386**, de 27 de setembro de 2010. **Diário Oficial da União** n.º 186, Brasília, DF, 28 set./2010. Seção 2, p. 18.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades: presencial e a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. **Portaria n.º 1.741**, de 12 de dezembro de 2011. **Diário Oficial da União** n.º 238, Brasília, DF, 13 dez./2011. Seção 1, p. 45.

BRASIL, Ministério da Educação. SINAES - **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. Brasília, DF, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CRUZ, Giseli Barreto da. 70 anos do curso de pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1187-1205, set./dez. 2009.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/2012.

FARIA, Elaine Turk. (org.). **Educação presencial e virtual: espaços complementares essenciais na escola e na empresa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2009.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em:< <http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 03 set. 2012.

LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: Considerações sobre os indicadores. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 37, p. 189-216, maio/ago. 2007.

MILL, Daniel. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel; Masetto, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

NASCIMENTO, Maurício Tavares do. **Instrumentos de avaliação da educação superior: continuidades e avanços**. Disponível em:< <http://revista.fmb.edu.br/index.php/fmb/issue/view/1/showToc>>. Acesso em: 05 abril. 2013.

NETO, Guilherme Marback. **Avaliação: instrumento de gestão universitária**. Vila Velha, ES: Hoper, 2007.

SANTOS, C. R. dos. (org.). **Avaliação educacional: um olhar reflexivo sobre a sua prática**. São Paulo: Avercamp, 2005.

SAVIANI. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

TENÓRIO, Robinson Moreira; ANDRADE, Maria Antonio Brandão de. A avaliação da educação superior no Brasil: Desafios e perspectivas. In: LORDÊLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia (Orgs.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 31-55.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/prg/content/ensino-distancia>> . Acesso em: 02 nov. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/portal/universidade/educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA: regimento interno faculdade de educação. Disponível em: <http://www.ufjf.br/faculdadedeeducacao/files/2012/02/Regimento_Final_Versao_Web.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/ead/ead/Home/CAED/Quem-Somos>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

WEISS, Carol, 1998, **Evaluation**, 2nd edition, Prentice-Hall, New Jersey.

APÊNDICE

Roteiro semiestruturado de entrevista

Esta pesquisa, realizada por meio de entrevista, busca analisar o impacto do instrumento de avaliação de cursos de graduação (1ª dimensão do instrumento: organização didático-pedagógica) no trabalho dos coordenadores de três cursos de Pedagogia na modalidade a distância. Assim é fundamental investigar como os coordenadores se apropriam do instrumento, isto é, como se dá o processo de conhecimento e interpretação de resultados de avaliações, bem como as estratégias e ações da equipe gestora para utilizar tal diagnóstico de forma a melhorar o ensino do curso.

Roteiro para entrevista sobre a apropriação do instrumento de avaliação para cursos de graduação (1ª dimensão: organização didático-pedagógica) pelos coordenadores do curso de Pedagogia a distância.

Roteiro para entrevista aos coordenadores do curso de Pedagogia, modalidade a distância, da UFJF, UFMG e UFPB.

Você conhece o SINAES?

Você conhece o instrumento de avaliação que foi utilizado no processo avaliativo “X”?

Como você lida com o instrumento de avaliação?

Você o adota como diretrizes para novas ações?

Você o vê somente como uma obrigação legal?

O instrumento possui caráter formativo ou regulatório?

Você o julga como pertinente para levantar as fragilidades e potencialidades do curso? Por quê?

O instrumento possui relação com as diretrizes curriculares nacionais do curso?

Se sim, qual (is)?

O instrumento possui relação com a educação básica?

O instrumento contribui para a formação do professor? Por quê?

O instrumento contribui com a melhoria da educação básica? Por quê?

Quais são os indicadores que você destaca da 1ª dimensão. Por quê?

Você sugere melhorias no instrumento de avaliação? Se sim, qual (is)?

Roteiro para entrevista ao Pesquisador-Tecnologista – INEP

Você vê a importância dos coordenadores se apropriarem do instrumento, sobretudo antes do processo avaliativo? Por quê?

De que forma eles podem se apropriar?

Como o coordenador pode divulgar o instrumento no âmbito do curso em que atua?

Como o coordenador pode lidar com o resultado do processo avaliativo?

ANEXO

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO – BACHARELADOS, LICENCIATURAS E CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA (PRESENCIAL E A DISTÂNCIA). Publicado no DOU em 13 de dezembro de 2011, Seção 1, p. 45.

Ato de autorização

DIMENSÃO	PESOS
1 – ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	30
2 – CORPO DOCENTE E TUTORIAL	30
3 – INFRAESTRUTURA	40

Ato de reconhecimento e renovação de reconhecimento

DIMENSÃO	PESOS
1 – ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	40
2 – CORPO DOCENTE E TUTORIAL	30
3 – INFRAESTRUTURA	30

Nº	DIMENSÃO/INDICADOR
1	Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA
1.1	Contexto educacional
1.2	Políticas institucionais no âmbito do curso
1.3	Objetivos do curso
1.4	Perfil profissional do egresso
1.5	Estrutura curricular
1.6	Conteúdos curriculares
1.7	Metodologia
1.8	Estágio curricular supervisionado
1.9	Atividades complementares
1.10	Trabalho de conclusão de Curso (TCC)
1.11	Apoio ao discente
1.12	Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso
1.13	Atividades de tutoria
1.14	Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no processo ensino-aprendizagem
1.15	Material didático institucional
1.16	Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes

1.17	Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem
1.18	Número de vagas
1.19	Integração com as redes públicas de ensino
1.20	Integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS
1.21	Ensino na área de saúde
1.22	Atividades práticas de ensino
2	Dimensão 2: CORPO DOCENTE E TUTORIAL
2.1	Atuação do núcleo docente estruturante – NDE
2.2	Atuação do (a) coordenador (a)
2.3	Experiência do (a) coordenador (a) do curso em cursos a distância
2.4	Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a)
2.5	Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso
2.6	Carga horária de coordenação de curso
2.7	Titulação do corpo docente do curso
2.8	Titulação do corpo docente de curso – percentual de doutores
2.9	Regime de trabalho do corpo docente do curso
2.10	Experiência profissional do corpo docente
2.11	Experiência no exercício da docência na educação básica
2.12	Experiência de magistério superior do corpo docente
2.13	Relação entre o número de docentes e o número de estudantes
2.14	Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente
2.15	Produção científica, cultural, artística ou tecnológica
2.16	Titulação e formação do corpo de tutores do curso
2.17	Experiência do corpo de tutores em educação a distância
2.18	Relação de docentes e tutores – presenciais e a distância por estudante
2.19	Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica
2.20	Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente
3	Dimensão 3: INFRAESTRUTURA
3.1	Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI
3.2	Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos
3.3	Sala de professores
3.4	Salas de aula
3.5	Acesso dos alunos a equipamentos de informática
3.6	Bibliografia básica
3.7	Bibliografia complementar
3.8	Periódicos especializados
3.9	Laboratórios didáticos especializados: quantidade
3.10	Laboratórios didáticos especializados: qualidade
3.11	Laboratórios didáticos especializados: serviços
3.12	Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística)
3.13	Núcleo de práticas jurídicas: atividades básicas
3.14	Núcleo de práticas jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação

3.15	Unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial
3.16	Sistema de referência e contrarreferência
3.17	Biotérios
3.18	Laboratórios de ensino
3.19	Laboratórios de habilidades
3.20	Protocolos de experimentos
3.21	Comitê de ética em pesquisa

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO – BACHARELADOS, LICENCIATURAS E CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA (PRESENCIAL E A DISTÂNCIA). Publicado na página eletrônica do Inep, na íntegra.



