

Maria Aparecida Silva Alves

**ANÁLISE QUALITATIVA DOS INDICADORES DO SINAES EM  
RELAÇÃO ÀS AÇÕES DOS TUTORES NA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR A DISTÂNCIA**

Dissertação submetida ao Programa de  
Pós-Graduação em Administração da  
Universidade Federal de Santa  
Catarina para a obtenção do Grau de  
Mestre em Gestão Universitária.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Baptista  
Lopez Dalmau

Florianópolis  
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Alves, Maria Aparecida Silva  
ANÁLISE QUALITATIVA DOS INDICADORES DO SINAES EM  
RELAÇÃO ÀS AÇÕES DOS TUTORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A  
DISTÂNCIA / Maria Aparecida Silva Alves ; orientador,  
Marcos Baptista Lopez Dalmau - Florianópolis, SC, 2014.  
230 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade  
Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa  
de Pós-Graduação em Administração Universitária.

Inclui referências

1. Administração Universitária. 2. Tutoria. 3. Avaliação.  
4. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -  
SINAES. I. Dalmau, Marcos Baptista Lopez . II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-  
Graduação em Administração Universitária. III. Título.

Maria Aparecida Silva Alves

**ANÁLISE QUALITATIVA DOS INDICADORES DO SINAES EM  
RELAÇÃO ÀS AÇÕES DOS TUTORES NA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR A DISTÂNCIA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Gestão Universitária, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 31 de março de 2014.

---

Prof. Pedro Antônio de Melo, Dr.  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Marcos Baptista Lopez Dalmau, Dr.  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Gabriela Gonçalves Silveira Fiates, Dr.<sup>a</sup>  
Membro Externo  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Fernando José Spanhol, Dr.  
Membro Externo  
Universidade Federal de Santa Catarina - Campus  
Araranguá (Videoconferência)

---

Prof. Eduardo Lobo, Dr.  
Membro Externo  
Universidade Federal de Santa Catarina



Ao meu marido José Roberto.

Aos meus filhos Déborah e Leonardo.

Ao meu irmão José Luís.

**Com todo o meu amor.**



## RESUMO

Este trabalho tomou por base o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e à distância, que faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esse instrumento é composto de vários indicadores que avaliam três dimensões, Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura de cursos de graduação na modalidade presencial e à distância. Deste documento foi realizado um recorte para estudo e este foi composto de cinco indicadores de avaliação ligados a educação à distância constantes das duas primeiras dimensões. O estudo consistiu-se em uma análise dos indicadores com o intuito de verificar o que estaria contemplado neles que avaliasse qualitativamente as ações dos tutores em um curso à distância, uma vez que os indicadores apresentam conceitos numéricos em seus resultados, o que representa uma avaliação quantitativa. A metodologia utilizada foi pesquisa em livros, documentos e leis, para saber o que a literatura trazia sobre a tutoria e sobre ações de qualidade da tutoria; também analisou e interpretou o instrumento e aplicou um questionário para coletar informações da realidade observada, que foi de utilidade para comparar com as literaturas existentes de modo a refletir sobre o assunto. Ao final deste trabalho a autora constatou que a maioria dos avaliadores não conhece a modalidade de ensino à distância, ignoram o porquê da definição dos critérios de avaliação constantes dos indicadores estudados e não tem opinião formada sobre a tutoria. A autora também concluiu que os cinco indicadores que avaliam a tutoria de cursos à distância não fazem uma avaliação com o enfoque qualitativo; e que outros parâmetros podem ser utilizados como indicadores para avaliar qualitativamente as ações e atividades de tutoria de cursos na modalidade à distância.

**Palavras-chave:** Tutoria. Avaliação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.



## ABSTRACT

The present study was based upon the Evaluation Application of Undergraduation Courses both in traditional and distance education modes. The Application is part of the National Evaluation System of High Education (SINAES), which uses a number of indicator to evaluate three main dimensions -- Didactic and Pedagogical Organization, Teaching and Tutoring Professionals, and Infrastructure. From the topics used on the evaluation of distance education, five performance indicators were taken into consideration, all of them from the two first dimensions aforementioned. The study purposed to analyze those in order to verify its assets to evaluate, from a qualitative point of view, the performance of tutors in distance education undergraduation courses. Bibliographical references from books, laws and other documents were methodically used to collect data on what the tutoring process is and what actions can ascertain its quality. The Application was also analyzed and interpreted by the author, and a questionnaire was posed to specialists to add on prior observations – answers received also complemented the available literature and contributed shedding other lights under which to reflect on the object of study. The conclusion the author came upon, is that those specialists are not familiar with distance education, ignoring the reasons that led to the choice of said indicators to be applied on such education mode, besides not having a critic opinion on the matter. The author also came to understand that five indicators from the Application used to evaluate distance education do not look on a qualitative aspect, and that other standards can be used to compose indicators to ascertain, qualitatively, performance and actions of said tutors in distance education courses.

**Keywords:** Tutoring.Application.National Evaluation System of High Education.



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Descrição e CHA das competências necessárias aos professores, tutores e alunos.

Quadro 2 - Descrição e CHA das competências necessárias aos professores e tutores.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	- Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVALIES	- Avaliação das Instituições de Educação Superior
CAPES	- Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CHA	- Conhecimentos Habilidades e Atitudes
CONAES Superior	- Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPC	- Conceito Preliminar de Cursos
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	- Educação a Distância
ENADE	- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FIES	- Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	- Instituição de Ensino Superior
IGC	- Índice Geral de Cursos
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NDE	- Núcleo Docente Estruturante
NSA	- Não se aplica
OECD	- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPC	- Projeto Pedagógico do Curso
PROUNI	- Programa Universidade para todos
REUNI	- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEED	- Secretaria de Educação a Distância
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação Institucional
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso

TIC	- Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	- Universidade de Brasília
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura
URJ	- Universidade do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
1.1	Objetivos .....	22
<b>1.1.1</b>	<b>Objetivo Geral</b> .....	22
<b>1.1.2</b>	<b>Objetivos Específicos</b> .....	22
1.2	Justificativa .....	22
1.3	Estrutura do trabalho .....	25
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-EMPÍRICA</b> .....	27
2.1	Educação Superior .....	27
2.1.1	Educação a Distância .....	36
2.1.2	Qualidade e Educação Superior .....	39
2.1.3	Referências de Qualidade para Educação a Distância ....	43
2.1.4	Ministério da Educação e Cultura .....	45
2.2	Tutoria .....	48
2.2.1	Competências do tutor .....	52
2.3	Sistema Nacional de Avaliação Institucional .....	59
2.3.1	Instrumento de Avaliação Institucional de Cursos de Graduação - presencial e a distância .....	62
2.3.2	Indicadores de Avaliação de Educação a Distância .....	68
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	73
3.1	Tipo de Estudo .....	73
3.2	Sujeitos da Pesquisa .....	74
3.3	Coleta de Dados .....	75
3.4	Análise de Dados .....	75
3.5	Limitações do estudo.....	76
<b>4</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	78
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	137
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	151
	<b>APÊNDICE A - Formulário de Coleta de Dados</b> .....	158
	<b>APÊNDICE B - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES</b> .....	162
	<b>ANEXO A - Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância</b> .....	164
	<b>ANEXO B - Referenciais de qualidade para a educação superior a distância</b> .....	198



## 1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 90 a Educação a Distância - EaD - toma um novo rumo no Brasil com uma intenção clara de ajudar a expandir a educação por todo o país especialmente à regiões onde é difícil o acesso a universidades ou regiões que ainda não existem cursos de ensino superior.

Essa modalidade de ensino requer uma equipe multidisciplinar para que o processo possa ocorrer com consistência e que ao final dele os resultados obtidos sejam àqueles que a sociedade necessita: cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e capazes de compreender e atuar em prol de uma comunidade.

Dentro desta equipe multidisciplinar contaremos com professores, tutores, professores conteudistas, revisores, *designer* instrucional, *web designer*, entre outros profissionais que o desenho instrucional do curso possa precisar. O foco deste trabalho recai sobre um dos membros mais atuante no processo ensino e aprendizagem que é o tutor à distância.

Cada profissional no desenvolvimento de seu trabalho mantém ou deve manter um constante aperfeiçoamento de suas técnicas e atualização dos conhecimentos que versam sobre sua área da atuação. Com o professor isso não é diferente, pelo contrário, há necessidade de rever seus conhecimentos a cada turma que recebe considerando que este universo de alunos vê com experiências diferentes, visões desenvolvidas de acordo com seu entorno e com diferenças de aprendizagem inerentes ao ser humano.

O tutor à distância embora não seja considerado por muitas instituições de ensino superior, IES, como um professor, vai estar ligado aos estudantes por todo o curso e, conforme o modelo de tutoria, vai muitas vezes exercer o papel de professor.

Sendo professor tutor ou apenas tutor, sua atuação durante o curso é muito importante para o desenvolvimento do estudante e para o alcance dos objetivos estabelecidos pela equipe elaboradora do curso. É o tutor à distância que irá "conversar" continuamente com os estudantes que estão no seu grupo de trabalho. É ele também que irá tirar as dúvidas desse grupo tanto de aprendizado, quanto de assuntos relativos à Universidade e seus processos. É ainda o tutor à distância que servirá de apoio nos momentos em que o stress afetar os alunos e também será ele que irá estimular e desafiar os discentes para atingirem as metas pré-

estabelecidas. Quanto melhor o tutor executar essas atividades, melhores serão as possibilidades dos estudantes alcançarem bons resultados no curso.

Para verificar se as atividades do tutor à distância estão sendo realizadas de acordo com o programado, é necessário que o mesmo seja avaliado. Nesse processo a avaliação não deve estar restrita aos objetivos propostos no processo de ensino-aprendizagem mas a todo o sistema e deve ser considerada a atuação do tutor com um foco construtivista, isto é, que busca desenvolver o conhecimento como resultado da interação com o meio. Do resultado da avaliação serão tomadas decisões que irão melhorar o desempenho do tutor durante o restante do curso. E, embora a discussão sobre qual a melhor avaliação ou sobre qual a melhor maneira de se avaliar um profissional seja algo sempre presente no contexto educacional, é preciso que se estabeleçam alguns parâmetros para mensurar o trabalho do tutor.

Como o tutor faz parte de um contexto maior, isto é, desenvolve suas atividades vinculado a uma Instituição de Ensino Superior, sua avaliação está inserida na avaliação dessa instituição e esta, está sujeita ao Sistema Nacional de Avaliação Institucional - SINAES. A avaliação do SINAES é realizada pelo Ministério da Educação e Cultura, MEC, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP com base nas diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, CONAES. O SINAES foi instituído pela Lei Federal nº 10.861 de 2004 e dentre suas várias finalidades podemos destacar a melhoria da qualidade da educação superior. Esta Lei tornou-se um instrumento de controle da qualidade da educação e utiliza-se de indicadores e padrões de qualidade esperados para a educação superior. A preocupação com a qualidade da educação superior não é um fato recente ele tem suas origens nos Estados Unidos, a partir de 1925, e desde essa época a qualidade já era considerada como um atributo básico das universidades.

O SINAES ao criar os diversos instrumentos de avaliação também estabeleceu indicadores e critérios de avaliação e quando estes são devidamente atendidos nos seus conceitos máximos de excelência, o curso é considerado como tendo qualidade.

O conceito de qualidade não é simples, pois, tem relação com as percepções das pessoas e pode variar de acordo com a cultura, as expectativas, as necessidades de cada um. O conceito de qualidade em Instituições do Ensino Superior vem presenciando modificações de

forma a buscar adaptar-se à evolução do pensamento administrativo e aos modelos norteadores deste processo, tais como "administração para a eficiência, a administração para a eficácia, a administração para efetividade e a administração para relevância"(SANDER, 1995 apud MONTEIRO, 2004, p.6).

Assim, eficiência está relacionada com o conceito de racionalidade econômica, o que significa produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos e atingindo um grau de produtividade. A eficácia tem por foco a realização dos objetivos intrinsecamente educacionais, relacionados aos aspectos pedagógicos da educação. A ótica política irá refletir a capacidade administrativa "[...] comprometida verdadeiramente com os objetivos sociais e com a satisfação das demandas concretas da comunidade externa" (SANDER, 1995 apud RAMOS; GARCIA; AFONSO, 2009, p5).

Com esta visão, as Universidades precisam preparar os alunos para atuarem numa sociedade voltada para a competição, para um mundo sem fronteiras, mas, ao mesmo tempo, precisa preparar cidadãos preocupados com o entorno e com a busca pela diminuição das diferenças sociais. O mundo está exigindo cada vez mais mão-de-obra qualificada de modo que a manutenção única de uma educação presencial nas instituições de ensino superior não possibilita ofertar profissionais suficientes para atender totalmente essa demanda. Por isso, a partir da década de 90, houve um estímulo, por parte do Poder Público, para o desenvolvimento e veiculação de programas de ensino à distância e são nesses que o tutor irá atuar e nele ter sua atuação avaliada.

Contudo, antes de se pensar no estabelecimento de parâmetros de avaliação do tutor é preciso pensar no profissional que irá desenvolver essas atividades. Como ele deve ser? Que conhecimentos ele deve ter? Quais as habilidades indispensáveis para o exercício da profissão? E de que atitudes deve estar imbuído para trabalhar com educação à distância? Claro que deve dominar os conhecimentos formais dos assuntos a serem abordados no curso, mas, só isso não basta. Gostar de ler, ter empatia pelo aluno, ser disciplinado, ser organizado, saber comunicar-se, saber lidar com as tecnologias de informação e comunicação - TICs - são alguns dos pré-requisitos necessários ao tutor para o desempenho com qualidade.

Embora a avaliação da educação superior no Brasil não seja coisa nova para as instituições de ensino superior, somente em 2004 é que chegou a ser consolidada como um instrumento nacional e é

composto de três momentos. Um dos momentos envolve a utilização do instrumento que realiza a avaliação de cursos de graduação presencial e à distância; este é composto de vários indicadores e, dentre esses, são encontrados indicadores que irão avaliar a tutoria do curso.

A Lei 10.861, de 14 de abril de 2004 institui Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, e este apresenta como finalidade "a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social".

Para que as ações de tutoria sejam avaliadas dentro dos critérios do SINAES o sistema possui cinco indicadores específicos para a tutoria. Tais indicadores referem-se a: as atividades de tutoria; mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes; titulação e formação do corpo de tutores do curso; experiência do corpo de tutores em educação à distância e a relação docentes e tutores, presenciais e à distância, por estudante e constam do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e à distância.

O SINAES não define qualidade, mas avalia qualidade e as instituições de ensino superior se mobilizam para obterem "o conceito máximo de qualidade" para servir como chamariz para mais alunos. Isso não significa um descaso com a educação, mas de certa forma faz com que as IES busquem conhecer os indicadores de avaliação de modo a responder a todos os quesitos ali solicitados e "passar" na avaliação.

Como será que esses indicadores avaliam a qualidade das ações do tutor? De que modo a titulação e formação do corpo de tutores do curso vai refletir na qualidade desse curso? Ter experiência ou não ter experiência em tutoria pode melhorar ou prejudicar, respectivamente, o andamento do curso? De que modo esses indicadores avaliam qualitativamente a tutoria?

Essas questões são importantes de serem respondidas porque está em jogo a qualificação de profissionais e de suas ações no desenvolvimento de pessoas e na obtenção do resultado final que é a formação de um cidadão com responsabilidade social.