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
presencial e a distância**

Brasília, maio de 2012.

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. De acordo com o art. 1º da Portaria Normativa 40/2007, consolidada em 29 de dezembro de 2010, a aplicação dos indicadores desse instrumento dar-se-á exclusivamente em meio eletrônico, no sistema e-MEC. Os avaliadores deverão considerar as orientações a seguir:

1. Atribuir conceitos de 1 a 5, em ordem crescente de excelência, a cada um dos indicadores de cada uma das três dimensões;
2. Considerar os critérios de análise 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 .

3. Atribuir os conceitos a cada um dos indicadores. Os conceitos deverão ser contextualizados, com base nos indicadores, descritos de forma abrangente e coerentes no quadro “CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO”;
4. Manter sempre a coerência entre o conceito atribuído aos indicadores e ao gerado na dimensão com a análise qualitativa;
5. Consultar o glossário sempre que necessário;
6. A contextualização da IES e do curso e a síntese preliminar devem conter, obrigatoriamente, os dados abaixo:
 - 6.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA IES
 - a) Nome da mantenedora;
 - b) Base legal da mantenedora (endereço, razão social, registro no cartório e atos legais);
 - c) Nome da IES;
 - d) Base legal da IES (endereço, atos legais e data da publicação no DOU);
 - e) Perfil e missão da IES;
 - f) Dados socioeconômicos 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).

6.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO

- 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 – e Conceito de Curso – CC –, quando houver;
- g) Turnos de funcionamento do curso (matutino, vespertino, noturno e integral);
- h) Carga horária total do curso (em horas e em hora/aula);
- i) Tempo mínimo e máximo para integralização;
- j) Identificação do (a) coordenador (a) do curso;
- k) Perfil do (a) coordenador (a) do curso (formação acadêmica, titulação, tempo de exercício na IES e na função de coordenador do curso);
- l) Composição, titulação, regime de trabalho e permanência sem interrupção dos integrantes do Núcleo Docente Estruturante – NDE;
- m) Tempo médio de permanência do corpo docente no curso (exceto para autorização). Somar o tempo de exercício no curso de todos os docentes e dividir pelo número total de docentes no curso, incluindo o tempo do (a) coordenador (a) do curso.

6.3. 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), e se estão dentro do prazo de validade;
- d) Observar as diligências e seu cumprimento;
- e) Verificar e comentar se o (a) coordenador (a) do curso apresentou justificativa procedente, ou não, ao CPC insatisfatório e se há coerência entre a justificativa apresentada e as ações propostas para sanear as possíveis deficiências (somente para Renovação de Reconhecimento de curso).

INFORMAÇÕES

1. O Conceito do Curso (CC) é calculado, pelo sistema e-MEC, com base na média aritmética ponderada dos conceitos das dimensões, os quais são resultados da média aritmética simples dos indicadores das respectivas dimensões.
2. Este instrumento possui indicadores com recurso de NSA, ou seja, “Não Se Aplica”. Quando o indicador não se aplicar à avaliação, a comissão deverá optar por NSA. Assim, este indicador não será considerado no cálculo da dimensão.
3. O termo Não Se Aplica – NSA, constante nos indicadores específicos, deverá ser analisado de acordo com as diretrizes curriculares do curso e será justificado pelo avaliador após análise do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs.
4. Cada indicador apresenta, predominantemente, um objeto de análise.
5. Para os indicadores que contemplam o termo “Análise Sistêmica e Global”, a comissão deverá seguir somente os aspectos estabelecidos no respectivo indicador, baseados nas informações contidas no Projeto Pedagógico do Curso – PPC, no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e nas e das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs.

Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

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 (Considerar como critério de análise também a pesquisa e a extensão, caso estejam contempladas no PPC)	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 essa 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 essa 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 essa 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 essa 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 essa 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) e 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) e 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) e 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) e 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) e 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 não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem 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, formas de apresentação, 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, formas de apresentação, 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, formas de apresentação, 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, formas de apresentação, 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 não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de atividades	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.

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 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.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.10. Trabalho de conclusão de curso (TCC) NSA para cursos que não contemplam TCC no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de TCC	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, formas de apresentação, 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, formas de apresentação, 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, formas de apresentação, 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, formas de apresentação, orientação e coordenação.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.11. Apoio ao discente	1	Quando não existe programa de apoio ao discente previsto ou implantado.
	2	Quando o apoio ao discente previsto/implantado contempla, de maneira insuficiente , os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios.
	3	Quando o apoio ao discente previsto/implantado contempla, de maneira suficiente , os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios.
	4	Quando o apoio ao discente previsto/implantado contempla muito bem os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios.

	5	Quando o apoio ao discente previsto/implantado contempla, de maneira excelente , os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios.
--	---	--

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.12. 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 .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.13. Atividades de tutoria NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004	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 , às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
	3	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira suficiente , às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
	4	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem muito bem às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
	5	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira excelente , às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.14. Tecnologias de informação e comunicação – TICs – no processo ensino-aprendizagem	1	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem não permitem executar o projeto pedagógico do curso.
	2	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) 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 (TICs) 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 (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar muito bem o projeto pedagógico do curso.
	5	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, de maneira excelente , o projeto pedagógico do curso.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.15. Material didático institucional NSA para cursos presenciais que não contemplam material didático institucional no PPC, obrigatório para cursos a distância (Para fins de autorização, considerar o material didático disponibilizado para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, não permite executar a formação definida no projeto pedagógico do curso.
	2	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, permite executar, de maneira insuficiente, a formação definida no projeto pedagógico do curso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência, bibliografia adequada às exigências da formação, aprofundamento e coerência teórica.
	3	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, permite executar, de maneira suficiente , a formação definida no projeto pedagógico do curso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência, bibliografia adequada às exigências da formação, aprofundamento e coerência teórica.
	4	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, permite executar, muito bem , a formação definida no projeto pedagógico do curso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência, bibliografia adequada às exigências da formação, aprofundamento e coerência teórica.
	5	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, permite executar, de maneira excelente , a formação definida no projeto pedagógico do curso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência, bibliografia adequada às exigências da formação, aprofundamento e coerência teórica.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.16. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes NSA para cursos presenciais que não contemplam mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes no PPC, obrigatório para cursos a distância	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.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.17. 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.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.18. Número de vagas (Para os cursos de Medicina, considerar também como critério de análise: disponibilidade de serviços assistenciais, incluindo hospital, ambulatório e centro de saúde, com capacidade de absorção de um número de alunos equivalente à	1	Quando o número de vagas previstas/implantadas não corresponde à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.
	2	Quando o número de vagas previstas/implantadas corresponde, de maneira insuficiente , à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.
	3	Quando o número de vagas previstas/implantadas corresponde, de maneira suficiente , à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.

matricula total prevista para o curso; a previsão de 5 ou mais leitos na (s) unidade (s) hospitalar (es) própria (s) ou conveniada (s) para cada vaga oferecida no vestibular do curso, resultando em um egresso treinado em urgência e emergência; atendimento primário e secundário capaz de diagnosticar e tratar as principais doenças e apto a referir casos que necessitem cuidados especializados)	4	Quando o número de vagas previstas/implantadas atende muito bem à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.
	5	Quando o número de vagas previstas/implantadas corresponde, de maneira excelente , à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.19. Integração com as redes públicas de ensino Obrigatório para as Licenciaturas, NSA para os demais que não contemplam integração com as redes públicas de ensino no PPC	1	Quando não existem ações ou convênios que promovam integração com as escolas da educação básica das redes públicas de ensino.
	2	Quando as ações ou convênios que promovam integração com as escolas da educação básica das redes públicas de ensino estão previstos/implantados com abrangência e consolidação insuficiente .
	3	Quando as ações ou convênios que promovam integração com as escolas da educação básica das redes públicas de ensino estão previstos/implantados com abrangência e consolidação suficiente .
	4	Quando as ações ou convênios que promovam integração com as escolas da educação básica das redes públicas de ensino estão muito bem previstos/implantados com abrangência e consolidação.
	5	Quando as ações ou convênios que promovam integração com as escolas da educação básica das redes públicas de ensino estão previstos/implantados com abrangência e consolidação excelente .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.20. Integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam integração com o sistema local e regional de saúde e o	1	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e regional e o SUS não está formalizada por meio de convênio.
	2	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e regional e o SUS formalizada por meio de convênio é insuficiente sendo a relação alunos/paciente ambulatorial/docente ou preceptor não professor do curso de mais de 4, atendendo aos princípios éticos da formação e atuação profissional.
	3	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e regional e o SUS formalizada por meio de convênio é suficiente sendo a relação alunos/paciente ambulatorial/docente ou preceptor não professor do curso de no máximo 4, atendendo aos princípios éticos da formação e atuação profissional.

SUS no PPC	4	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e regional e o SUS formalizada por meio de convênio é muito boa sendo a relação alunos/paciente ambulatorial/docente ou preceptor não professor do curso de no máximo 3, atendendo aos princípios éticos da formação e atuação profissional.
	5	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e regional e o SUS formalizada por meio de convênio é excelente sendo a relação alunos/paciente ambulatorial/docente ou preceptor não professor do curso de no máximo 2, atendendo aos princípios éticos da formação e atuação profissional.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.21. Ensino na área de saúde Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos	1	Quando a IES oferece menos de 2 cursos de graduação na área de saúde reconhecidos, com conceito mínimo 4 (quatro) no ENADE e no CPC (quando houver).
	2	Quando a IES oferece pelo menos 2 cursos de graduação na área de saúde reconhecidos, com conceito mínimo 4 (quatro) no ENADE e no CPC (quando houver).
	3	Quando a IES oferece pelo menos 4 cursos de graduação na área de saúde reconhecidos, e que, no último ciclo avaliativo, alcançaram no mínimo conceito 4 no ENADE e no CPC (quando houver).
	4	Quando a IES oferece pelo menos 5 cursos de graduação na área de saúde reconhecidos, com conceito mínimo 4 (quatro) no ENADE e no CPC (quando houver).
	5	Quando a IES oferece pelo menos 6 cursos de graduação na área de saúde reconhecidos, com conceito mínimo 4 (quatro) no ENADE e no CPC (quando houver).

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.22. Atividades práticas de ensino Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos	1	Quando não estão previstas/implantadas atividades práticas de formação.
	2	Quando estão previstas/implantadas, de maneira insuficiente , atividades práticas de formação priorizando o enfoque de atenção básica, especialmente nas áreas de clínica médica, cirurgia, pediatria, saúde coletiva, ginecologia e obstetrícia, em unidades básicas de saúde, ambulatorios (de nível secundário) ou unidades de internação, considerando a perspectiva da hierarquização dos serviços de saúde e da atenção médica, supervisionadas pelos docentes das respectivas disciplinas.
	3	Quando estão previstas/implantadas, de maneira suficiente , atividades práticas de formação priorizando o enfoque de atenção básica, especialmente nas áreas de clínica médica, cirurgia, pediatria, saúde coletiva, ginecologia e obstetrícia, em unidades básicas de saúde, ambulatorios (de nível secundário) ou unidades de internação, considerando a perspectiva da hierarquização dos serviços de saúde e da atenção médica, supervisionadas pelos docentes das respectivas disciplinas.
	4	Quando estão previstas/implantadas, muito bem , atividades práticas de formação priorizando o enfoque de atenção básica, especialmente nas áreas de clínica médica, cirurgia, pediatria, saúde coletiva, ginecologia e obstetrícia, em unidades básicas de saúde, ambulatorios (de nível secundário) ou unidades de internação, considerando a perspectiva da hierarquização dos serviços de saúde e da atenção médica, supervisionadas pelos docentes das respectivas disciplinas.

	5	Quando estão previstas/implantadas, de maneira excelente , atividades práticas de formação priorizando o enfoque de atenção básica, especialmente nas áreas de clínica médica, cirurgia, pediatria, saúde coletiva, ginecologia e obstetrícia, em unidades básicas de saúde, ambulatórios (de nível secundário) ou unidades de internação, considerando a perspectiva da hierarquização dos serviços de saúde e da atenção médica, supervisionadas pelos docentes das respectivas disciplinas.
--	---	---

Dimensão 2: CORPO DOCENTE E TUTORIAL

Fontes de Consulta: Projeto Pedagógico do Curso, Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e Documentação Comprobatória.