Considerando a importância das atividades exercidas pelo tutor à distância no decorrer do curso, sua repercussão na qualidade do mesmo e considerando os indicadores constantes do SINAES, fica evidente um problema: **O que pode ser contemplado no SINAES para se avaliar qualitativamente as ações dos tutores em um curso à distância?**

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivo Geral

Analisar o que pode ser contemplado no SINAES para se avaliar qualitativamente as ações dos tutores em um curso à distância.

### 1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar as ações pertinentes às funções do tutor de curso superior à distância;
- b) Analisar os indicadores constantes do instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e à distância do SINAES;
- c) Compreender os indicadores relacionados a tutoria constantes do instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e à distância do SINAES;

## 1.2 JUSTIFICATIVA

A partir da década de 90 o Brasil se vê frente a frente de novo processo produtivo e nova exigência de mão-de-obra qualificada com capacidade de se autogerir, ser flexível, proativa e competitiva. Nesse contexto, para que novas oportunidades surjam é preciso que as Instituições de Ensino Superior (IES) do País favoreçam essas situações. Porém, as universidades públicas tem capacidade limitada de atender totalmente essa demanda nos cursos presenciais e, para que essas situações sejam proporcionadas, os programas de ensino à distância serão incentivados a se desenvolverem.

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 80, diz que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (BRASIL, 1996). Observa-se o início de um processo de expansão das Instituições de Educação Superior Privadas bem como uma ampliação no número de vagas ofertadas. Essa expansão abrange o ensino presencial e o ensino à distância. Se para o primeiro as instituições necessitam de salas de aulas, laboratórios, centros de pesquisas, para o segundo, essa estrutura se reduz bastante tendo em vista que os alunos desenvolverão a maioria de suas atividades em casa, poucas vezes precisando ir até a instituição de ensino. Isso não significa

que, por ser uma modalidade diferente da educação tradicional, seja deixado de observar o contexto onde a instituição está inserida, para quem os cursos serão dirigidos, que ferramentas serão utilizadas para o desenvolvimento do curso tais como, ferramentas de fixação de aprendizagem ou de comunicação com os estudantes.

Educação à distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.2).

Se a educação ocorre em lugar diferente do local do ensino como fica o estudante nesse processo? Ele irá estudar, quando puder, o tempo que for necessário e comunicando-se por meio de tecnologias. Para que o ensino à distância aconteça, Moore e Kearsley também definem que são necessárias disposições organizacionais e administrativas especiais, isto é, que é preciso pensar, além dos recursos existentes, do planejamento dos objetivos, do público alvo, conteúdo programático e tecnologia a decisão de junto com o curso criar uma tutoria. Esta consiste em um local preestabelecido, onde se disponibilizam computadores, acesso a internet, livros e um ambiente que propicie o desenvolvimento das atividades. A tutoria envolve várias ações como, orientar os estudantes de modo a que se desenvolvam, sejam autônomos e capazes de emitir julgamentos e tomarem decisões. Nesse processo educativo o tutor tem papel preponderante para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo curso: é um estimulador da aprendizagem, é responsável pela comunicação, ajuda o aluno dirimindo dúvidas, participa da avaliação e acompanha os estudantes até a conclusão do curso.

O profissional que desejar atuar como tutor de um curso à distância deve ter clareza do papel que irá desempenhar, conhecer o projeto pedagógico do curso, entender que as pessoas aprendem de formas e em tempos diferentes e estar aberto para aprender a aprender. Deve também estar preparado para sofrer um processo de avaliação de suas ações, bastante necessário para verificar a qualidade de seu desempenho e estabelecer procedimentos e ajustes de modo à obtenção dos resultados de acordo com os parâmetros inicialmente estabelecidos. Mas não só os profissionais envolvidos diretamente com os cursos é que serão avaliados. A Instituição de Ensino também irá participar do processo de avaliação. Esta será benéfica à medida que ajudar as IES a olharem para dentro de si e tomarem posse de sua missão, ajudarem ao

governo no estabelecimento de políticas públicas, aos estudantes na melhoria de currículos e por fim à sociedade como todo como reflexo dos resultados obtidos.

A avaliação da Educação Superior no Brasil é de responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura - MEC e surge a partir da década de 1980. Porém, somente em 2004, com a Lei Federal nº 10.861, é que foi consolidada com a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

O SINAES fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais (SINAES, 2009, p.4).

O SINAES tornou-se um instrumento de controle da qualidade da educação superior e na sua totalidade é composto de três modalidades de instrumentos que são aplicadas em momentos diferentes, a saber: Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES) composta de duas etapas, auto-avaliação e avaliação externa; Avaliação dos Cursos de Graduação e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

Para avaliar o SINAES utiliza-se de indicadores e padrões de qualidade esperados para a educação superior. Vários são os indicadores utilizados para a avaliação das Instituições de Ensino Superior - IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes, como o Conceito Preliminar de Cursos (CPC), o Índice Geral de Cursos (IGC) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE. Embora todos esses momentos sejam importantes para a avaliação da educação superior, este trabalho vai abordar a etapa da Avaliação dos Cursos de Graduação. Nesta etapa existem 63 (sessenta e três) indicadores constantes das três dimensões, Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura. Iremos nos ater, especificamente, aos cinco indicadores que avaliam o tutor - dois ligados à dimensão Organização Didático-Pedagógica e três ligados a dimensões Corpo Docente e Tutorial - porque entendemos que o papel desempenhado pelo tutor reflete fortemente sobre os resultados do curso e conseqüentemente, sobre a "formação acadêmico-científica, profissional, ética e política dos cidadãos, à produção de conhecimentos

e promoção do avanço da ciência e da cultura", dimensão social da educação superior, e determinante da qualidade do curso.

Tutor, avaliação, responsabilidade social, qualidade e resultados impactam na gestão da instituição. Então, quanto mais próximos da realidade forem os resultados da avaliação, melhor ferramenta de gestão a avaliação institucional será para essa mesma instituição. Como este trabalho busca compreender a contribuição dos indicadores do SINAES para a avaliação qualitativa da ação do tutor na educação à distância, atende ao critério de originalidade porque não foram realizados trabalhos que pontuem indicadores do SINAES e avaliação qualitativa da ação do tutor.

A relevância do trabalho consiste na importância que a atuação do tutor tem para um curso de educação à distância no que concerne ao atendimento aos estudantes e no reflexo que essas ações acarretam na qualidade da gestão e do curso.

Este trabalho tem como referencial de tutoria os cursos de Administração e Administração Pública da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que é diferencial qualitativo e isso torna o estudo viável, pois, se os critérios estabelecidos pelo *instrumento de avaliação de cursos presencial e à distância* estão sendo atendidos na sua totalidade, a análise está calcada na realidade.

A contribuição desta pesquisa para o Programa de Pós-Graduação em Gestão Universitária com a proposta de indicadores complementares para avaliação da tutoria é a possibilidade de construir novos procedimentos para as ações do tutor de modo a refletirem a qualidade da gestão dos cursos à distância ao mesmo tempo em que proporcionarão melhores desempenhos que atendam aos princípios básicos da avaliação institucional e em especial nos compromissos e responsabilidade social.

### 1.3 Estrutura do Trabalho

Capítulo 1- Serão abordadas as informações primordiais da pesquisa como introdução, objetivos, justificativa e estrutura do trabalho.

Capítulo 2- Neste capítulo será tratada a Fundamentação Teórica que está dividida em três pilares importantes para o encadeamento do pensamento e compreensão do trabalho, são eles:

Educação Superior, Tutoria e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

No pilar Educação Superior os temas foram divididos em Educação Superior, Educação a Distância - EaD, Qualidade e Educação Superior, Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância e Ministério da Educação e Cultura - MEC.

No pilar Tutoria serão abordados definições de tutoria, modelos de tutoria, funções do tutor, competência do tutor e importância da tutoria em cursos à distância.

No SINAES, terceiro pilar da fundamentação teórica, será visto a Lei que instituiu o sistema, as etapas do SINAES com destaque para o Instrumento de Avaliação Institucional de Cursos de Graduação Presencial e a Distância e Indicadores de avaliação de EaD.

Capítulo 3 - Neste capítulo será abordada a Metodologia do trabalho apresentando informações como tipo do estudo, sujeitos da pesquisa, coleta de dados, análise dos dados e limitações do estudo.

Capítulo 4 - Resultados. Aqui serão apresentadas as análises das respostas obtidas com a aplicação de um questionário numa amostra de professores avaliadores credenciados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Por fim, no último capítulo serão apresentadas as constatações obtidas na pesquisa e são refletidas questões não constantes do SINAES e destacadas sugestões de indicadores que juntamente com o instrumento já existente mensurasse qualitativamente a tutoria atuante em curso de educação superior à distância.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA

### 2.1 Educação Superior

Em *A história das universidades: o despertar do conhecimento*, Bohneret al (2008) pincelam brevemente os diferentes contextos sociais, políticos e econômicos que envolveram a criação das universidades e seu desenvolvimento até o ponto em que hoje se encontram. Os autores iniciam destacando o papel que a educação como um todo tem na evolução e na revolução da sociedade.

A história começa na criação das escolas, espaços institucionais de aprendizado e que surge num contexto de divisão de trabalho e diferenças de classes sociais bem marcadas. Na idade média, destacam os autores, a universidade surge como um espaço para transmitir e cultivar o saber acumulado da sociedade - e, por isso assumindo um papel social importante.

As Universidades de Bolonha, na Espanha, e de Paris, na França, são apontadas como as duas instituições medievais mais relevantes de acordo com Bohneret al (2008). A espanhola, criada em 1088, primeira do mundo, viria a atender a demanda por juristas e administradores públicos. Na América Latina, as primeiras instituições chegaram com os espanhóis a países como México, Peru e Chile - no Brasil, no entanto, uma universidade propriamente dita só foi existir no século XX, quando da criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920.

A vinda da Corte para o Brasil em 1808 começou a mudar o cenário existente até então. Foi nessa época que foram criados cursos profissionalizantes em escolas superiores, com foco em formação de membros para o Estado. Inicialmente, a maioria era ligada a academias militares, e os cursos principais eram Engenharia e Medicina - concentrados na Bahia e no Rio de Janeiro, locais de residência da Família Real. Por volta de 1827 o cenário ganha um novo aspecto, com a criação de escolas de juristas - em outros centros, como nas cidades de São Paulo e Olinda -, que viriam a influenciar a formação das elites e sua perspectiva durante o Império. A intenção, segundo Fávero, era criar profissionais capazes de compor as assembleias.

Segundo Mendonça(2000, p.134) os cursos superiores dessa época foram “todos eles marcados pela mesma preocupação pragmática de criar uma infraestrutura que garantisse a sobrevivência da Corte na

colônia” (p.134). A autora reforça que esses centros de ensino superior deram origem às escolas profissionalizantes e universidades surgidas depois, até a República, e que inicialmente eram mantidos pela Corte e continuaram a sê-lo, depois da independência, pelos governos imperiais. A esse escopo juntaram-se os cursos de Direito, criados após a independência.

Assim como no Velho Continente, nas Américas o ensino superior era destinado às elites e voltado à formação de burocratas e futuros ocupantes de cargos públicos. A influência dos modelos europeus, em especial o francês, foi aos poucos aplacando, uma vez que no Novo Mundo os catedráticos não conseguiam conciliar a formação profissional com a atividade científica, destacam Bohneret al(2008). Após a expansão das universidades nos Estados Unidos, no século XX, foi essa a inspiração que tomou conta das instituições latino-americanas.

Após a proclamação da República os centros de ensino superior sofrem influência de algumas novas ideias, como o positivismo que regeu as políticas educacionais, e uma tendência de empurrar para os estados, tirando do governo federal, a incumbência de criar e manter universidades. Tentativas surgiram em Manaus, São Paulo e no Paraná, na primeira década e no início da segunda década do século XX. Foi em 1915 que a primeira legislação dispôs a respeito de uma universidade - a Reforma Maximiliano -, o que só veio a se concretizar em 1920, com a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Reunindo, sem articular, faculdades já existentes, e garantindo-lhes "autonomia didática e administrativa" (Fávero, 2006, p.22), o então presidente Epiácio Pessoa justificou a criação da URJ por considerar "oportuno" o momento de colocar em prática o que a lei de 1915 dispunha.

A URJ foi uma iniciativa do governo federal, e embora não tenha sido o que décadas de debate esperariam, segundo Fávero serviu para "reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no país" (Fávero, 2006, p.22). Fávero destaca a participação, nesse período, da Associação Brasileira de Educação, onde duas correntes principais se faziam perceber: uma delas a favor de priorizar o desenvolvimento da pesquisa e a outra enfocando a formação profissional. A autora ainda identifica uma espécie de terceira corrente, mais ligada à primeira, que validava a ideia de universidade como centro de cultura e disseminação da ciência nova. Destaca, ainda, que embora as correntes não chegassem a um consenso quanto objetivo principal da instituição, a pesquisa como centro da universidade era uma ideia comum a todos.

Em 1931, um decreto reorganiza a URJ, enquanto outro põe em vigor o Estatuto das Universidades Brasileiras, que determina sejam as instituições "verdadeiras 'ilhas' dependentes da administração superior" (Fávero, 2006, p. 24). Uma relativa autonomia universitária também aparece com a Reforma Campos, com a ressalva de que o momento não permite que isso seja posto em prática.

O período que vai de 1920 à redemocratização de 1945 é marcado por profundas mudanças na vida do brasileiro, entre as quais Mendonça marca a troca do foco dos governos estaduais para o federal, e a consequente diminuição do poder das oligarquias regionais, bem como a urbanização das cidades e a industrialização. O sistema de educação de massa surge nesse contexto, com a ampliação da rede pública primária.

As discussões sobre a criação de universidades no país, diante desse panorama, se dividiam essencialmente entre os que queriam uma instituição nacional padronizada para formar técnicos, e os que queriam as "universidades no Brasil, voltados para o desenvolvimento da pesquisa científica e dos *altos estudos desinteressados*" afirma Mendonça(2000, p.137). As duas perspectivas acabaram mescladas na Reforma Campos de 1931, anota Mendonça(2000), que depois se tornou o Estatuto das Universidades Brasileiras - mas o documento desagradou a ambos os grupos e houve inclusive pouco esforço do governo federal na criação da instituição a que o texto se propunha determinar.

No governo de Gustavo Capanema (1937-1945) seria concebida da Universidade do Brasil (UB), instituição centralizadora que deu ao Estado poder de intervir em movimentos culturais que tentavam se estruturar autonomamente - com a universidade, enquanto centro de saber, orientando a população, e estando, de certo modo, acima do poder estatal. A UB propunha de volta a ideia de centros profissionalizantes, com a pesquisa em segundo plano. Por trás da uniformização estaria, no projeto de Capanema, a ideia de "constituição da nacionalidade" (MENDONÇA, 2000, p. 141).

A universidade e as reformas de que precisa só voltam à pauta livremente em 1945, após a deposição de Vargas, em especial buscando descartar o que estava ligado ao regime. Data do mesmo ano, decreto que volta a garantir autonomia à UB, embora essa autonomia nunca tenha chegado de fato a existir. Fávero destaca, pelas palavras de Paim, que na década de regime houve incentivo à pesquisa - o que deixou o bom resultado de uma formação que incentivava a continuidade do

estudo -, e que se instituiu uma cultura de participação em eventos internacionais e intercâmbio com instituições estrangeiras.