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, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.
	3	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.
	4	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é muito boa considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.
	5	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.2. Atuação do (a) coordenador (a)	1	Quando não há atuação do (a) coordenador (a) do curso.
	2	Quando a atuação do (a) coordenador (a) é insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores.
	3	Quando a atuação do (a) coordenador (a) é suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores.
	4	Quando a atuação do (a) coordenador (a) é muito boa considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores.
	5	Quando a atuação do (a) coordenador (a) é excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.3. Experiência do (a) coordenador (a) do curso em cursos a distância (Indicador específico para cursos a distância)	1	Quando o (a) coordenador (a) possui menos de 1 ano de experiência em cursos a distância.
	2	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência em cursos a distância maior ou igual a 1 ano e menor que 2 anos.
	3	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência em cursos a distância maior ou igual a 2 anos e menor que 3 anos.
	4	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência em cursos a distância maior ou igual a 3 anos e menor que 4 anos.
	5	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência em cursos a distância maior ou igual a 4 anos.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.4. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a)	1	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, menor que 1 ano ou menos de 1 ano de magistério superior.
	2	Quando o (a) coordenador (a) 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 (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, maior ou igual a 4 anos e menor que 7 anos sendo, no mínimo, 1 ano de magistério superior.
	4	Quando o (a) coordenador (a) 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 (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, maior ou igual a 10 anos sendo, no mínimo, 1 ano de magistério superior.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.5. Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso NSA para cursos a	1	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) não é de tempo parcial ou integral ; ou a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/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.

distância, obrigatório para cursos presenciais	2	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) é de tempo parcial ou integral , sendo que a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é maior que 20 e menor ou igual a 25 .
	3	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) é de tempo parcial ou integral , sendo que a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é maior que 15 e menor ou igual a 20 .
	4	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) é de tempo parcial ou integral , sendo que a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é maior que 10 e menor ou igual a 15 .
	5	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) é de tempo parcial ou integral , sendo que a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é menor ou igual a 10 .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.6. Carga horária de coordenação de curso	1	Quando a carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) for menor que 10 horas .
NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância	2	Quando a carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) 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 (a) coordenador (a) 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 (a) coordenador (a) 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 (a) coordenador (a) 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	1	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é menor que 15% .
(Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se	2	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 15% e menor que 30% .
	3	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 30% e menor que 50% .

bacharelados/licenciaturas)	4	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 50% e menor que 75% .
	5	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 75% .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.8. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando não há doutores do curso.
	2	Quando o percentual de doutores do curso é menor ou igual a 10% .
	3	Quando o percentual de doutores do curso é maior que 10% e menor ou igual a 20% .
	4	Quando o percentual de doutores do curso é maior que 20% e menor ou igual a 35% .
	5	Quando o percentual de doutores do curso é maior que 35% .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.9. Regime de trabalho do corpo docente do curso (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 50% Conceito 2 – maior ou igual a 50% e menor que 60% Conceito 3 – maior ou igual a 60% e menor que 70% Conceito 4 – maior ou igual a 70% e menor que 80% Conceito 5 – maior ou igual a 80%)	1	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é menor que 20% .
	2	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 20% e menor que 33% .
	3	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 33% e menor que 60% .
	4	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 60% e menor que 80% .
	5	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual que 80% .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.10. Experiência profissional do corpo docente (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para egressos de cursos de licenciatura (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos)	1	Quando um contingente menor que 20% do corpo docente previsto/efetivo possui 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 possui 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 possui 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 possui 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 possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.11. Experiência no exercício da docência na educação básica (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para os dois primeiros anos do curso) Obrigatório para cursos de licenciatura, NSA para os demais	1	Quando um contingente menor 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
2.12. Experiência de magistério superior do corpo docente	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.
(Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	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.
(Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos	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.
Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos	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, 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia.
Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos)	5	Quando um contingente maior ou igual a 80% 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.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.13. Relação entre o número de docentes e o número de estudantes	1	Quando a média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas é de 1 docente para 161 vagas ou mais .
NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância (relação entre o número de docentes e o número de estudantes equivalente 40h em dedicação à EAD)	2	Quando a média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas é de 1 docente para 151 a 160 vagas .
	3	Quando a média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas é de 1 docente para 141 a 150 vagas .
	4	Quando a média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas é de 1 docente para 131 a 140 vagas .
	5	Quando a média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas é de 1 docente para 130 .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.14. 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
2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica (para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando menos de 50% dos docentes não têm produção nos últimos 3 anos.
	2	Quando pelo menos 50% dos docentes têm entre 1 a 3 produções nos últimos 3 anos.
	3	Quando pelo menos 50% dos docentes têm entre 4 a 6 produções nos últimos 3 anos.
	4	Quando pelo menos 50% dos docentes têm entre 7 a 9 produções nos últimos 3 anos.
	5	Quando pelo menos 50% dos docentes têm mais de 9 produções nos últimos 3 anos.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.16. Titulação e formação do corpo de tutores do curso (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para cursos	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 .

presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004	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
2.17. Experiência do corpo de tutores em educação a distância (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/ 2004	1	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 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 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 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 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 anos em cursos a distância é maior ou igual a 70% .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.18. Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais,	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 .

reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059 /2004	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.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.19. Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos	1	Quando a porcentagem dos docentes responsáveis pelas atividades de ensino envolvendo pacientes que se responsabiliza pela supervisão da assistência médica a elas vinculadas é menor que 25%.
	2	Quando a porcentagem dos docentes responsáveis pelas atividades de ensino envolvendo pacientes que se responsabiliza pela supervisão da assistência médica a elas vinculadas é maior ou igual a 25% e menor que 50% , sendo que, destes, pelo menos 30% dos docentes supervisionam e são responsáveis pelos serviços clínico-cirúrgicos frequentados pelos alunos.
	3	Quando a porcentagem dos docentes responsáveis pelas atividades de ensino envolvendo pacientes que se responsabiliza pela supervisão da assistência médica a elas vinculadas é maior ou igual a 50% e menor que 75% , sendo que, destes, pelo menos 30% dos docentes supervisionam e são responsáveis pelos serviços clínico-cirúrgicos frequentados pelos alunos.
	4	Quando a porcentagem dos docentes responsáveis pelas atividades de ensino envolvendo pacientes que se responsabiliza pela supervisão da assistência médica a elas vinculadas é maior ou igual a 75% e menor que 90% , sendo que, destes, pelo menos 30% dos docentes supervisionam e são responsáveis pelos serviços clínico-cirúrgicos frequentados pelos alunos.
	5	Quando a porcentagem dos docentes responsáveis pelas atividades de ensino envolvendo pacientes que se responsabiliza pela supervisão da assistência médica a elas vinculadas é maior ou igual a 90% , sendo que, destes, pelo menos 30% dos docentes supervisionam e são responsáveis pelos serviços clínico-cirúrgicos frequentados pelos alunos.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.20. Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos	1	Quando o núcleo de apoio pedagógico e experiência docente não está previsto/implantado, ou quando menos de 6 das áreas do curso estão representadas no núcleo existente.
	2	Quando o núcleo de apoio pedagógico e experiência docente previsto/implantado é composto por docentes do curso com, no mínimo, 2 anos de experiência docente, ou não cobre todas as áreas temáticas do curso.
	3	Quando o núcleo de apoio pedagógico e experiência docente previsto/implantado é composto por docentes do curso com, no mínimo, 3 anos de experiência docente, cobrindo todas as áreas temáticas do curso.

	4	Quando o núcleo de apoio pedagógico e experiência docente previsto/implantado é composto por docentes do curso com, no mínimo, 4 anos de experiência docente, cobrindo todas as áreas temáticas do curso.
	5	Quando o núcleo de apoio pedagógico e experiência docente previsto/implantado é composto por docentes do curso com, no mínimo, 5 anos de experiência docente, cobrindo todas as áreas temáticas do curso.

Dimensão 3: INFRAESTRUTURA

Fontes de Consulta: Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e Documentação Comprobatória.

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 CSTs, 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 de informática 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 de informática 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 de informática 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 de informática 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 e 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 e 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 individual para coordenador, número de funcionários e 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 individual para coordenador, número de funcionários e atendimento aos alunos e aos professores.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.3. Sala de professores (Para fins de autorização, considerar a sala de professores implantada para os docentes do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para IES que possui gabinetes de trabalho para 100% dos docentes do curso	1	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 de informática 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 de informática 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 de informática 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 de informática 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 CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando as salas de aula implantadas no curso não têm condições 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 CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando não há meios implantados de acesso à informática para o curso.
	2	Quando os laboratórios ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso atendem, de maneira insuficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários, acessibilidade, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares e adequação do espaço físico.
	3	Quando os laboratórios ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso atendem, de maneira suficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários, acessibilidade, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares e adequação do espaço físico.
	4	Quando os laboratórios ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso atendem, muito bem , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários, acessibilidade, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares e adequação do espaço físico.

	5	Quando os laboratórios ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso atendem, de maneira excelente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários, acessibilidade, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares e adequação do espaço físico.
--	---	--

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 CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) Nos cursos que possuem acervo virtual (pelo menos 1 título virtual por unidade curricular), a proporção de alunos por exemplar físico passam a figurar da seguinte maneira para os conceitos 3, 4 e 5: Conceito 3 – 13 a 19 vagas anuais Conceito 4 – de 6 a 13 vagas anuais Conceito 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 CSTs, 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.
	2	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, dois títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual.
	3	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, três títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual.
	4	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, quatro títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual.

	5	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, cinco títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual.
--	---	---

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 CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas. Para fins de autorização, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 3 títulos Conceito 2 – maior ou igual a 3 e menor que 6 Conceito 3 – maior ou igual a 6 e menor que 9 Conceito 4 – maior ou igual a 9 e menor que 12 Conceito 5 – maior ou igual a 12)	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 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 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 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 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 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	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 vagas pretendidas/autorizadas.
	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 vagas pretendidas/autorizadas.

implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas.	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 vagas pretendidas/autorizadas.
Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos	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 vagas pretendidas/autorizadas.
Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca		

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade	1	Quando os laboratórios didáticos especializados não estão implantados; ou não existem normas de funcionamento, utilização e segurança.
NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados.	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, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.
(Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	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, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.
Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos	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, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.
Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca	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, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços	1	Quando os laboratórios didáticos especializados não estão implantados; ou não existem normas de funcionamento, utilização e segurança.
NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados	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 e atendimento à comunidade.
(Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados)	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 e atendimento à comunidade.

implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	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 e atendimento à comunidade.
Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca	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 e atendimento à comunidade.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística) NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância	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 atender 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.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.13. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas Obrigatório para cursos de direito (presencial e a distância), NSA para os demais cursos	1	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas não está previsto/implantado; ou não possui regulamento específico.
	2	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui regulamento específico destinado à realização de práticas jurídicas simuladas e visitas orientadas e atende, de maneira insuficiente , às demandas do curso.
	3	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui regulamento específico destinado à realização de práticas jurídicas simuladas e visitas orientadas e atende, de maneira suficiente , às demandas do curso.
	4	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui regulamento específico destinado à realização de práticas jurídicas simuladas e visitas orientadas e atende muito bem às demandas do curso.
	5	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui regulamento específico destinado à realização de práticas jurídicas simuladas e visitas orientadas e atende, de maneira excelente , às demandas do curso.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.14. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação Obrigatório para cursos de direito (presencial e a distância), NSA para os demais cursos	1	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas com atividades de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais não está previsto/implantado.
	2	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui atividades de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais com insuficiente atendimento às demandas do curso.
	3	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui atividades de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais com suficiente atendimento às demandas do curso.
	4	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui atividades de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais atende muito bem às demandas do curso.
	5	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui atividades de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais com excelente atendimento às demandas do curso.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.15. Unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial no PPC	1	Quando a IES não conta com unidade(s) hospitalar (es) de ensino, própria(s) ou conveniada(s) garantidas legalmente por período mínimo de cinco anos, certificada(s) como Hospital de Ensino pelo MEC/MS (portaria 2.400/07), que seja(m) centro de referência regional há pelo menos 2 anos.
	2	Quando a IES conta com unidade(s) hospitalar (es) de ensino, própria(s) ou conveniada(s) garantidas legalmente por período mínimo de cinco anos, certificada(s) como Hospital de Ensino pelo MEC/MS (portaria 2.400/07), que seja(m) centro de referência regional há pelo menos 2 anos e que apresentem condições insuficientes de formação do estudante de medicina.
	3	Quando a IES conta com unidade(s) hospitalar (es) de ensino, própria(s) ou conveniada(s) garantidas legalmente por período mínimo de cinco anos, certificada(s) como Hospital de Ensino pelo MEC/MS (portaria 2.400/07), que seja(m) centro de referência regional há pelo menos 2 anos e que apresentem condições suficientes de formação do estudante de medicina.
	4	Quando a IES conta com unidade(s) hospitalar (es) de ensino, própria(s) ou conveniada(s) garantidas legalmente por período mínimo de cinco anos, certificada(s) como Hospital de Ensino pelo MEC/MS (portaria 2.400/07), que seja(m) centro de referência regional há pelo menos 2 anos e que apresentem condições muito boas de formação do estudante de medicina.
	5	Quando a IES conta com unidade(s) hospitalar (es) de ensino, própria(s) ou conveniada(s) garantidas legalmente por período mínimo de cinco anos, certificada(s) como Hospital de Ensino pelo MEC/MS (portaria 2.400/07), que seja(m) centro de referência regional há pelo menos 2 anos e que apresentem condições excelentes de formação do estudante de medicina.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.16. Sistema de referência e contrarreferência Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos	1	Quando não está previsto/implantado o funcionamento do sistema de referência e contrarreferência que assegure a integralidade da atenção e a resolubilidade dos problemas existentes, não permitindo que o aluno participe do atendimento ambulatorial bem como acompanhe o doente que seja referido ao hospital secundário.
	2	Quando está previsto/implantado, de maneira insuficiente , o funcionamento do sistema de referência e contrarreferência que assegure a integralidade da atenção e a resolubilidade dos problemas existentes, permitindo que o aluno participe do atendimento ambulatorial bem como acompanhe o doente que seja referido ao hospital secundário.
	3	Quando está previsto/implantado, de maneira suficiente , o funcionamento do sistema de referência e contrarreferência que assegure a integralidade da atenção e a resolubilidade dos problemas existentes, permitindo que o aluno participe do atendimento ambulatorial bem como acompanhe o doente que seja referido ao hospital secundário.
	4	Quando está previsto/implantado, de maneira muito boa , o funcionamento do sistema de referência e contrarreferência que assegure a integralidade da atenção e a resolubilidade dos problemas existentes, permitindo que o aluno participe do atendimento ambulatorial bem como acompanhe o doente que seja referido ao hospital secundário.
	5	Quando está previsto/implantado, de maneira excelente , o funcionamento do sistema de referência e contrarreferência que assegure a integralidade da atenção e a resolubilidade dos problemas existentes, permitindo que o aluno participe do atendimento ambulatorial bem como acompanhe o doente que seja referido ao hospital secundário.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.17. Biotérios Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam biotério no PPC	1	Quando não há biotério.
	2	Quando o biotério atende, de maneira insuficiente , às necessidades práticas do ensino.
	3	Quando o biotério atende, de maneira suficiente , às necessidades práticas do ensino.
	4	Quando o biotério atende muito bem às necessidades práticas do ensino.
	5	Quando o biotério atende, de maneira excelente , às necessidades práticas do ensino.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.18. Laboratórios de ensino Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam laboratórios de ensino no PPC	1	Quando o curso não dispõe de laboratórios específicos e multidisciplinares para a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida.
	2	Quando o curso dispõe de laboratórios específicos e multidisciplinares previstos/ implantados insuficientes para a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida (incluindo anatomia, histologia, bioquímica, farmacologia, fisiologia/biofísica e técnica operatória) considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: espaço físico, equipamentos e material de consumo compatíveis com a formação dos estudantes prevista no PPC, levando-se em conta a relação aluno/equipamento ou material.
	3	Quando o curso dispõe de laboratórios específicos e multidisciplinares previstos/implantados suficientes para a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida (incluindo anatomia, histologia, bioquímica, farmacologia, fisiologia/biofísica e técnica operatória) considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: espaço físico, equipamentos e material de consumo compatíveis com a formação dos estudantes prevista no PPC, levando-se em conta a relação aluno/equipamento ou material.