Nos anos 1950 e 1960, o ensino superior sofreu primeiro a influência do populismo, o que resultou na expansão no número de instituições - de 5, em 1945, para 37, em 1964. O momento seguinte viu que as ideias do desenvolvimentismo requererem mais qualidade no nível das instituições, para acompanhar o crescimento econômico da nação, afirma Mendonça(2000).

A década de 1950 é marcada pelo desenvolvimento econômico e industrialização no país, o que leva à expansão do ensino superior. O debate entre escola pública e privada, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é um dos destaques da autora para o período, bem como a atuação do movimento estudantil e seu combate ao "caráter arcaico e elitista das instituições universitárias". Em 1951 tem-se a criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), voltado a estimular a pesquisa das áreas exatas e biológicas, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para investir na formação de professores universitários.

É só em 1961 que a universidade brasileira atinge uma maturação dos períodos de discussão, com a criação da UnB, um exemplo de instituição moderna no país. A década ainda é marcada por tentativas de reforma, estagnadas em 1964, com o golpe militar. Nos primeiros anos do regime, Fávero(2006) destaca a participação do Ministério de Educação com políticas para financiamento e compras de equipamentos. Mesmo em meio a um regime ditatorial, o governo federal teria sentido a necessidade de, realmente, reformar alguns aspectos da universidade. A preocupação com o movimento estudantil teria sido mais uma pressão, no sentido de acelerar a criação de mecanismos de controle nesses ambientes tendentes ao pensamento livre. Decretos-Lei em 1966 e 1967 anunciavam reestruturações nas universidades federais, consolidadas com a Reforma de 1968.

A Reforma Universitária de 1968, fruto do relatório de grupo de trabalho criado pelo governo federal, mantém o caráter elitista das instituições, e não resolve os problemas, pontua a Fávero(2006), além de não atender à demanda de formação de profissionais para acelerar o processo de desenvolvimento do país. Entre as mudanças implantadas pela legislação estão algumas que tiveram impacto positivo, entre os quais Fávero destaca o sistema de créditos em substituição às cátedras, a organização em departamentos e a criação da carreira de magistérios - com incentivo a continuidade de formação. O vestibular unificado

também foi uma das mudanças, que à época serviu para filtrar a entradas dos estudantes, mas "vai se revelar problemática poucos anos depois" (FÁVERO, 2006, p. 34)

Para Morosini e Franco,

o sistema de educação superior desde a sua criação, caracteriza-se pela dependência com o governo central, refletida nas ações públicas dele emanadas. Não obstante, nas últimas décadas as políticas públicas de educação superior têm sido direcionadas para transformações, indicativas da transposição de um sistema de elite para a um sistema de educação de massa. (MOROSINI;FRANCO, 2000).

As autoras ressaltam ainda que a partir da segunda metade do século XX as políticas de educação superior brasileiras tiveram uma tendência expansionista traduzida como uma educação superior para massa. Inicia com a expansão de Instituições de Ensino Superior - IES, pela criação de instituições de ensino fora dos grandes centros, aumento de vagas nas capitais, com abertura de novos cursos e horários noturnos. Nos finais dos anos 80 e início dos anos 90 a expansão atinge cursos de pós-graduação tanto *lato sensu* como mestrado, doutorado e programas de pós-doutorado. E num terceiro momento, de 1995 a 2002, a educação continuada é consolidada atingindo diferentes faixas etárias.

Morosini e Franco (2000) comentam que "no core das políticas" apresenta uma flexibilização e esta tem a diferenciação e a cooperação como "estratégias mediadoras expansionistas" o que vai envolver a substituição de um modelo único por alternativas que para serem implantadas exigem a cooperação. Esta, por sua vez, se manifesta na diferenciação institucional, funcional, de cursos e de currículos. A diferenciação institucional tem por meta superar o modelo de universidade para pesquisa; de outro lado as "organizações de aprendizagem" como os Centros Universitários e as Instituições Isoladas. Enquanto a universidade para pesquisa é definida como "ensino de excelência" as segundas aglutinam escolas em diferentes áreas de conhecimento que além de oferecer ensino podem desenvolver pesquisa e as instituições isoladas atuam em uma área de conhecimento.

Por diferenciação funcional, as autoras dizem que

refere-se a abertura de tipos de unidades, antes não existentes como os Institutos Superiores de Educação, ao lado das já existentes Faculdade de Educação. Os primeiros dedicam-se á formação de professores e as segundas ao preparo

depesquisadores e especialistas. (MOROSINI; FRANCO).

Nos anos 90 a política educacional passou a receber influência do Banco Mundial que indicava a necessidade de nova reforma de modo a que o sistema fosse mais racional e eficiente. Segundo Carvalho, estes são "princípios fundamentais da agenda governamental estabelecida durante o regime militar" que com a "modernização administrativa associada aos princípios neoliberais daria nova roupagem à visão eficientista e produtivista dos anos 60" (CARVALHO, 2011).

Carvalho também salienta que não houve uma lei que específica para reforma como em 1968, mas vários textos legais, projetos e programas fragmentados e assim mesmo, provocou uma alteração na "lógica organizativa dos sistemas público e privado" (CARVALHO apud Dourado, 2005).

Cristina Carvalho destaca como ação governamental de maior importância, direcionadas às universidades públicas federais, o projeto de autonomia de autoria do Ministério da Administração e da Reforma do Estado - MARE - que pretendia

transformar o status jurídico das universidades públicas para organizações sociais, entidades públicas não estatais, fundações de direito privado ou sociedades civis sem fins lucrativos. A interação entre o estado e estas organizações sociais se daria, por meio de um contrato de gestão, no qual estariam previstos os serviços que seriam prestados, as metas a serem atingidas e os recursos financeiros que deveria ser transferidos, a cada ano, do governo para a organização. (CARVALHO, 2011).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB mantinha a gratuidade do ensino público em instituições oficiais e pactuava a "coexistência entre instituições públicas e privadas de ensino".

Em 2003, em decorrência do acordo firmado entre o governo federal e o FMI- implicou em um "arrocho salarial, corte das verbas de custeio com saúde, educação e outros" - a política para o ensino superior deixa de priorizar a expansão de matrículas, cursos e instituições particulares para promover condições de sustentação financeira para as instituições já existentes, diz Carvalho. E complementa dizendo que nessa ocasião surge o Programa Universidade para Todos - ProUni. Embora este programa promova uma "política pública de acesso" ele não garante a permanência e

conclusão do curso. A partir de 2006 o "MEC concede bolsa de permanência para as despesas de transporte, alimentação e material didático aos beneficiários que estudam em tempo integral"(CARVALHO, 2000).

Segundo Neves (2002), várias são as normas e leis que regem a estrutura e o funcionamento do ensino superior. Essas estão estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, pela LDB de 1996, pela Lei nº 9.135/95 que "criou o Conselho Nacional de Educação, além de vários outros Decretos, Portarias e Resoluções".

Na Constituição Federal - os artigos 206 até 214 definimos princípios em que o ensino será ministrado, como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, pluralismo de ideias, a garantia de padrão de qualidade entre outros. Também estabelece que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um[...]" (BRASIL, 1988. art.208)

Neves (2002) afirma que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trata da educação superior nos artigos 43º ao 57º, do capítulo IV.

Estabelece, por finalidade do ensino superior, estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos; suscitar o desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular, os nacionais e regionais; promover a extensão, dentro outros. (NEVES, 2002).

Também consta na LDB o estabelecimento de norma de funcionamento do ensino superior como o estabelecimento de duzentos dias de trabalho acadêmico; oferta obrigatória no período noturno de cursos de graduação com a mesma qualidade do período diurno pelas instituições públicas; que os diplomas de cursos superiores serão reconhecidos em todo território nacional; que a autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições de educação superior terão prazos limitados e serão renovados após processo de avaliação.

Para Melo, Melo e Nunes (2009, p. 291), a LDB apesar de todas as críticas "possibilitou ao Brasil saltar quantitativa e qualitativamente em todos os níveis educacionais."

Em 2001, a Lei nº 10.172 cria o Plano Nacional de Educação (PNE) e este tem como objetivos, elevação global do nível de escolaridade da população, melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (PNE, 2001).

Melo, Melo e Nunes (2009) destacam que o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, é, junto com a LDB e o PNE um momento importante para a expansão da educação brasileira. Em 2007, ao ser lançado, tinha como um dos objetivos principais, "reverter o quadro educacional brasileiro atendendo às demandas da educação superior." Segundo os autores o PDE

está alicerçado nos seguintes princípios complementares entre si: a) a expansão de oferta de vagas; b) a garantia de qualidade; c) promoção de inclusão social pela educação; d) a ordenação territorial, permitindo que o ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do país; e e) desenvolvimento econômico e social (PDE, 2008, apud MELO, MELO, NUNES, 2009, p.293).

No sentido de democratizar o acesso à educação superior, o governo federal instituiu os seguintes programas: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, a Universidade Aberta do Brasil - UAB, o FIES e os Institutos Federais (MELO, MELO, NUNES, 2009, p.294).

A Lei nº 9.131/95 ao mesmo tempo em que cria o Conselho Nacional de Educação e determina suas atribuições, extingue os mandatos dos membros do Conselho Federal de Educação e Estabelece o Exame Nacional de Cursos, como "um dos procedimentos para avaliação dos cursos de graduação" (Neves, 2002) define, entre outras funções, que o MEC deverá proceder a avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior.

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - também participam da coordenação da educação superior no Brasil. O primeiro

subsidiava o MEC na formulação de políticas da pós-graduação, coordenando e estimulando a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência em grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda por profissionais dos setores públicos e privados (NEVES, 2002, p.63).

A Lei nº 9.448/97 transforma o INEP em Autarquia Federal e estabelece sua finalidade: organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais; planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País; apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional; desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abrangem estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais; subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior; coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente; definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior; promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior e articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral (BRASIL, 1997).

Em abril de 2004 foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, que instituiu em seu artigo 1º que este sistema tem "o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições da educação superior..." (Brasil, 2004). Nos últimos anos, o "Instituto reorganizou o sistema de levantamentos estatísticos e teve como eixo central de atividades as avaliações em praticamente todos os níveis educacionais" (História do INEP, 2014).

## 2.1.1 Educação a Distância - EaD

O MEC em outubro de 2005 criou a UAB - Universidade Aberta do Brasil. Esta não é uma universidade tradicional, mas "um sistema nacional de ensino superior à distância que conta com a participação de instituições públicas de educação superior em parceria com estados e municípios" afirma Moran (2007). Seu objetivo principal é formar, inicialmente, professores da educação básica pública que não possuem graduação como também atender com cursos licenciatura e de graduação para regiões carentes.

A partir da regulação do artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, por meio do Decreto Ministerial nº 5.622/2005, observou-se uma ampliação na oferta de programas à distância no ensino superior.

A Educação à Distância no Brasil vem sendo desenvolvida ao longo de vários anos. Segundo Melo, Melo e Nunes (2009), pouco antes de 1900 já existiam ofertas de cursos profissionalizantes por correspondência no Rio de Janeiro. A remessa do material para estudo era feita pelos correios. Um bom exemplo é o Instituto Universal Brasileiro que desde 1941 vem ministrando cursos técnicos na modalidade à distância com sucesso. A televisão também teve e tem uma grande participação nos cursos de EaD; o governo militar utilizou a televisão para produzir "centenas de programas educativos à distância" (GOMES, 2011). Os anos 80 tiveram a televisão como um marco da EaD com destaque para os telecursos de primeiro e segundo graus.

Um importante momento para a EAD no Brasil foi a criação, em 1996, da Secretaria de Educação a Distância (SEED). Entre as responsabilidades dessa secretaria, está a de atuar como agente de inovação dos processos de ensino e aprendizagem na EAD. Também em 1996, as bases legais para a modalidade EAD foram consolidadas pela última reforma educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases. A Lei nº 9.394/96 oficializou a EAD no país como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino (fundamental, médio, superior e pós-graduação). (GOMES, 2011, p.8).

A partir da regulamentação em 2005 do artigo 80 da LDB são estabelecidos os procedimentos para obtenção do credenciamento junto ao MEC pelas instituições interessadas em ofertar cursos à distância. A partir deste ano, as Instituições de Ensino - universidades, faculdades e os centros tecnológicos, "podem oferecer até 20% da carga horária total de qualquer um de seus cursos presenciais na modalidade à distância, desde que o referido curso seja reconhecido pelo MEC"(GOMES, 2011, p.9).

A Universidade Aberta do Brasil - UAB - é um sistema integrado por universidades públicas e foi criado pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006 para "o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País"(CAPES).

O sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada...] [...Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades. (CAPES).

A UAB "tem como prioridade a formação de professores para a Educação Básica e em função desse objetivo, articula-se com instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros." (MELO; MELO; NUNES, 2009, p.297). Como consequência desse atendimento espera melhorar as qualificações dos professores da rede pública e a "qualidade da educação nas regiões atendidas."

Várias são as definições sobre o que é Educação a Distância - EaD e para este trabalho utilizaremos a definição dos autores Moore e Kearsley.

Educação à distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por

meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.2).

Neste caso, professor e aluno estão em locais diferentes isto é, não existe o contato presencial entre eles; o ensino e aprendizagem são realizados através do uso de tecnologias. Essa modalidade exige do professor e do aluno responsabilidades maiores: um sobre o domínio do conhecimento a transmitir e o outro sobre sua disciplina, cumprimento de cronogramas, conhecimento das tecnologias e vontade de aprender. Para Moore (2007) as tecnologias educacionais devem ser conhecidas por todos os envolvidos nos cursos à distância - alunos e professores - os quais, por dependerem desse aparato, devem conhecê-los suficientemente para compreender seus usos, potencialidades e limitações. É fundamental os colaboradores entenderem as necessidades dos alunos ao mesmo tempo em que procurem saber de que modo poderão ser úteis aos estudantes, salientam Moore e Kearsley (2007).

Por exigir "técnicas especiais de criação do curso", Moore e Kearsley (2007) destacam que os materiais devem ser elaborados por especialistas que dominem os processos de como tirar o melhor proveito da tecnologia, especialistas em conteúdos, consultores externos e o que mais demandar o curso.

Todo processo que envolve educação à distância é previamente elaborado, e, conseqüentemente, todo o curso deve estar previamente pré-produzido antes de ser implantado, com o objetivo da garantia da qualidade. (LOBO, 2011, p.49).

Litwin (2001) numa perspectiva qualitativa de análise da EaD, define o que propõe como uma boa proposta de EaD:

a produção de materiais de qualidade para o estudo, a fluidez na comunicação com os docentes, de modo a favorecer os processos de compreensão e intercâmbio entre colegas e, com isso, encorajar o prosseguimento dos estudos. (Litwin, 2000).

Litwin (2001) destaca que o desafio da educação à distância está no sentido democratizante, na qualidade da proposta pedagógica e de seus materiais, que se apoia no esforço em não perder de vista o sentido político original da oferta, em verificar se os suportes

tecnológicos utilizados são os mais adequados para o desenvolvimento dos conteúdos, em identificar a proposta de ensino e a concepção de aprendizagem subjacente e em analisar de que maneira os desafios da "distância" são tratados entre e docentes e professores e entre os próprios alunos. (LIWTIN, 2001).

No decorrer do processo de ensino e aprendizagem, os colaboradores devem ser continuamente capacitados a fim de se manterem atualizados. Moore e Kearsley (2007) alertam para a necessidade de se avaliar esses profissionais, e isso pode ser feito através de pesquisas entre os próprios alunos e professores do curso, bem como avaliar "a eficácia de todo o curso de educação à distância, a fim de assegurar que ele dê certo" (MOORE; KEARSLEY, 2007).

O MEC estabelece também uma forma de avaliar os profissionais e o próprio curso realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES utilizando-se de indicadores que num conjunto avaliam os atores do processo de ensino e aprendizagem - tutores e docentes - e outras dimensões da instituição e dos cursos que também influenciam o desenvolvimento do estudante no processo ensino e aprendizagem.

### 2.1.2 Qualidade e Educação Superior

Morosini (2009) destaca que a Qualidade é concebida por teorias organizacionais de administração universitária, como um processo composto por um conjunto de fases, quais sejam: planejamento, ação, avaliação e promoção. Tais fases compreenderiam tanto as atividades fins da educação superior como as atividades administrativas.

A avaliação dos processos, no entanto, não é realizada de forma segmentada, o que significa que a avaliação das atividades fins resulta na Qualidade da Educação Superior e a avaliação das atividades administrativas resulta na Qualidade da Gestão da Educação Superior.

Em Sander (1995 apud MONTEIRO, 2004), é sugerido que o conceito de Qualidade em instituições de educação superior vem presenciando modificações, de forma a buscar adaptar-se à evolução do pensamento administrativo e aos modelos norteadores deste processo, tais como: "a administração para a eficiência (ótica econômica), a administração para a eficácia (ótica pedagógica), a administração para

efetividade (ótica política) e administração para a relevância (ótica antropológica)”. Desta forma, ele propõe um paradigma multidimensional para a administração da educação. O autor afirma que instituições e sistemas educacionais cuja natureza empresarial leva a uma administração regida pela eficiência econômica como critério predominante, é complementada por outros critérios, muitas vezes contraditórios a ele.

Conforme Ramos, Garcia e Afonso (2009), cada dimensão proposta por Sander (1995 apud RAMOS; GARCIA e AFONSO, 2009) corresponde ao seu respectivo critério de desempenho administrativo: eficiência, eficácia, efetividade e relevância. Desse modo, as autoras salientam que é possível que o sentido de Qualidade na Educação Superior tenha um significado para um grupo e, ao mesmo tempo, tenha outros, bem distintos, para outros grupos.

Assim, da proposta multidimensional de Sander pode-se inferir, segundo Monteiro (2004), que a orientação metodológica para a busca da Qualidade, diante da diversidade existente na educação superior, é conceber os quatro modelos anteriormente citados (econômico, pedagógico, político e antropológico), como “caminhos paralelos a serem percorridos pelos estudiosos e dirigentes educacionais”, optando-se por priorizar conforme a natureza própria do órgão ou instituição, ou conforme os resultados “das percepções e interpretações das realidades educacionais e dos fenômenos administrativos por parte dos atores que compõem o sistema de ensino”.

De acordo com Ramos, Garcia e Afonso (2009) a perspectiva multidimensional de Sander possibilita a valoração da qualidade da educação em termos substantivos e instrumentais. Em termos substantivos é estudada, a avaliação da consecução dos fins e dos objetivos políticos e sociais, e em termos instrumentais, é estudado o grau de eficiência e eficácia dos métodos e das tecnologias empregadas no processo educacional.

Paralelamente a estas perspectivas (econômica, pedagógica, política e antropológica), há uma visão de administração universitária, a partir da qual se constrói o conceito de qualidade e de avaliação da educação superior.

Em uma visão administrativa aproximada à administração industrial há uma tendência de considerar a qualidade em termos quantitativos. Neste sentido, a crítica de Scaglione e Costa (2011) explicita sobre esta tendência. Os autores destacam que há uma tendência de “tratar educação superior como um produto

industrializado, em que se busca medir a qualidade por intermédio de alguma escala comparativa, sem espaço para subjetividades ou relatividades”; nela o egresso pode ser considerado como produto, tal como o resultado de suas pesquisas, o resultado de seus trabalhos sociais, deixando de considerar que a educação superior vai além disso. Nesta perspectiva, como apontam os autores, a Qualidade de uma IES pode ser considerada por um “prisma economicista”, na qual “os termos eficiência e eficácia na gestão de recursos disponíveis e alta produtividade” resumem os critérios considerados.

Fazendeiro (2002 apud SCAGLIONE e COSTA, 2011) observa que essa definição contempla apenas a questão da adequada gestão de uma IES, mas não consegue abranger todos os aspectos da educação. Scaglione e Costa (2011) defendem que a Qualidade de uma IES também pode ser definida pela sua capacidade de cumprir sua missão institucional, como propôs a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico(OECD)em 1999. Para os autores, essa definição é importante por não tentar buscar um conceito único, um padrão generalizável para todas as IES, mas aceita a diversidade delas. Scaglione e Costa (2011) afirmamque “cada IES deve se aprofundar na discussão, alinhando sua busca pela qualidade à missão institucional e aos objetivos dos seus cursos”, considerando fatores que são particulares, regionais, específicos para aquela IES e que refletem sua responsabilidade social, sendo de grande importância a avaliação interna, a qualdeverá ser abrangente, participativa e reflexiva, e menos burocrática e tecnicista.

Por outro lado, há a visão da instituição de educação superior como uma instituição política. Neste sentido, Monteiro (2004) explicita sobre tais instituições, destacando que estas se preocupam com o papel político das IES na comunidade, e enfatizam como critério da Qualidade a efetividade, cujos autores citam: Arroyo (1979) e Whitman (1983).

Conforme a perspectiva sobre a instituição diferem as características que se consideram para a definição da universidade, e inclusive a difere das demais organizações. Monteiro (2004) relata que Baldrige (1983 apud MONTEIRO, 2004) defende ser a universidadeuma instituição atípica, pois, segundo o autor, são as características que a definem como atípica: ambiguidade de objetivos; clientela especial; tecnologia problemática; profissionalismo e vulnerabilidade ao ambiente.

Relata que Trigueiro (1994 apud MONTEIRO, 2004) considera a Qualidade um tema inter e transdisciplinar, e afeta todo o conjunto de

concepções, estrutura, currículos, cursos, disciplinas e processos organizacionais, e, desta forma, não poderia ficar restrita a uma área de conhecimento, deveria envolver diversos campos de investigação. Neste mesmo sentido, destaca o autor que Turbino (1997), Ristoff (1999) e Dias Sobrinho (1999) salientam que os estudos sobre Qualidade nas universidades requerem um programa de avaliação consistente teoricamente, e que seja democraticamente construído, considerando a avaliação institucional como “a chave para o processo de investigação da Qualidade”, a qual compreende dois aspectos: o quantitativo e o qualitativo, os quais podem se repelir, mas também se complementar, pelo fato de formarem “um todo dinâmico de repulsa e necessitação que dialogam dialeticamente”. O autor destaca que Demo (1999 apud MONTEIRO, 2004) considera que os aspectos podem ser denominados: aspectos de qualidade formal, que abrange instrumentos e métodos; e de qualidade política, que abrange finalidades e conteúdos.

Neste mesmo sentido, Gatti (1998 *apud* MONTEIRO, 2004) complementa que o sistema de avaliação da qualidade de uma IES requer uma legitimação, para tanto é necessária

a participação intensa dos interessados, ou seja, vários organismos de diferentes instâncias sociais; o apoio e a declaração de confiabilidade mínima em função dos valores consensualizados e, sobretudo, a adequação a um dado contexto e a determinadas finalidades definidas por uma política transparente. (GATTI, 1998 *apud* MONTEIRO, 2004).

A Unesco (2001 apud MOROSINI, 2009) ressalta que uma educação de qualidade deveria capacitar a todos para serem também cidadãos do mundo”.

Educação de qualidade considera o acadêmico como um indivíduo, um membro de uma família, de uma comunidade e um cidadão do mundo, o qual busca aprender para ter competência em seus papéis afirma Morosini (2009); e ainda, esta educação procura defender e propagar ideais de um mundo sustentável (justo, equitativo e pacífico), no qual todos se preocupam com o meio ambiente para contribuir com a equidade intergeracional levando em conta o contexto social, econômico e ambiental.

### 2.1.3 Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância

De acordo com os Referenciais de Qualidade para Cursos à distância, "os referenciais ali sugeridos não têm força de lei servindo como orientação para as Instituições e Comissões de Especialistas que analisam cursos à distância." (MEC, 2012) O que conta não são apenas tecnologias ou informações mas sim a formação do cidadão para a vida e para o trabalho.

As Instituições quando forem elaborar um curso e programa à distância devem atentar para os seguintes itens principais:

- ✚ **Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem** – a concepção de educação, currículo, ensino e aprendizagem constantes no projeto pedagógico do curso, entre outras definições, servirá de orientação para a elaboração do currículo e da organização da disciplina. Por ser o estudante o foco do processo pedagógico e sendo a metodologia da educação à distância algo novo, é importante que o projeto pedagógico contemple um “módulo introdutório” possibilitando a todos os estudantes um ponto de partida comum.
- ✚ **Sistemas de Comunicação** – a interatividade entre professores, tutores e estudantes é um dos pontos que garantem a qualidade de um curso à distância; esta é garantida quando o estudante encontra um sistema de comunicação que lhe possibilite resolver problemas de conteúdos, interagir com os colegas, professor e tutor, participar de fórum de debate pela internet evitando assim um sentimento de isolamento.
- ✚ **Material didático** – deve estar de acordo com o projeto pedagógico do curso; deve utilizar mídias adequadas ao público alvo; a produção dos conteúdos deve ser trabalhada em conjunto com uma equipe multidisciplinar com especialistas em desenho e instrucional, diagramação, ilustração entre outros; deve incluir um guia geral do curso e um guia do estudante.
- ✚ **Avaliação** – duas dimensões devem ser observadas, a avaliação do processo de aprendizagem e a avaliação institucional; a primeira se preocupa com o acompanhamento dos estudantes buscando identificar dificuldades para resolver durante o processo de aprendizagem e a segunda, tem sua atenção voltada para a avaliação da gestão buscando a qualidade do processo pedagógico de acordo com o estabelecido pelo SINAES. Este abrange dimensões como a organização didático-pedagógica,

docentes, tutores, técnicos administrativos e discentes, instalações físicas e meta-avaliação.

- ✚ **Equipe multidisciplinar**-a estruturação da equipe que vai acompanhar o funcionamento do curso é montada de acordo com o modelo do curso; entretanto docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo devem ser constantemente qualificados, garantindo assim “uma oferta de qualidade.”
- ✚ **Infraestrutura de apoio** – um curso à distância exige uma estrutura física na “sede da instituição e nos polos de apoio presencial”; deve atender ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos e “à extensão de território a ser alcançada.”
- ✚ **Gestão Acadêmico-Administrativa**– a gestão acadêmica de um curso à distância deve colocar como prioridade ofertar ao estudante “os mesmos serviços disponíveis ao do ensino tradicional”, como por exemplo, matrícula, secretaria e acesso a informações institucionais.
- ✚ **Sustentabilidade financeira**– um curso superior à distância envolve vários investimentos iniciais altos e para garantir a continuidade de um curso é importante que a instituição elabore uma planilha de custos que esteja de acordo com o projeto político-pedagógico e com a previsão de seus recursos.

Os itens citados são uma preocupação das Instituições para a elaboração de cursos à distância, mas a partir da decisão de colocar em funcionamento do curso à distância, alguns pontos devem passar a ser observados pela tutoria do curso.

Os sistemas de comunicação ofertados podem proporcionar a interatividade dos alunos, mas o tutor à distância precisa saber como e quando utilizar esses sistemas caso contrário o estudante pode desenvolver um sentimento real de isolamento e abandono. No curso presencial o monitor vê o aluno e percebe o que ele está passando. No caso do EaD o tutor deve ter um *feeling* para perceber através da comunicação os sinais que o estudante lhe apresenta e impedir a perda desse aluno.

A avaliação do processo de aprendizagem é para a tutoria um momento crucial. O tutor antes da realização das avaliações deve questionar os alunos no sentido deles perceberem os pontos fracos de seu aprendizado na disciplina corrente. Embora o processo de avaliação de aprendizagem nem seja um mensurador dos reflexos dos novos

conhecimentos o tutor sabe que esse é o instrumento que vai confirmar ou não o desenvolvimento do aluno e por isso o acompanhamento é constante e contínuo.

A tutoria à distância necessita da tutoria presencial e de uma infraestrutura de apoio. Quando do tutor à distância estimula a formação de grupos de estudo é no Polo, sede da instituição de ensino fora de suas instalações, que os alunos irão se encontrar. Esse espaço necessita de uma infraestrutura que garanta aos estudantes ter livros atualizados e pertinentes a seus cursos para realizarem suas pesquisas, uma biblioteca organizada e local para estudo.

O pólo também deve ser para o aluno uma extensão da instituição ao qual está vinculado para que ele se sinta parte dessa instituição. Computadores para todos os alunos, salas de videoconferência, salas de aula, pessoal interessado em receber bem e fazer os alunos sentirem-se bem, é importante e necessário para o aluno, tutoria e tutor à distância desenvolverem seu trabalho.

#### 2.1.4 Ministério da Educação e Cultura - MEC

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação com o nome de Ministério da Educação e Saúde atuando não só na área da educação e saúde, mas também nas áreas de esporte e meio ambiente. Veio atuando nessas frentes até 1953, quando foi dada autonomia para a área da saúde, tornando-se assim Ministério da Educação e Cultura com a sigla MEC.

Até o ano de 1960 todas as atribuições ligadas à educação estavam centralizadas no MEC. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961, os "estados e municípios ganharam mais autonomia diminuindo a centralização do MEC." No ano de 1985 é criado o Ministério da Cultura e em 1992 o MEC foi transformado no Ministério da Educação e do Desporto através de lei federal, mas, somente 1995, é que fica responsável apenas pela área de educação. Sua atuação envolve a Educação Superior, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica e Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

No que se refere ao Ensino Superior o MEC desenvolve as ações e programas: **Avaliação, Regulação e Supervisão da Educação Superior**, Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e outros programas, Bolsas e Financiamento da Educação

Superior, Hospitais Universitários e Residências em Saúde e Programas e Convênios Internacionais (BRASIL, Portal MEC, grifo da autora).

Para garantir a efetivação do ensino superior de qualidade, a ação do MEC estrutura-se em três funções: avaliação, regulação e supervisão das instituições e dos cursos de ensino superior.

Segundo a cartilha Qualidade da Educação, do MEC, as funções, avaliação, regulação e supervisão estão interligadas entre si de "modo que a avaliação passa a ser o referencial básico da regulação e da supervisão. Em outras palavras, o MEC passa a gerar consequências a partir das avaliações insatisfatórias de cursos e instituições." (MEC, 2007)

As instituições federais e as instituições privadas estão subordinadas à regulação realizadas sob a responsabilidade do MEC, pela Secretaria de Educação Superior (Sesu), através dos atos "autorizativos de credenciamento e reconhecimentos de instituições e de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos de graduação presencial e cursos sequenciais." (BRASIL, MEC. Cartilha Qualidade, 2007, p.3).