	4	Quando o curso dispõe de laboratórios específicos e multidisciplinares previstos/implantados muito bons para a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida (incluindo anatomia, histologia, bioquímica, farmacologia, fisiologia/biofísica e técnica operatória) considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: espaço físico, equipamentos e material de consumo compatíveis com a formação dos estudantes prevista no PPC, levando-se em conta a relação aluno/equipamento ou material.
	5	Quando o curso dispõe de laboratórios específicos e multidisciplinares previstos/implantados excelentes para a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida (incluindo anatomia, histologia, bioquímica, farmacologia, fisiologia/biofísica e técnica operatória) considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: espaço físico, equipamentos e material de consumo compatíveis com a formação dos estudantes prevista no PPC, levando-se em conta a relação aluno/equipamento ou material.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.19. Laboratórios de habilidades Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam laboratórios de habilidades no PPC	1	Quando o curso não dispõe de laboratórios com equipamentos e instrumentos em quantidade e diversidade para a capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica.
	2	Quando o curso dispõe de laboratórios previstos/implantados com equipamentos e instrumentos em quantidade e diversidade insuficientes para a capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica.
	3	Quando o curso dispõe de laboratórios previstos/implantados com equipamentos e instrumentos em quantidade e diversidade suficientes para a capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica.
	4	Quando o curso dispõe de laboratórios previstos/implantados com equipamentos e instrumentos em quantidade e diversidade muito boas para a capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica.
	5	Quando o curso dispõe de laboratórios previstos/implantados com equipamentos e instrumentos em quantidade e diversidade excelentes para a capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.20. Protocolos de experimentos Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam protocolos de experimentos no PPC	1	Quando não há protocolos dos experimentos previstos/implantados.
	2	Quando os protocolos dos experimentos previstos/implantados, prevendo procedimentos, equipamentos, instrumentos, materiais e utilidades, devidamente aprovados pelo comitê de ética da instituição ou formalmente conveniado são explicitados e desenvolvidos de maneira insuficiente para a orientação das atividades práticas desenvolvidas nos ambientes/laboratórios de formação geral/básica e profissionalizante/específica, garantindo o respeito das normas internacionalmente aceitas (códigos de Nuremberg e Helsinki).
	3	Quando os protocolos dos experimentos previstos/implantados, prevendo procedimentos, equipamentos, instrumentos, materiais e utilidades, devidamente aprovados pelo comitê de ética da instituição ou formalmente conveniado são explicitados e desenvolvidos de maneira suficiente para a orientação das atividades práticas desenvolvidas nos ambientes/laboratórios de formação geral/básica e profissionalizante/específica, garantindo o respeito das normas internacionalmente aceitas (códigos de Nuremberg e Helsinki).

	4	Quando os protocolos dos experimentos previstos/implantados, prevendo procedimentos, equipamentos, instrumentos, materiais e utilidades, devidamente aprovados pelo comitê de ética da instituição ou formalmente conveniado são muito bem explicitados e desenvolvidos para a orientação das atividades práticas desenvolvidas nos ambientes/laboratórios de formação geral/básica e profissionalizante/específica, garantindo o respeito das normas internacionalmente aceitas (códigos de Nüremberg e Helsinki).
	5	Quando os protocolos dos experimentos previstos/implantados, prevendo procedimentos, equipamentos, instrumentos, materiais e utilidades, devidamente aprovados pelo comitê de ética da instituição ou formalmente conveniado são explicitados e desenvolvidos de maneira excelente para a orientação das atividades práticas desenvolvidas nos ambientes/laboratórios de formação geral/básica e profissionalizante/específica, garantindo o respeito das normas internacionalmente aceitas (códigos de Nüremberg e Helsinki).

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.21. Comitê de ética em pesquisa Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam comitê de ética em pesquisa no PPC	1	Quando não existe o comitê de ética funcionando.
	2	Quando existe o comitê de ética funcionando de maneira insuficiente .
	3	Quando existe o comitê de ética funcionando de maneira suficiente e em processo de homologação pela CONEP.
	4	Quando existe o comitê de ética funcionando muito bem e homologado pela CONEP.
	5	Quando existe o comitê de ética funcionando de maneira excelente e homologado pela CONEP.