As instituições de ensino superior somente poderão iniciar as suas atividades após solicitarem credenciamento junto ao MEC. Conforme sua organização acadêmica elas serão credenciadas como faculdades, centros universitários e universidades. O credenciamento é feito a partir da análise documental e avaliação in loco realizada pelo Inep. "O primeiro credenciamento da instituição tem prazo máximo de três anos para faculdades e centros universitários e de 5 anos para universidades." (Art.13, §4 do Decreto Lei, nº 5.773). Ao final de cada ciclo avaliativo do SINAES, as IES devem solicitar o reconhecimentos.

As IES particulares necessitam de autorização do MEC para ofertarem cursos de graduação, mas o mesmo não acontece com as universidades e centros universitários, que por terem autonomia, não necessitam dessa autorização prévia, porém são obrigados a informar à secretaria competente, os cursos abertos para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento." (Art. 28 do Decreto Lei nº 5.773).

Quando o curso de graduação estiver entre 50% e 75% de sua carga horária completa, a IES deve solicitar o reconhecimento do curso de modo a tornar válido seu diploma em todo o território nacional. Nesse caso é realizada uma nova avaliação de modo a verificar o cumprimento do projeto apresentado ao MEC quando da autorização. Para a renovação do reconhecimento, o MEC considera os resultados obtidos

pela avaliação. Caso o conceito obtido seja 1 ou 2 a avaliação será *in loco* e se, nessa avaliação *in loco*, for confirmado o mesmo conceito insuficiente, o MEC poderá dar início a processo de supervisão.

Para cursos de graduação à distância

os atos autorizativos consistem no credenciamento das instituições para oferta de educação à distância e no credenciamento dos pólos de apoio presencial, além de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimentos dos cursos.(MEC, CARTILHA QUALIDADE, 2007, p.4).

Os órgãos do Ministério da Educação responsáveis pela atividade de supervisão são Secretarias de Educação Superior (Sesu), de Educação à Distância (Seed) e de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) para os cursos de graduação e sequenciais, cursos na modalidade de educação à distância e cursos superiores de tecnologia, respectivamente. O objetivo principal dessa atividade, supervisão das instituições e cursos superiores do sistema federal de ensino, é "zelar pela conformidade entre a oferta da educação superior e a legislação vigente, induzindo a melhoria necessária à garantia da qualidade do ensino".(Cartilha Qualidade, 2007, p.4)

Para os cursos na modalidade de educação à distância a supervisão realizada pela Seed conta com o apoio dos avaliadores que realizam um diagnóstico da instituição fazendo uma visita aos pólos de apoio presencial e entrevistando os estudantes. Tendo essa supervisão constatado deficiências no curso, estabelecem, Seed e instituições, um termo de saneamento de deficiências que tem prazo de um ano para ser executado. Não sendo cumprido esse termo, a instituição pode vir a ser descredenciada.

A avaliação das instituições de educação superior, dos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes será realizada no âmbito do SINAES, nos termos da legislação aplicável, e o rege o Artigo 58, do Decreto Lei nº 5.773, de 9 de maio de 2006. O SINAES foi criado em 2004, pela Lei nº 10.861 de 14 de abril e para cumprir seus objetivos e envolve os seguintes processos de avaliação institucional: avaliação interna e avaliação externa das instituições de educação superior; avaliação dos cursos de graduação e avaliação do desempenho dos estudantes de cursos de graduação. A operacionalização do SINAES será pelo INEP e de acordo com as diretrizes estabelecidas pela CONAES.

São instrumentos e indicadores da avaliação, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, o Conceito Preliminar do Curso - CPC, o Índice Geral de Cursos - IGC, o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado - IDD e o Conceito Institucional e Avaliação Institucional.

O MEC torna público o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos e estes resultados servem comoreferência para a sociedade em geral.

## 2.2 Tutoria

Os "Referenciais de qualidade para educação superior à distância" (Brasil, 2007, p.12) ressaltam que, o estudante por ser o centro do processo educacional, nos cursos à distância, a interação deve ser apoiada em um adequado sistema de tutoria e de um ambiente computacional, especialmente implementados para o atendimento às necessidades do estudante. Também afirma que para o estabelecimento de uma educação à distância de qualidade, deve prever um sistema de tutoria que ofereça tutoria à distância e tutoria presencial.

Cardoso (2007) define tutoria como uma atividade técnica e, como tal, deve ser realizada por um especialista no conteúdo do curso.

É importante destacar que a tutoria que é objeto de estudo do presente trabalho é a tutoria à distância.

Souza, Spanhol, Limas e Cassol (2006), destacam que na educação à distância existem "três elementos fundamentais em interação: aluno, material didático e professor". Destacam também que a experiência em cursos na modalidade EaD mostra que o "sistema tutorial" torna-se cada vez mais indispensável nesse processo e cabe ao tutor "acompanhar as atividades discentes, motivar a aprendizagem, orientar e proporcionar ao aluno condições de uma aprendizagem autônoma." A maneira como irá acontecer essa interação - aluno - tutor, irá depender da estratégia didática estabelecida para o curso.

Seguindo esse pensamento, o tutor é uma figura "de destaque" sendo ele o responsável por articular todo o sistema de ensino e aprendizagem. "O tutor deve acompanhar, motivar, orientar e estimular a aprendizagem autônoma do aluno, utilizando-se de metodologias e meios adequados para facilitar a aprendizagem" dizem Ferreira e Rezende(2004, *apud* Souza, Spanhol, Limas e Cassol, 2006, p.4). Litwin (2001) lembra que a autonomia da aprendizagem não depende

somente do aluno, mas de um conjunto de fatores dentre eles a qualidade do conteúdo, linguagem adequada para a EaD, afetividade entre outros aspectos.

De um modo geral, não é o tutor quem escolhe o modelo de tutoria a ser utilizado durante o curso. Essa escolha é feita pela Instituição que irá ministrar o curso ou pela equipe de elaboração e montagem do curso. Independentemente do modelo de tutoria o tutor deve diferenciar e sequenciar as diversas informações que proporciona aos estudantes, sistematizando as seguintes ações: a) no primeiro encontro com o aluno deve expressar uma atitude de excelente receptividade para assegurar um clima motivacional de entendimento pleno; b) informar o estudante sobre a estrutura e o funcionamento do sistema de EaD, dos meios didáticos utilizados e sistema de avaliação etc. e comentar o sentido e o papel da tutoria no processo de ensino e aprendizagem em EaD; c) analisar, com o estudante, os níveis de responsabilidade dos professores da sede central, dos professores-tutores e de suas contribuições em diferentes atividades para garantir um processo de aprendizagem individual consistente; d) diferenciar para o estudante as funções de tutoria e de presencialização dos professores, já que o sistema de EaD foi planejado para promover auxílio aos alunos em dificuldades de aprendizagem e não sistematizar encontros semanais de tutoria. (SOUZA; SPANHOL; LIMAS; CASSOL, 2006, p.6).

Cabe ainda ao tutor, antes do curso começar, se familiarizar com os recursos, conhecendo bem suas funcionalidades e possibilidades.

O tutor é um ator de muita relevância para o desenvolvimento do curso tanto para os alunos como para os professores e a instituição de ensino. Cursos de maior sucesso o que significa com menor evasão, são aqueles que o aluno é o foco principal e a criação de vínculos e laços afetivos com o tutor são fatores preponderantes para esse resultado, destaca Moran (2012). Para o autor, a tutoria exerce esse papel de “ter alguém por perto”, de promover a participação em grupo, de criar o sentimento de pertença e quanto maior a valorização do contato, menor a desistência.

Nos ambientes colaborativos de aprendizagem é possível fazer um levantamento dos trabalhos executados pelos tutores através de ferramentas existentes no sistema de informação gerencial.

Segundo Bentes(2009), os registros que mais se destacam são: envio e recebimento de e-mails, resposta a perguntas de alunos publicadas no ambiente, fórum, chat educacional, publicação e disponibilização de material complementar, correção de atividades, exercícios, trabalhos e provas realizados pelo aluno e postados no ambiente; e publicação e atualização de informações no mural do ambiente.

É certo que cada tutor realiza essas atividades de maneiras diferentes, porém a busca pelo resultado deve ser igual.

Outro aspecto a ser considerado é que o tutor representa a instituição; se ele desempenhar suas funções de modo a que ao final do curso haja uma satisfação e um desenvolvimento estudante-cidadão, possivelmente a avaliação realizada pelo aluno será favorável tanto para a instituição como para o tutor.

Cardoso(2007) comenta que o tutor deve ser um especialista no conteúdo do curso e deve gostar de ler e escrever, ter disciplina e concentração para mediar alunos à distância com ferramentas web. Do mesmo modo, Souza, Spanhol, Limas e Cassol (2006) destacam que o tutor deve possuir um "perfil profissional com certo número de capacidades, habilidades e competências inerentes à função." E completam salientando que devido a importância e complexidade da posição que o tutor ocupa no sistema EaD é importante que ele possua o "domínio de uma prática política educativa, formativa e mediatizada".

Gonzalez (2005, *apud* DALMAU, 2012, p.23) afirma que cabe ao tutor mediar todo o desenvolvimento do curso no que tange aos aspectos relacionados diretamente com o conteúdo.

A Resolução/CD/FNDE nº 24, de 16 de agosto de 2010, apresenta como funções do tutor para programa de formação de professores e profissionais da educação:

1. articular-se com os supervisores e formadores correspondentes à turma a que dá assistência;
2. auxiliar os formadores na gestão acadêmica da turma, oferecendo assistência ao cursista;
3. auxiliar os formadores nos momentos presenciais;
4. criar mecanismos que assegurem o cumprimento do cronograma de implementação do curso;
5. prestar assistência ao cursista, no atendimento continuado;
6. manter um plantão de apoio aos formadores à distância;
7. planejar as atividades de formação do cursista;

8. acompanhar a frequência do cursista;
9. orientar, acompanhar e avaliar as atividades de formação dos cursistas;
10. monitorar e enviar ao formador a frequência dos cursistas.

Apesar de a legislação contemplar as funções do tutor como específicas para cursos de formação de professores e profissionais da educação, a exceção de planejar as atividades de formação do cursista, todas as outras funções são válidas para cursos de graduação à distância.

Dalmau (2012) destaca um conjunto de características que o tutor deve apresentar tendo por base a tríade conhecimento, habilidades e atitudes. Estas características foram adaptadas de "Aretio (2002), Rumble (2003), Gonzalez (2005), e Kanelse, Meed e Rossetti (2000): autenticidade e honradez; maturidade emocional; inteligência e rapidez de raciocínio; capacidade de escuta; capacidade de comunicação; organização e controle e segurança (DALMAU, 2012,p.23-24-25).

Para os "Referenciais de qualidade para educação superior à distância" (Brasil, 2007), o tutor compõe um quadro diferenciado no interior das instituições e deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica e destaca como ações do tutor, esclarecer dúvidas, promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e participar dos processos avaliativos junto com os docentes.

Behar e Silva (2013) apresentam as atribuições do tutor constantes da Resolução nº 26 de 5 de junho de 2009, Anexo I, item 2.6 como sendo as de mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas; acompanhar as atividades discentes; apoiar o professor da disciplinas; manter regularidade de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e dar retorno às solicitações do cursista; estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes; colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; participar das atividades de capacitação; elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos; participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável e apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações (BRASIL, 2009, *apud* BEHAR; SILVA, 2013, p.159).

A forma como se constrói o conhecimento foi e ainda é motivo de estudo de vários pesquisadores. Destas pesquisas, várias foram as teorias de aprendizagem desenvolvidas; do condicionamento ao construtivismo os caminhos percorridos foram diversos, mas nenhum

deles realmente estabeleceu como se processa o aprender embora, seus experimentos científicos tenham legado resultados importantes para a prática educacional. De posse dessas teorias, os educadores terão condições de conceber seu processo educativo.

O perfil do aluno de um curso à distância é diferente do aluno de um curso presencial, considerando as particularidades dessa modalidade e também o fato de que esses alunos são adultos comprometidos com trabalho, família e muitas vezes sem condições de frequentar um curso presencial.

No modelo andragógico se tem uma definição de adulto implicando numa capacidade de ser responsável por si próprio em diferentes conceitos. Lindermann (1926) cita que nesse caso a educação de um adulto deverá ser através de situações e não de disciplinas, retirando o centro educacional da disciplina e do professor e deslocando-o para a situação do aluno. Complementa que os textos e os professores têm um papel secundário nesse tipo de educação onde deve ser dada maior importância ao aprendiz. Na modalidade à distância o foco do processo de ensino e aprendizagem se desloca para o aluno passando o professor a ser um facilitador da aprendizagem. A definição de andragogia vem de Knowles (1973), como sendo a arte e a ciência de orientar os adultos a aprender, ampliando as ideias semeadas por Lindermann.

Embora adulto, o estudante não pode ficar isolado, ele precisa de estímulo e apoio para superar as dificuldades inerentes ao processo. É o tutor à distância e também o presencial que darão o suporte para que o estudante se mantenha com foco nos estudos, sinta-se apoiado, tenha suas dúvidas dirimidas, resolva problemas estudantis entre outras tantas atenções que o tutor dispensará a ele.

### 2.2.1 Competências do Tutor

O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, em seu artigo 1º define educação à distância como uma “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).

Para o desenvolvimento dessa mediação didático-pedagógica, utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação é necessário que um mínimo de requisitos seja preenchido por quem vai atuar nos processos de ensino e aprendizagem. Esses requisitos podem ser chamados de competências.

O não preenchimento desses requisitos mínimos não invalida a atuação do profissional, porém diminui sua capacidade de inovar, de resolver situações e mesmo de realizar trocas com outros profissionais no decorrer de seu trabalho.

Na Idade Média o termo competência estava ligado à linguagem jurídica e dizia respeito “à faculdade atribuída a alguém ou a uma instituição para apreciar e julgar certas questões”(Carbone; Brandão; Leite; Vilhena, 2009). Os autores contam que na época da Revolução Industrial o termo competência passou a fazer parte dos termos pertinentes à organizações e era usado para caracterizar pessoas que desempenhavam de forma eficiente um determinado papel. E de lá para cá, o termo competência adquiriu diversas conotações dentro da gestão organizacional, porém, este trabalho vai usar como entendimento de competência a definição de Carbone, Brandão, Leite e Vilhena que diz,

A competência, então, é aqui entendida não apenas como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para exercer determinada atividade, mas também como o desempenho expresso pela pessoa em determinado contexto, em termos de comportamentos e realizações decorrentes da mobilização e aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho(CARBONE; BRANDÃO;LEITE; VILHENA, 2009,p.43).

Sendo assim, a competência de uma pessoa pode ser expressa e observada no momento que ela gera um resultado no trabalho e esse resultado é fruto do emprego de seus conhecimentos, habilidades e atitudes.

Para os autores, o conhecimento corresponde a informações que uma vez incorporadas pelos indivíduos influenciam o seu julgamento, comportamento e tomada de decisão. Isso significa que o tutor durante o

curso ele constrói e reconstrói o seu conhecimento e assim modifica sua atuação, o seu entorno e o resultado de seu trabalho.

A habilidade está ligada a utilização desses conhecimentos numa determinada ação e num determinado contexto e a atitude vai referir-se a “aspectos sociais e afetivos” que acabam por determinar a conduta do indivíduo para com as diversas situações sejam de trabalho ou pessoais.