PESOS POR DIMENSÃO

Autorização de Curso

DIMENSÃO	PESO
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	30
CORPO DOCENTE E TUTORIAL	30
INFRAESTRUTURA	40

Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Curso

DIMENSÃO	PESO
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	40
CORPO DOCENTE E TUTORIAL	30
INFRAESTRUTURA	30

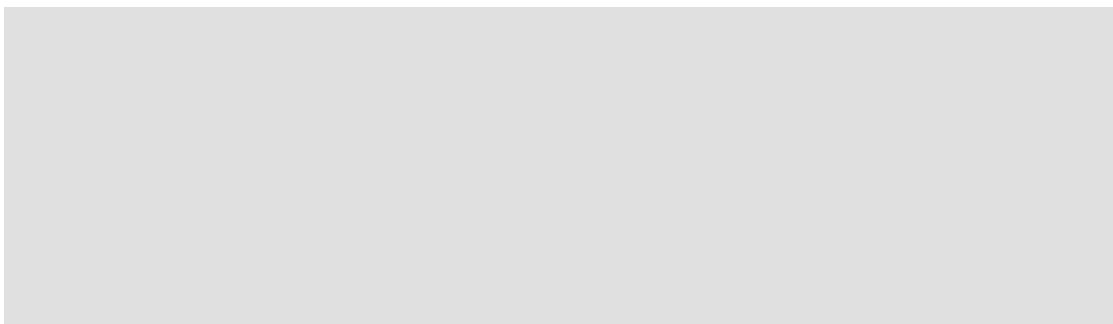
REQUISITOS LEGAIS E NORMATIVOS

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 e normativo 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 Indígena (Lei nº 11.645 de 10/03/2008; Resolução CNE/CP Nº 01 de 17 de junho de 2004)	A temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena está inclusa nas disciplinas e atividades curriculares do curso?			
3	Titulação do corpo docente (Art. 66 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996)	Todo corpo docente tem formação em pós-graduação?			
4	Núcleo Docente Estruturante (NDE) (Resolução CONAES Nº 1, de 17/06/2010)	O NDE atende à normativa pertinente?			
5	Denominação dos Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria Normativa Nº 12/2006)	A denominação do curso está adequada ao Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia?			
6	Carga horária mínima, em horas – para Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria Nº10, 28/07/2006; Portaria Nº 1024, 11/05/2006; Resolução CNE/CP Nº3,18/12/2002)	Desconsiderando a carga horária do estágio profissional supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, caso estes estejam previstos, o curso possui carga horária igual ou superior ao estabelecido no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia?			
7	Carga horária mínima, em horas – para Bacharelados e Licenciaturas Resolução CNE/CES Nº 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES Nº 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP 2 /2002 (Licenciaturas) Resolução CNE/CP Nº 1 /2006 (Pedagogia)	O curso atende à carga horária mínima em horas estabelecidas nas resoluções?			

8	Tempo de integralização Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP 2 /2002 (Licenciaturas)	O curso atende ao Tempo de Integralização proposto nas resoluções?			
9	Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida (Dec. 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?			
10	Disciplina de Libras (Dec. N° 5.626/2005)	O PPC contempla a disciplina de Libras na estrutura curricular do curso?			
11	Prevalência de avaliação presencial para EaD (Dec. N° 5.622/2005 art. 4 inciso II, § 2)	Os resultados dos exames presenciais prevalecem sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância?			
12	Informações acadêmicas (Portaria Normativa 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?			
13	Políticas de educação ambiental (Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto N° 4.281 de 25 de junho de 2002)	Há integração da educação ambiental às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente?			

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 e com acesso universal via internet.
2.	Acessibilidade	Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (art. 8º, Decreto nº 5.296/04, Lei 10.098/00). Acessibilidade pressupõe a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais e a promoção de tecnologia assistiva para esses alunos.
3.	Análise sistêmica e global	Análise que considera a interligação de determinados aspectos dentro de um contexto.
4.	Áreas temáticas do curso de medicina	Conjunto de conteúdos (grupos temáticos comuns) que compõem os diferentes campos do saber. As áreas temáticas do curso de medicina são: Celular e Molecular, Clínica Médica, Pediatria, Gineco-Obstetrícia, Clínica Cirúrgica, Saúde da Família, Medicina Social e Saúde Coletiva.
5.	Área do curso	Conjunto de conteúdos (grupos temáticos comuns) que compõem os diferentes campos do saber.
6.	Atividades complementares	Componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridos fora do ambiente escolar.
7.	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).
8.	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, por meio de elementos como o autor, o título, o local de edição, a editora e outros de caráter básico.
9.	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, por meio de elementos como o autor, o título, o local de edição, a editora e outros de caráter complementar.
10.	Colegiado de curso ou equivalente	Instância de tomada de decisões administrativas e acadêmicas constituída por representação discentes e docentes.

11.	Competências	Uma competência caracteriza-se por selecionar, organizar e mobilizar, na ação, diferentes recursos (como conhecimentos, saberes, processos cognitivos, afetos, habilidades e 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.
12.	Condições de formação do aluno em relação à Unidade Hospitalar de Ensino	As condições de formação do aluno em relação à Unidade Hospitalar de Ensino devem contemplar os seguintes aspectos: oferecimento de residência médica credenciada pela CNRM, pelo menos nas áreas de clínica médica, pediatria, cirurgia, ginecologia e obstetrícia, saúde coletiva e saúde da família; atendimento majoritário pelo SUS, nos diferentes níveis de complexidade na atenção à saúde; infraestrutura básica constituída por ambulatórios (pelo menos de clínica médica, pediatria, ginecologia e obstetrícia e cirurgia), unidades de internação (pelo menos de clínica médica, pediatria, ginecologia e obstetrícia e cirurgia), centro cirúrgico e obstétrico, unidades de urgência e emergência (clínica, cirúrgica e traumatológica), UTI neonatal, pediátrica e de adultos e instalações para o funcionamento do PSF; laboratórios de exames complementares (setor de imagens, laboratório clínico e de anatomia patológica), necessários nos diferentes níveis de complexidade; serviço de arquivo e documentação médica com acesso ao setor de atendimento resolutivo de alto nível para as urgências/emergências.
13.	Cursos da área da saúde	Os cursos de bacharelado da área da saúde, de acordo com a Resolução CNS n° 278 de 8/10/1998, são: Assistência Social; Biologia; Biomedicina; Educação Física; Enfermagem; Farmácia; Fisioterapia; Fonoaudiologia; Medicina; Medicina Veterinária; Nutrição; Odontologia; Psicologia; Terapia Ocupacional. Os cursos superiores de tecnologia na área da saúde constam no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.
14.	Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs	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). Os currículos dos cursos devem apresentar coerência com as DCNs no que tange à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à articulação teoria e prática, assim como aos conteúdos obrigatórios, à distribuição da carga horária entre os núcleos de formação geral/básica e profissional, às atividades complementares e às atividades desenvolvidas no campo profissional.
15.	Disciplina/Unidade Curricular	Parte do conteúdo curricular necessária para a formação acadêmica.
16.	Docente	Para efeito de avaliação, considera-se docente do curso o profissional regularmente contratado pela instituição e que, no momento da avaliação <i>in loco</i> , esteja vinculado a uma ou mais disciplinas do curso.
17.	Docente equivalente a 40 horas	O cálculo do docente equivalente a 40 horas é feito pelo somatório das horas semanais alocadas ao curso dos docentes previstos/contratados dividido por 40.