Tomando por base a definição de competência acima citada, a Instituição de Ensino que escolher ofertar cursos nessa modalidade deve preocupar-se com sua equipe de trabalho e com as competências que essa equipe deve apresentar. É importante que defina o perfil do profissional que irá contratar para que essas competências sejam bem utilizadas agregando valor ao produto final, que neste caso, é o cidadão.

No caso do tutor a definição de suas competências para o exercício das atribuições que lhe compete é muito importante considerando que esses atores irão desempenhar um papel de destaque na instituição. Preti (1996, *apud* BENTES, 2009, p.166) “[...] o tutor será um dos grandes responsáveis pela efetivação do curso em todos os níveis e estará constantemente orientando, dirigindo e supervisionando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.”

Quadro 1. Descrição e CHA das competências necessárias aos professores, tutores e alunos.

<b>Competência</b>	<b>Fluência Digital</b>
Descrição	Está ligada à utilização da tecnologia de modo que o sujeito se sinta digitalmente ativo/participante dos avanços tecnológicos. A fluência possibilita não só o uso, mas também a criação e produção de conteúdos/materiais.
Conhecimentos	Teórico/tecnológico sobre as ferramentas.
Habilidades	Mexer, buscar, selecionar, produzir.
<b>Competência</b>	<b>Autonomia</b>
Descrição	Para Piaget, autonomia significa ser governado por si mesmo. É o oposto de heteronomia, que significa que uma pessoa é governada por outra pessoa.
Conhecimentos	Normas sociais e culturais, valores morais, conhecimentos sobre ética.
Habilidades	Analisar, interpretar dados e situações, realizar escolhas complexas, antecipar situações, selecionar, sistematizar, relacionar, interpretar dados e informações, tomar decisões.

Continua

Atitudes	Ter autocontrole e ser responsável, autocrítico, proativo,
----------	--

	compromissado e ético.
<b>Competência</b>	<b>Reflexão</b>
Descrição	Está baseada na abstração para refletir e analisar criticamente situações, atividades e modos de agir.
Conhecimentos	Conhecer o objeto em questão e seus diferentes aspectos.
Habilidades	Analisar e interpretar dados/fatos/situações.
Atitudes	Ser proativo, crítico, ponderado e ter autodidaxia e autocontrole.
<b>Competência</b>	<b>Organização</b>
Descrição	Relaciona-se com a ordenação, estruturação e sistematização de atividades, materiais e grupos.
Conhecimentos	Ter autoconhecimento, planejar, conhecer os prazos.
Habilidades	Criar estratégias, sistematizar, ordenar e classificar.
Atitudes	Ser engajado, estar envolvido, ser proativo, tomar decisões e ter persistência.
<b>Competência</b>	<b>Comunicação</b>
Descrição	Está fundamentada na clareza e na objetividade da expressão oral, gestual e escrita.
Conhecimentos	Norma culta da língua, compreender regras de comportamento, formas de comunicação, público/receptores.
Habilidades	Escrita de forma clara, objetiva e coerente, interpretar mensagens recebidas, como impostar a voz, articular as palavras, usar vocabulário adequado.
Atitudes	Ser expressivo, empático, cauteloso e articulado.
<b>Competência</b>	<b>Administração do tempo</b>
Descrição	É pautado no cumprimento da agenda, conciliar atividades de compromissos para a gestão das atividades, atingindo as prioridades, metas e objetivos.
Conhecimentos	Prazos, formas de organização, autoconhecimento.
Atitudes	Ser proativo, objetivo e focado.
<b>Competência</b>	<b>Trabalho em Equipe</b>
Descrição	O trabalho em equipe contempla as relações intra e interpessoal, as quais permitem ao sujeito expressar e comunicar, de modo adequado, seus sentimentos, desejos, opiniões e expectativas. Além disso, evidencia condutas interpessoais, destreza para interagir com outras pessoas de forma socialmente aceitável e valorizada, podendo, assim, trazer benefícios aos participantes nos momentos de interação. Esses elementos podem, ainda, ser complementados sob a ótica afetiva, isso porque a

Continua

Descrição	complexidade das relações sociais também requer a capacidade de perceber e fazer distinções no humor, nas intenções, nas motivações e nos sentimentos de outras pessoas.
Conhecimentos	Tipos de equipes, saber parcial das áreas que compõe a equipe.
Habilidades	Adequar ações intra e interpessoais, criar estratégias, articular a comunicação com os sujeitos. Identificar perfil e necessidades da equipe em que está inserido, saber trabalhar em clima de equidade, articular conflitos, negociar, comunicar colaborar, cooperar, ser capaz de se adaptar a situações novas, conduzir diferentes situações.
Atitudes	Ser preocupado em alcançar os objetivos comuns à equipe, flexível, aberto a críticas e sugestões, saber ouvir o outro, colaborativo e cooperativo.
<b>Competência</b>	<b>Motivação</b>
Descrição	Estabelece as condições para manter a motivação entre pares e consigo mesmo, sendo um facilitador dos processos. Da mesma forma, ser capaz de acolher as dificuldades do outro, incentivando-o a permanecer e concluir uma atividade, sendo ativo e participativo. Ser capaz de lidar com as próprias dificuldades.
Conhecimentos	Autoconhecimento, conhecimento sobre o outro, mecanismos motivacionais.
Habilidades	Discernir criticar, analisar, enfrentar obstáculos.
Atitudes	Ter auto-estima, autoconfiança, disposição, ser participativo, engajado, acolhedor, aberto a trocas, empático, receptivo e se colocar no lugar do outro.

Fonte: Behar e Silva(2013, p.166-167)

Behar e Silva listaram outras competências como necessárias somente aos professores e tutores conforme quadro abaixo.

Quadro 2. Descrição e CHA das competências necessárias aos professores e tutores.

<b>Competência</b>	<b>Planejamento</b>
Descrição	Baseado no estabelecimento de prioridades, metas e objetivos. Em educação, consideram-se também as condições necessárias para criar situações e aplicar estratégias de aprendizagem.
	Continua
Conhecimentos	Tipos de planejamento, contexto, potencialidades, fragilidades, público (se houver)

Habilidades	Sistematizar, avaliar, analisar.
Atitudes	Ser proativo, objetivo e metódico.
<b>Competência</b>	<b>Relacionamento Interpessoal</b>
Descrição	É fundamentada na empatia, na mediação pedagógica, na facilitação nos processos de ensino e de aprendizagem, na cooperação, na transparência, no foco ao ser humano, além de adequado relacionamento com os parceiros.
Conhecimentos	Sobre como se comportar, regras de etiqueta, normas sociais.
Habilidades	Comportar-se, como agir dentro das normas.
Atitudes	Ser aberto a trocas, empático, receptivo e se colocar no lugar do outro.
<b>Competência</b>	<b>Mediação Pedagógica</b>
Descrição	Condições para incentivar e mobilizar as trocas entre os alunos, organizar grupos, orientar ações, problematizar posicionamentos e entendimentos sobre o conteúdo em questão, administrar conflitos, realizar negociações, tendo por objetivo aproximar os alunos do conteúdo de forma ativa e coletiva, visando a construção de conhecimentos.
Conhecimentos	Processo de aprendizagem construção de conhecimento, dinâmicas dos grupos, didática, pedagogia da pergunta.
Habilidades	Como realizar as intervenções descritas na competência.
Atitudes	Ser respeitoso, acolhedor, responsável, atento, proativo e flexível.
<b>Competência</b>	<b>Dar e Receber <i>Feedback</i></b>
Descrição	Leitura e compreensão da(s) ação(ões) ou da(s) mensagem(ns) emitida(s) por outro, dando retorno ao emissor de forma respeitosa e adequada ao contexto da ação ou mensagem, como também compreender e aceitar o retorno de outro sobre sua(s) ação(ões) ou mensagem(ns).No caso do contexto educacional, trata-se da leitura e compreensão do trabalho do aluno apresentado presencialmente ou à distância, de postagens de mensagens nas ferramentas de interação dos recursos digitais, entre outras possibilidades, dando retorno de forma acolhedora e respeitosa diante do processo de aprendizagem, bem como alunos, monitores/tutores e professores, recebendo o feedback de modo a compreender e a aceitar o retorno do outro sobre sua atuação.

Continua

Conhecimentos	Sobre processo de aprendizagem, contexto de ação/conhecimentos envolvidos, público, conhecimentos
---------------	---

	científicos, normas de escrita, regras de etiqueta.
Habilidades	Como realizar o <i>feedback</i> , usar o vocabulário adequadamente.
Atitudes	Ser acolhedor, aberto, respeitoso e responsável.
<b>Competência</b>	<b>Didática</b>
Descrição	Revela-se na ação dos professores. Considera-se como a reflexão sistemática da prática pedagógica. Pressupõe-se a ação educativa em uma sociedade historicamente determinada; capacidade de seleção e aplicação de procedimentos, métodos, técnicas e recursos aos conteúdos, por meio da determinação de objetivos e finalidades pedagógicas.
Conhecimentos	Conhecimentos científicos e metodologias de ensino diversificadas; aplicação de tecnologias na educação e "saber como aplicar com finalidade pedagógica"; bem como conhecer os diferentes contextos educacionais, estrutura educacional.
Habilidades	Fazer e refazer sua prática de modo crítico; estabelecer a relação entre experiência do aluno e conhecimento teórico/científico; planejar as atividades docentes, levando em consideração o perfil e os estilos de aprendizagem dos alunos; interpretar dados e informações buscando mediar o processo de ensino e aprendizagem; dominar a sala de aula.
Atitudes	Ser reflexivo, proativo, crítico, responsável, autônomo, acolhedor e mobilizador.
<b>Competência</b>	<b>Gestão Acadêmica</b>
Descrição	Refere-se ao planejamento, adequação, organização de várias etapas do processo de desenvolvimento do curso: 1. pensar a transposição didática do projeto do curso, disciplina/módulo e estratégias pedagógicas conforme o modelo pedagógico; 2. produção do material didático e organização do ambiente virtual de aprendizagem; 3. desenvolvimento da disciplina/módulo, acompanhamento e avaliação do aluno (e do tutor); 4. elaboração de relatórios e realização de registros acadêmicos. Paralelamente, envolve a parte logística como a realização de aulas presenciais e <i>webconferências</i> , prazos e envio de materiais aos pólos de apoio presencial.

Continua

Conhecimentos	Conhecer os processos de educação à distância, formas de organização de cursos, o projeto pedagógico,
---------------	---

	metodologias didático-pedagógicas, processos de avaliação, formas de produção de material didático, as tecnologias que serão utilizadas no curso.
Habilidades	Dominar as tecnologias em questão, analisar as características do grupo de alunos, planejar pedagogicamente, estruturar procedimentos de avaliação.
Atitudes	Ser atento, responsável, comprometido e analítico, ter iniciativa, autocontrole e discernimento.

Fonte: Behar e Silva (2003, p.168-169)

Embora os conhecimentos tendam a crescer ou se renovar, o tutor precisa conhecer as rotinas de trabalho, o funcionamento do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), saber sobre educação à distância e os conteúdos das disciplinas a serem ministradas. Além desses conhecimentos que trazem como bagagem durante a realização de seu trabalho, novos conhecimentos serão incorporados gerando mudanças comportamentais que influenciarão no resultado obtido o que faz com que ele consiga contextualizar suas ações mantendo suas relações sociais em permanente construção.

Na EaD o foco do processo está centrado no aluno o que quer dizer que o tutor deve gerar estímulos para esses alunos se autodesenvolverem ao mesmo tempo garantirem o término do curso. Aqui salientamos que materiais de boa qualidade serão um instrumento de grande valor para o trabalho do tutor.

Para que o tutor obtenha os resultados que deseja além do apoio administrativo (informação sobre a instituição de ensino, gestão dos processos) e acadêmico (informação sobre o curso, palestra que complementam os estudos) que naturalmente ele já proporciona, é também necessário um apoio pessoal e aqui se pode incluir até ajuda com problemas familiares. Logo, um desafio maior está lançado aos tutores, é que, além de serem orientadores da aprendizagem, devem também manter a relação afetiva com os alunos de forma a estimular continuamente o interesse, a motivação e a participação no curso.

### 2.3 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES

Quando foram abordados os referenciais de qualidade para educação superior à distância foi citado como um item a ser considerado pelas instituições de ensino no momento da elaboração de um curso, a avaliação, compondo-se de avaliação de aprendizagem e avaliação

institucional. A primeira já foi comentada ea segunda será tratada neste título.

A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Em seu Artigo 1º, § 1º fala da finalidade do SINAES

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.

O Artigo 3º do SINAES no inciso III dá o entendimento da Lei sobre o que considerar como responsabilidade social da instituição de educação superior, que significa avaliar “a contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural”.

É importante destacar que a educação é um direito social e dever do Estado e as responsabilidades dela estão na "formação acadêmico-científica, profissional, ética e política dos cidadãos, à produção de conhecimentos e promoção do avanço da ciência e da cultura". (SINAES, 2009, p. 94).

Para Vieira e Freitas (2010)

o SINAES entende a avaliação institucional como parte das políticas públicas de educação, voltadas para a construção de um sistema de educação brasileira ligado ao projeto de sociedade democrática, compatível com as exigências de qualidade, relevância social e autonomia. (VIEIRA; FREITAS, 2010).

Em conformidade com a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES - (INEP, 2004), o processo de auto-avaliação, como um processo contínuo, se constitui em um instrumento de construção e consolidação da cultura de avaliação na instituição, fazendo com que a comunidade interna se identifique e se comprometa

com o processo avaliativo. O seu caráter formativo deve possibilitar o aperfeiçoamento pessoal e institucional dos membros da comunidade acadêmica, na medida em que instiga os envolvidos na avaliação a refletir sobre a instituição, o que, regra geral, leva a uma tomada de consciência institucional. Segundo Ristoff (2004), um dos desafios do SINAES é desenvolver, nas IES, essa cultura de avaliação.

O SINAES quando avalia os cursos de graduação busca 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.”Esta avaliação é realizada com atribuição de conceitos numa escala de 1 a 5 níveis num conjunto de várias dimensões.

Existem três instrumentos principais de avaliação que são aplicados em momentos diferentes, Avaliação das Instituições de Educação Superior com duas etapas, auto avaliação e avaliação externa; Avaliação Dos Cursos De Graduação e Avaliação de Desempenho dos Estudantes(ENADE).

A etapa de auto avaliação é coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e a avaliação externa é realizada por comissões indicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira(INEP).

A avaliação dos cursos de graduação se dá através de vistas *in loco* das comissões externas; estas visitas, se com mais ou menos periodicidade, dependem diretamente do processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos. Após os resultados do ENADE, é divulgado, pelo INEP/MEC, o Índice Geral de Cursos (IGC) que vai com nota de 1 a 5; este índice é critério nos processos de credenciamento e credenciamento de instituições e também no processo de autorização para novos cursos. Caso esse índice seja inferior a 3, pode acontecer do MEC indeferir o pedido de abertura de novo curso por essa instituição. Da mesma forma, instituições com bom desempenho ficam dispensadas da autorização do MEC para abertura de curso.

E por fim, como terceiro instrumento da avaliação, o ENADE que é aplicado aos estudantes no primeiro e último ano do curso e a utilização dos resultados é utilizada por procedimentos amostrais.

A auto-avaliação é importante porque identifica os pontos fortes e os pontos fracos da instituição servindo com instrumento para tomada de decisão. O INEP é o órgão responsável para operacionalizar a avaliação no âmbito do SINAES e é ele quem disponibiliza

orientações, através do meio eletrônico, para a realização da auto-avaliação seguindo as normas estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

A avaliação externa, outra etapa da avaliação institucional, é realizada por especialistas externos à instituição. Estes, têm acesso aos documentos e às instalações da instituição e o objetivo dessa visita é obter informações adicionais, à auto-avaliação, através de análises documentais, visitas *in loco*, conversas com pessoas das diferentes partes da instituição e comunidade local de modo a identificar “acertos e equívocos” da avaliação interna e sugerir melhoramentos ou até providências sejam elas tomadas pela instituição ou pelo MEC.

O resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos será divulgado e disponibilizado pelo MEC. No caso de resultados insatisfatórios haverá um “protocolo de compromisso” entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação e nesse constará

o diagnóstico objetivo das condições da instituição; os encaminhamentos processos e ações a serem adotados pela instituição de educação superior com vistas na superação das dificuldades detectadas; a indicação de prazos e metas para o cumprimento de ações, expressamente definidas, e a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes; e a criação por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso. (SINAES, Art.10)

O descumprimento do protocolo de compromisso seja parcial ou total pode gerar a aplicação de penalidades. Estas irão desde a suspensão de processo seletivo para cursos de graduação até perda de mandato do dirigente responsável por não ter executado as ações, quando instituições públicas de ensino superior.

### 2.3.1 Instrumento de Avaliação Institucional de Cursos de Graduação Presencial e à Distância

O Instrumento de Avaliação Institucional de cursos de graduação presencial e à distância, segundo o Ministério da Educação e Cultura, “subsidiar 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 à distância." (BRASIL, MEC, 2012, p.2). O preenchimento da avaliação, por parte dos avaliadores do INEP, será realizado através de meio eletrônico, no sistema e-MEC e os avaliadores recebem as seguintes orientações para utilização do instrumento de avaliação:

- ✚ Atribuir conceitos de 1 a 5, em ordem crescente de excelência, a cada um dos indicadores de cada uma das três dimensões;

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

- ✚ Os conceitos deverão ser contextualizados, com base nos indicadores, descritos de forma abrangente e coerentes no quadro “CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO”; este quadro aparece após o último indicador de cada dimensão;

- ✚ Manter sempre a coerência entre o conceito atribuído aos indicadores e ao gerado na dimensão com a análise qualitativa;

- ✚ Consultar o glossário sempre que necessário;

- ✚ A contextualização da IES e do curso e a síntese preliminar devem conter, obrigatoriamente, os seguintes dados como nome da mantenedora, endereço, atos legais, histórico da IES entre outras informações pertinentes a Instituições de Ensino Superior.

- ✚ A contextualização do curso deve conter o nome do curso, endereço de funcionamento, autorização, vagas pretendidas ou autorizadas, tempo de curso entre outras informações sobre o curso.

✚ E como últimas informações a Síntese Preliminar. Esta deve identificar a modalidade do curso, explicitar os documentos que serviram de base para análise da avaliação entre outras informações.

Após as orientações para a aplicação do instrumento de avaliação são fornecidas algumas informações gerais que embasam o entendimento dos indicadores. Dentre estas citamos o recurso de NSA, ou seja, “Não Se Aplica”. A comissão deverá optar por estes recursos quando o indicador não se aplica à avaliação o que significa que não será computado no cálculo da dimensão. Por outro lado, esse termo NSA deverá ser analisado pelo avaliador após análise do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs.

Outra informação constante do instrumento de avaliação se refere aos indicadores que contêm o termo “Análise Sistemática e Global”. Neste caso a comissão deverá seguir somente os aspectos estabelecidos nos respectivos indicadores, baseados nas informações contidas no Projeto Pedagógico do Curso, no Plano de Desenvolvimento Institucional e nas e das Diretrizes Curriculares Nacionais.

O instrumento de avaliação institucional de avaliação de cursos de graduação presencial e à distância é composto de 63 indicadores enquadrados em três dimensões.

A Dimensão 1 refere-se a ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA e tem como fontes de consulta para análise o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico do Curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e o Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

A Dimensão 2 refere-se ao CORPO DOCENTE E TUTORIAL e as fontes de Consulta são o Projeto Pedagógico do Curso, o Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e a Documentação Comprobatória.

E a Dimensão 3 refere-se a INFRAESTRUTURA e as fontes de Consulta são o Projeto Pedagógico do Curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, o Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e a Documentação Comprobatória.

O e-MEC é o sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação instituído pela Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. É nesse sistema que o Coordenador do curso irá preencher as

informações que darão subsídios aos avaliadores para a avaliação in loco.

A dimensão 1, Organização Didático-Pedagógica, é composta de 22 indicadores assim estabelecidos:

- ✚ 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
- ✚ 1.9 - Atividades
- ✚ 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

A dimensão 2, Corpo Docente e Tutorial, é composta de 20 indicadores assim constituídos:

- ✚ 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 à distância (Indicador específico para cursos à 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 (NSA para cursos à distância, obrigatório para cursos presenciais);
- ✚ 2.6 - Carga horária de coordenação de curso (NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos à distância);
- ✚ 2.7 - Titulação do corpo docente do curso
- ✚ 2.8 - . Titulação do corpo docente do 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 estudantesNSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos à distância
- ✚ 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 à distância
- ✚ 2.18 - Relação docentes e tutores – presenciais e à distância – por estudante
- ✚ 2.19 - Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica
- ✚ 2.20 - . Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente

A dimensão 3, Infraestrutura, é composta de 21 indicadores assim estabelecidos:

- ✚ 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

Em todas as dimensões são contemplados os conceitos de 1 a 5 e os critérios de análise norteadores da avaliação.

O instrumento de avaliação de cursos presencial e à distância ainda apresenta os Requisitos Legais e Normativos contendo 13 itens de análise. Estes itens são essencialmente regulatórios, isto é, não farão parte do cálculo do conceito da avaliação. Os avaliadores apenas registrarão 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.

Após a descrição dos indicadores o instrumento de avaliação institucional apresenta uma tabela com os 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

Ao final do instrumento de avaliação institucional de cursos de graduação presencial e à distância, encontramos um glossário com todos os termos constantes do referido instrumento para consulta sempre que a comissão de avaliação tiver dúvidas.

As dimensões avaliadas devem refletir a qualidade da educação superior e o compromisso social com o País.

### 2.3.2 Indicadores de avaliação de Educação à Distância

Dentre os 63 indicadores constantes do Instrumento de Avaliação Institucional de Cursos Presencial e à Distância, para este trabalho vale destacar os indicadores que atingem genérica e especificamente a educação à distância.

Na dimensão 1, Organização Didático-Pedagógica encontramos os indicadores:

- ✚ 1.13 Atividades de Tutoria. O critério de análise correspondente ao conceito 5 diz: **Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira excelente, às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.**
- ✚ 1.15 Material didático institucional. O critério de análise correspondente ao conceito 5 diz: **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.**
- ✚ 1.16 Mecanismos de interação entre docentes, tutores e Estudantes. O critério de análise correspondente ao conceito 5 diz: **Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes previstos/implantados atendem, de maneira excelente, às propostas do curso.**

Na dimensão 2, Corpo Docente e Tutorial, encontramos os indicadores:

- ✚ 2.3 Experiência do (a) coordenador (a) do curso em cursos à distância. O critério de análise correspondente ao conceito 5 diz: **Quando o (a) coordenador (a) possui experiência em cursos à distância maior ou igual a 4 anos.**
- ✚ 2.6 Carga horária de coordenação de curso. O critério de análise correspondente ao conceito 5 diz: **Quando a carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) do**

curso for maior ou igual a 25 horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.

- ✚ 2.13 Relação entre o número de docentes e o número de estudantes. O critério de análise correspondente ao conceito 5 diz: **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.**
- ✚ 2.16 Titulação e formação do corpo de tutores do curso. O critério de análise correspondente ao conceito 5 diz: **Quando todos os tutores previstos/efetivos são graduados na área, sendo que, no mínimo, 30% têm titulação obtida em programas de pós-graduação stricto sensu.**
- ✚ 2.17 Experiência do corpo de tutores em educação à distância. O critério de análise correspondente ao conceito 5 diz: **Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 anos em cursos à distância é maior ou igual a 70%.**
- ✚ 2.18 Relação docentes e tutores – presenciais e à distância – por estudante. O critério de análise correspondente ao conceito 5 diz: **Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e à distância) previstos/contratados é menor ou igual a 30.**

Na dimensão 3, Infraestrutura, encontramos os indicadores:

- ✚ 3.9 Laboratórios didáticos especializados: quantidade  
O critério de análise correspondente ao conceito 5 diz: **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.**
- ✚ 3.10 Laboratórios didáticos especializados: qualidade. O critério de análise correspondente ao conceito 5 diz: **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.**
- ✚ 3.11 Laboratórios didáticos especializados: serviços. O critério de análise correspondente ao conceito 5 diz: **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.**

- ✚ 3.12 Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística) O critério de análise correspondente ao conceito 5 diz: **Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado é excelente para atender à demanda real.**
- ✚ 3.13 Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas. O critério de análise correspondente ao conceito 5 diz: **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.**
- ✚ 3.14 Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação. O critério de análise correspondente ao conceito 5 diz: **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.**

Dos 15 indicadores ligados a educação à distância, cinco deles referem-se especificamente ao tutor à distância. São eles o indicador da dimensão 1, 1.13 que trata "Atividades de Tutoria", 1.16 que trata "Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes", os indicadores da dimensão 2, os 2.16, 2.17 e 2.18 que tratam respectivamente de "Titulação e formação do corpo de tutores do curso", "Experiência do corpo de tutores em educação à distância" e "Relação docentes e tutores – presenciais e à distância – por estudante."

A dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica tem como fontes de consulta o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico do Curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (quando houver) e o Formulário Eletrônico preenchido pela IES e-MEC. Nesta dimensão encontra-se o indicador que vai avaliar as Atividades de Tutoria. Este indicador é obrigatório para cursos à distância e avalia se as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem ou não as demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular. Essa avaliação pode aferir que não há tutoria no curso avaliado, que as atividades de

tutoria atendem de forma insuficiente, suficiente, muito bem e excelente.

Nesta dimensão também consta o indicador que avalia os Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes. Este indicador é obrigatório para cursos à distância e avalia quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes previstos/implantados atendem às propostas do curso. O conceito mínimo avalia que não há mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes e os outros conceitos podem atribuir um número desde insuficiente até excelente para mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes.

A dimensão 2: Corpo Docente e Tutorial tem como fontes de consulta o Projeto Pedagógico do Curso, o Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e Documentação Comprobatória. Nesta dimensão são encontrados os indicadores referentes à Titulação e formação do corpo de tutores do curso, Experiência do corpo de tutores em educação à distância e Relação docentes e tutores - presenciais e à distância - por estudante.

O indicador que trata da Titulação e formação do corpo de tutores do curso é obrigatório para cursos à distância e avalia se existem tutores não graduados, se todos os tutores são graduados, se todos os tutores são graduados na área, se além de serem todos graduados na área ainda tem um mínimo de 30% com titulação obtida em programa de pós-graduação *lato sensu* e se além todos os tutores graduados na área tem um mínimo de 30% com titulação obtida em programa de pós-graduação *stricto sensu*.

O indicador Experiência do corpo de tutores em educação à distância também é obrigatório para cursos à distância e avalia o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de três anos em cursos à distância. O conceito mínimo é traduzido quando o percentual de tutores do curso é menor que 40% o que significa que dos tutores do curso menos de 40% tem experiência mínima de três anos. Os outros conceitos envolvem intervalos e estes vão crescendo à medida que crescem os conceitos.

Por fim, o indicador Relação docentes e tutores - presenciais e à distância - por estudante é obrigatório para cursos à distância, vai avaliar a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e à distância) previstos/contratados. Neste indicador também são envolvidos intervalos para a avaliação desses números. O

conceito máximo prevê que essa relação é menor ou igual a 30 e o conceito mínimo prevê que a relação é maior que 60.

Ao final, esses indicadores apresentarão resultados que indicarão a qualidade da tutoria ou as fragilidades que ela apresenta para os cursos avaliados.

### 3. METODOLOGIA

Através de processos de pesquisa científica é possível obtermos soluções ou respostas para dúvida ou problema que tenha motivado o uso da pesquisa, isto é, realizar a esta com instrumentos científicos e procedimentos adequados.

#### 3.1 Tipo de Estudo

Este trabalho foi centrado em três pilares, Educação Superior, Tutoria e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e para o desenvolvimento da fundamentação teórica que deu suporte aos resultados obtidos, inicialmente foi realizada uma pesquisa em artigos, livros, dissertações e teses que pudessem "explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas". Segundo Cervo, Bervian e da Silva(2006, p. 60), a pesquisa bibliográfica busca "conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema."

Para Renato Janine Ribeiro (2006, *apud* Cervo, Bervian e da Silva (2007, p.59),

[...] No mestrado profissional também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e sobretudo utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam estas de interessa mais pessoal ou mais social.

Seguindo esse pensamento, a pesquisa deste trabalho é de natureza aplicada porque o resultado obtido pode se transformar em ações concretas e segundo Cervo, Bervian e da Silva (2006, p.60) "na pesquisa aplicada, o investigador é movido pela necessidade de contribuir para fins práticos mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos."

O tema Tutoria, apesar de ainda ser um assunto relativamente novo para a educação superior no Brasil, possibilitou descrever as ações que cabem ser desenvolvidas pelos tutores, os requisitos necessários para a seleção dos profissionais que atuarão nos cursos, suas competências e suas atividades no decorrer do processo ensino e aprendizagem.

Nesse caminho, o trabalho não fez uso detécnicas e métodos estatísticos e teve como preocupação principal analisar e interpretar o

instrumento utilizado para a avaliação de cursos de graduação presencial e à distância com foco na tutoria tornando-se assim uma pesquisa qualitativa.

Quanto aos fins a pesquisa foi exploratória porque analisou, verificou e comparou regulamentações, funções e indicadores para então propor, generalizando sobre a realidade pesquisada. Também se caracteriza como exploratória porque a pesquisadora aplicou um questionário para coletar informações na realidade observada que foram de utilidade para comparar com as literaturas existentes de modo a refletir sobre o assunto.

### 3.2Sujeitos da pesquisa

Considerando que o trabalho buscou o aspecto qualitativo do processo de avaliação de cursos de graduação a população escolhida para a pesquisa foi considerada representativa para o estudo.

Desta maneira, o universo escolhido foi formado por avaliadores da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC cadastrados no e-MEC. A lista era composta de 70 (setenta) nomes, de cursos diferentes obtida no site do INEP. Também fizeram parte desse universo, docentes que compõem a Comissão de Revisão dos Instrumentos de Avaliação Institucional, presencial e EaD, e de Pólo de apoio presencial na modalidade à distância, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Dessa listagem muitos e-mails já estavam desatualizados e foram devolvidos; professores que responderam ao e-mail afirmando colaborar respondendo o questionário acabaram por não o fazer; uma das pessoas se recusou a responder alegando ser avaliadora do INEP e por questões de ética se absteria de participar. A busca de e-mails dos professores avaliadores tomou um tempo grande e no início de março, o que se tinha eram apenas sete questionários respondidos, correspondendo a 7% (sete por cento) da amostra do universo pesquisado e, devido a falta de tempo para reenviar as solicitações de participação na pesquisa, foi dada como encerrada e iniciada a análise de dados.