18.	Docente horista	O regime de trabalho horista corresponde ao docente contratado pela instituição exclusivamente para ministrar aulas, independentemente da carga horária contratada, ou que não se enquadre em outros regimes de trabalho.
19.	Docentes em tempo integral	O regime de trabalho 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 (Portaria Normativa N° 40). 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.
20.	Docentes em tempo parcial	O regime de trabalho em tempo parcial é definido pela Portaria Normativa 40 consolidada em 29 de dezembro de 2010.
21.	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.
22.	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.
23.	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.
24.	Extensão	A extensão acadêmica é ação de uma instituição junto à comunidade, disponibilizando ao público externo o conhecimento adquirido com o ensino e a pesquisa desenvolvidos.
25.	Gabinete de trabalho	Salas para o desenvolvimento de trabalho, de ordem técnica-administrativa e acadêmica, realizado pelos docentes, coordenadores e técnico-administrativos.
26.	Gestão acadêmica	Organização no âmbito acadêmico da IES que realiza funções de: estabelecer objetivos, planejar, analisar, conhecer e solucionar problemas, organizar e alocar recursos, tomar decisões, mensurar e avaliar.
27.	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.
28.	Iniciação científica	A iniciação científica é uma modalidade de pesquisa acadêmica desenvolvida por alunos de graduação nas instituições de ensino superior em diversas áreas do conhecimento.
29.	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.
30.	Integralização	Duração do curso, prazo previsto para que o estudante receba a formação pretendida; o tempo total deve ser descrito em anos ou fração.

31.	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.
32.	Laboratórios de ensino	Laboratórios específicos e multidisciplinares para a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida (incluindo anatomia, histologia, bioquímica, farmacologia, fisiologia/biofísica e técnica operatória).
33.	Laboratórios de habilidades	Laboratórios equipados com diversos instrumentos em quantidade e diversidade para capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica.
34.	Material institucional didático	<i>É o componente essencial da qualidade da comunicação entre a instituição e o aluno, tais como guias, tutoriais e manuais do aluno. Permite executar a formação definida no Projeto Pedagógico do Curso, considerando conteúdos específicos, objetivos, técnicas e métodos.</i>
35.	Mecanismos de familiarização com a modalidade EaD	O discente deverá ser informado sobre os <i>processos acadêmicos previstos para a modalidade a distância, bem como dos mecanismos de comunicação e de interação</i> 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. A elaboração dos recursos didáticos deverá prever as devidas adaptações para os alunos portadores de deficiências.
36.	Mecanismo de interação entre docentes, tutores, (quando houver) e estudantes	Compõe o conjunto de estruturas de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e os respectivos procedimentos e as 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. Justifica-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.
37.	Metodologia	Metodologia é a explicação minuciosa, detalhada e rigorosa da ação desenvolvida no método de um processo de ensino ou de um trabalho de pesquisa.
38.	Natureza econômica e social da região	Características que definem as questões econômicas e sociais da região no país onde a IES/curso está sendo desenvolvido.
39.	NSA - Não se aplica	Não se aplica ao curso ou indicador específico. Deverá ser analisado de acordo com as diretrizes curriculares do curso e será justificado pelo avaliador após análise do Projeto Pedagógico do Curso – PPC e do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.

40.	Núcleo Estruturante - NDE	Docente	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).
41.	Orientação de TCC		Acompanhamento dedicado aos estudantes para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado pelos docentes do curso.
42.	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.
43.	Periódicos especializados		Produções especializadas, ordenadas por índice, conforme regra específica.
44.	Pesquisa		Pesquisa é um processo sistemático de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novos conhecimentos e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento pré-existente. É um processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza quanto da sociedade na qual esta se desenvolve.
45.	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)
46.	Políticas Institucionais		Políticas desenvolvidas no âmbito institucional com o propósito de atender à missão proposta pela IES.
47.	Práticas Pedagógicas		São ações utilizadas no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de formar profissionais nas suas diferentes áreas.
48.	Previsto (a)		Utiliza-se o termo, nos critérios de análise, quando se trata de avaliação para fins de autorização de curso.
49.	Produção cultural, tecnológica, científica, artística e		Podem ser considerados como produção científica, cultural, artística e tecnológica: livros, capítulos de livros, material didático institucional, 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.

50.	Profissões regulamentadas	Profissões regulamentadas são aquelas definidas por lei e com uma regulamentação própria de direitos e garantias.
51.	Projeto Pedagógico de Curso - PPC	É o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais com base nas DCNs. 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.
52.	<i>Stricto sensu</i>	Refere-se exclusivamente aos cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado.
53.	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 (§ 2º, art. 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.
54.	TICs – Tecnologia de Informação e Comunicação	São recursos didáticos constituídos 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.
55.	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, os obtidos em Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , avaliados e reconhecidos pelo MEC, ou os títulos obtidos no exterior e revalidados por universidades brasileiras.
56.	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).
57.	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.

58.	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.
59.	Turno matutino	Curso em que a maior parte da carga horária é oferecida até as 12h, todos os dias da semana.
60.	Turno noturno	Curso em que a maior parte da carga horária é oferecida após as 18h, todos os dias da semana.
61.	Turno vespertino	Curso em que a maior parte da carga horária é oferecida entre as 12h e as 18h, todos os dias da semana.
62.	Tutoria a distância	O tutor a distância atua a partir da instituição mediando o processo pedagógico com estudantes geograficamente distantes e referenciado aos polos de apoio presencial. São atribuições do tutor a distância: esclarecimento de dúvidas pelos fóruns de discussão na 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.
63.	Tutoria presencial	O tutor presencial atende aos 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.
64.	Unidade curricular	Unidade curricular é a unidade de ensino com objetivos de formação próprios, correntemente designados por cadeiras ou disciplinas.
65.	Unidade Hospitalar de Ensino	A Unidade Hospitalar de Ensino própria ou conveniada deverá ser certificada como Hospital de Ensino pelo MEC/MS (Portaria 2.400/07), sendo centro de referência regional há pelo menos dois anos.
66.	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 art. 28 do Decreto 5.773/2006.
67.	Vagas anuais implantadas	Número total de vagas expressas em ato autorizativo. No caso de instituições com autonomia, o avaliador deve verificar nos processos seletivos constantes dos editais expedidos pela instituição.