### 3.3 Coleta de dados

O questionário foi montado de modo a coletar informações específicas dos cinco indicadores, constantes do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, presencial e à distância que avaliam a tutoria; algumas das perguntas foram desdobradas buscando evidenciar os critérios que foram considerados na elaboração dos indicadores e deste modo, há um vai e vem nos indicadores e até uma subdivisão de perguntas de modo a obter respostas bem delimitadas.

Nas perguntas de um a cinco buscou-se entender conceitos como o que é qualidade para o SINAES e conhecer os critérios para a formação dos indicadores. A pergunta de número seis foi desdobrada em cinco subitens, pois buscava saber sobre os critérios de formação dos cinco indicadores destacados neste trabalho. As questões restantes voltaram aos indicadores pesquisados e os desdobraram na tentativa de conhecer os porquês do estabelecimento dos números de alunos por tutor, saber porque três anos de experiência para o tutor iniciar suas atividades, entender a relação da formação do tutor com sua atuação e por último, o questionário busca conhecer a opinião dos docentes avaliadores sobre assuntos como capacitação de tutores, carga horária de tutores e suas influências na atuação do tutor.

Segundo Gil (1999) uma forma de garantir os resultados com a qualidade de de uma pesquisa é utilizando instrumentos diferentes para a coleta de dados.

Desta forma, a coleta de dados foi documental com pesquisa em leis, portarias e atos da instituição, e bibliográfica buscando autores que sustentassem as ideias da pesquisadora e ao mesmo tempo servissem de embasamento para a continuidade do estudo, e com a pesquisa com profissionais que atuam na avaliação institucional.

Os dados que foram utilizados na pesquisa são primários quando da elaboração e aplicação do questionário e foram secundários quando da análise das leis, indicadores e funções do tutor obtidas em documentos e leis existentes.

### 3.4 Análise de dados

Como método de raciocínio usou o dedutivo, pois identificou as ações pertinentes às funções do tutor de curso superior à distância; Analisou os indicadores constantes dos instrumentos de avaliação do SINAES; compreendeu os indicadores relacionados a tutoria constantes

do SINAES; e após o que, chegou a uma conclusão sobre tudo o que analisou, estudou e comparou.

Esta pesquisa não se deteve na análise das etapas da avaliação institucional porque o seu foco não estava ligado à instituição como um todo, mas em uma parte, chamada tutoria com o profissional tutor e sua atuação durante o processo ensino-aprendizagem e a avaliação desse tutor em relação aos indicadores constantes do instrumento de avaliação institucional de cursos presencial e à distância.

### 3.5 Limitações do estudo

A primeira limitação encontrada foi a mudança do instrumento a ser utilizado na pesquisa. Num primeiro momento a pesquisa seria realizada através de entrevistas com os professores que participaram da elaboração do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e à distância.

Os contatos desses professores seriam obtidos através de um dos professores pertencentes a esse grupo, contudo, após o aceite para ser o primeiro entrevistado, em novembro, não se conseguiu mais contato com o professor que saiu de férias e não mais respondeu aos e-mails. Após diversas tentativas foi elaborada uma nova proposta de coleta de dados, num período de tempo muito reduzido tendo em vista o prazo para consecução deste trabalho estar próximo, e esta passou de entrevista para questionário e nessa mudança, os sujeitos da pesquisa passaram a ser os avaliadores do INEP e que foram contatos por e-mail e da mesma forma responderam o questionário já que não havia mais a possibilidade de entrevistá-los.

Todas essas alterações provocaram uma redução no tempo de resposta do questionário por parte dos avaliadores e consequentemente uma redução de participantes e de respostas para análise.

O instrumento utilizado para a avaliação institucional foi elaborado para aplicação em qualquer tipo de Instituição de Ensino Superior, pública ou privada e para todos os cursos que essas instituições ofertem o que significa que a abordagem é genérica.

Outro aspecto que limita o estudo é o público alvo para pesquisa ser de avaliadores apenas da UFSC que embora tenham sua subjetividade influenciando o processo de avaliação também apresentam uma visão com base na instituição em que atuam.

O modelo de tutoria utilizado para servir de parâmetro na análise dos indicadores também limitou a pesquisa porque é o modelo

da Universidade Aberta do Brasil - UAB, porém vários são os modelos de tutoria existentes nas diversas Instituições de Ensino Superior.

A existência de vários modelos de tutoria existentes nas diversas instituições de ensino superior e sendo a pesquisadora uma observadora participante do modelo de tutoria UAB, torna fato limitador da pesquisa porque ela não explora outros modelos.

Considerando que o Projeto de Lei 2435/2011 que dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância ainda se encontra tramitando na Câmara de Deputados a definição das competências para o exercício das funções bem como as próprias funções do tutor são construídas com base em poucas legislações e muito da própria prática e experiências. Assim, as reflexões estarão baseadas apenas nestas informações.

#### **4. RESULTADOS**

A pesquisa com os avaliadores, por meio de questionário, a respeito dos indicadores do SINAES direcionados à Tutoria apresentou interessantes considerações acerca deste instrumento.

O questionário elaborado para colher informações e opiniões dos professores avaliadores, é composto de 16 perguntas sendo que três delas foram desdobradas de acordo com os indicadores da questão em destaque.

Como inicialmente buscavam-se informações que conduzissem a pesquisadora a conhecer o que é qualidade para o SINAES, que critérios foram utilizados e discutidos para chegar aos critérios constantes do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e à distância e, a opinião dos avaliadores sobre assuntos considerados importantes para serem observados numa tutoria e que não constavam do instrumento de avaliação, o questionário acabou ficando com as perguntas interligadas e, embora diferentes, houve em alguns momentos que os respondentes consideraram iguais o que gerou uma perda nas informações já que as respostas ficaram repetidas.

A tutoria envolve capacitação, conhecimento de tecnologia, carga horária de trabalho e ações pedagógicas e os resultados desse conjunto é o desenvolvimento dos estudantes, sua realização pessoal e profissional e um ser humano mais engajado com a sociedade do qual faz parte e, ao mesmo tempo, é responsável por ela.

O SINAES envolve avaliação institucional, avaliação dos estudantes e avaliação de cursos. O resultado desse conjunto de avaliações indicará os pontos favoráveis e os pontos frágeis que as IES apresentam e possibilitará que medidas sejam tomadas em prol do fortalecimento dos pontos frágeis.

SINAES e tutoria juntos, nos indicadores que avaliam a tutoria, apresentam resultados que podem não expressar a qualidade ou a não-qualidade da tutoria, em função da própria fragilidade do instrumento, que apresenta indicadores quantitativos em vez de qualitativos.

A perspectiva dos avaliadores com relação a esta temática é apresentada a seguir, apresentando-se as perguntas e análises das respostas do questionário preenchido pelos avaliadores, conforme segue.

---

## **1. Um dos objetivos do SINAES "é melhorar a qualidade da**

---

---

educação superior", mas o texto não define especificamente o que isso significa para o SINAES.

**O que é qualidade para o SINAES?**

**Avaliador1 - coloca os indicadores do SINAES como indutores da busca pela melhoria dos próprios indicadores, pelas IES.**

**Avaliador 2 - diz que é o cumprimento de certas condições formais para ofuncionamento de uma IES.**

**Avaliador 3 - nos diz que qualidade é que as IES tenham condições de oferecer cursos de graduação que atendam aos indicadores de qualidades estipulados pelo próprio sistema; que os cursos consigam desenvolver as competências necessárias exigidas pela profissão na qual estão se qualificando e que a IES tenha estrutura física, acadêmica e administrativa para gerir a oferta de ensino de graduação e pós-graduação (se for o caso) em padrões que atendam as necessidades da sociedade.**

**Avaliador5 - diz que pode-se entender qualidade como "a oferta de cursos com condições de infraestrutura, pedagógicas e administrativas, corpo docente, diferencial entre ingressantes e concluintes que atendam no mínimo aos padrões satisfatórios de desempenho estabelecidos pela legislação vigente, bem como condições mínimas da IES ofertante".**

**Avaliador 6 - coloca que no SINAES não existe uma definição de qualidade e essa ausência do conceito de qualidade é consciente porque quando se "define qualidade da educação" não se tem uma definição única; não é algo que tenha uma definição específica; qualidade não é atender aos indicadores mas os indicadores indicam que existe alguma qualidade e conclui que quando existe uma política de qualidade é uma política de verificação de qualidade e não de avaliação de qualidade.**

**Avaliador 7 - coloca qualidade como infraestrutura.**

---

Esta pergunta gerou respostas diferentes para cada avaliador o que nos confirma a dificuldade de se definir o que é qualidade pela sua condição de subjetividade, isto é, é um conceito que não possui uma definição única e varia de acordo com as pessoas, suas necessidades, formas de ver a vida, expectativas e etc.

Quando o Avaliador 5(A5) diz que pode-se entender qualidade como "a oferta de cursos com condições de infraestrutura, pedagógicas e administrativas, corpo docente, diferencial entre ingressantes e concluintes que atendam no mínimo aos padrões satisfatórios de desempenho estabelecidos pela legislação vigente, bem como condições mínimas da IES ofertante", ele reforça a ideia de Trigueiro (1994 apud MONTEIRO, 2004) que considera a Qualidade um tema inter e transdisciplinar, e afeta todo o conjunto de concepções, estrutura, currículos, cursos, disciplinas e processos organizacionais, e, desta forma, não poderia ficar restrita a uma área de conhecimento e deveria envolver diversos campos de investigação.

De uma forma geral, todos os avaliados não apresentam uma definição de qualidade, apenas reafirmam a expressão desta pelos indicadores. Não explicitam, portanto, o "como" estes indicadores a expressam. Se considerarmos que condições específicas promovem a qualidade, tal como explicitam os professores, seria considerar a educação apenas como uma reunião de requisitos (infraestrutura, docentes, etc.) e não como um processo que envolve sujeitos (professor/aluno) em constante interação, sendo a análise qualitativa de elementos desta interação que poderia vir a ser uma expressão de qualidade do curso ofertado, no caso em pauta, especificamente da interação do tutor com o acadêmico.

Se o próprio SINAES não define qualidade por não ter uma única definição há que se compreender que o instrumento de avaliação de curso de graduação presencial e à distância no conjunto de indicadores está avaliando as dimensões do curso para determinados padrões de atendimento pré-estabelecidos. Tanto se podem obter resultados bons, médios e ruins ao longo da aplicação do instrumento e o conceito final ser um conceito suficiente para aprovação pelo MEC o que não impede que em outro momento o mesmo curso possa a vir obter um conceito ruim. Como se explicaria o ter qualidade e em outro momento, com as mesmas estruturas, mesmo projeto pedagógico do curso não ter mais qualidade?

Não há como definir qualidade na concepção da palavra, mas pode-se pensar em qualidade da análise isto é, não a execução de

uma avaliação quantitativa dos meios mas uma análise se os meios utilizados estão agregando valor para os alunos, modificando sua forma de pensar resultado de adquirir novos conhecimentos.

Tais respostas reforçam o pensamento de que os indicadores não definem a qualidade do curso e que não se deve tomar o resultado da avaliação como resposta absoluta de qualidade ou não-qualidade do curso posto que qualidade absoluta não existe ela é relativa.

---

## **2. No enfoque qualitativo, cursos que obtêm nota máxima na avaliação do SINAES são comprovadamente cursos de qualidade?**

**Avaliador 1 - Em termos nacionais isto constitui-se numa falsa verdade, pois estas IES devem ser avaliadas a sua situação em nível internacional, no qual são utilizados indicadores similares aos que são utilizados internamente.**

**Avaliador 2 - Não necessariamente. A média geral é baixa e o questionário do SINAES induz à valorização de certos elementos formais, e ignora elementos subjetivos.**

**Avaliador 3 -A princípio sim. O fato do curso obter a nota máxima não significa que não apresente algumas fragilidades no entanto, não são suficientes para interferir negativamente na sua qualidade. Não existe curso que atende 100% todas as exigências de qualidade, sempre haverá acertos a serem feitos. O importante é que a IES esteja envolvida em resolver estes elementos quando aparecem.**

**Avaliador 4 - Nem sempre revelam a verdadeira qualidade. Cursos de mesma área tem nota 4 e um deveria ser 3 e o outro 5.**

**Avaliador 5 - Em se tratando da educação (intangível por natureza) a natureza da avaliação é muito complexa e envolveria avaliar o tipo de conhecimento que é transmitido e poderia envolver questões relativas à valores e julgamentos intrínsecos a cada ser e culturalmente divergentes. Acredito que a forma de avaliação adotada pelo SINAES não consegue avaliar o produto final - educação, no entanto atesta se existem os meios (ou seja, condições mínimas) para que a educação de qualidade possa existir. Talvez outros mecanismos possam ser adotados como forma de complemento.**

---

---

**Avaliador 6 - diz que os cursos apresentam fortes indícios de qualidade ao obterem nota máxima na avaliação. Sua justificativa é de que, o conceito 3 indica uma qualidade, uma qualidade mínima mas qualidade aceitável; já os cursos que tem conceito 4 e 5 são cursos que tem indicadores de maior qualidade, possivelmente são cursos melhores; curso que tem conceito 5 não quer dizer que é um curso de excelência, é o curso que mais se aproxima da excelência porque os indicadores de excelência são indicadores diferentes dos indicadores de qualidade.**

**Avaliador 7 -Não, dado que não avaliam processo apenas produto.**

---

Nesta pergunta percebe-se que houve um equilíbrio maior nas respostas apresentadas.

A3 que diz que sim, tem qualidade embora não descarte a possibilidade de ter fragilidades, mas isso não interfere negativamente na qualidade do curso. Afirma que não existem 100% de qualidade e que é importante o envolvimento da IES na busca de resolver as fragilidades que se apresentem durante a avaliação.

O A5 levanta a natureza intangível da educação e a complexidade de sua avaliação. Sugere que esta poderia envolver questões relativas à valores e julgamentos intrínsecos a cada ser e culturalmente divergentes. Acredita que a forma de avaliação adotada pelo SINAES não consegue avaliar o produto final - educação, embora ateste que existem os meios, ou seja, as condições mínimas para que a educação de qualidade possa existir. Sugere ainda a possibilidade de serem adotados outros mecanismos de avaliação como forma de complementar a mesma.

Os avaliadores A2 e A4 dizem que não necessariamente tem qualidade ou nem sempre revelam a verdadeira qualidade e comentam que a média geral pode ser baixa e o questionário do SINAES induza à valorização de certos elementos formais, ignorando elementos subjetivos.

Por fim, avaliadores A6 e A7 concordam que o fato dos cursos obterem nota máxima na avaliação do SINAES não significa ser comprovadamente cursos de qualidade e enquanto A7 justifica sua resposta no fato de que a avaliação não avalia processos e sim produto, A6 diz que os cursos apresentam fortes indícios de qualidade ao obterem nota máxima na avaliação. Sua justificativa é de que, o

conceito 3 indica uma qualidade, uma qualidade mínima mas qualidade aceitável; já os cursos que tem conceito 4 e 5 são cursos que tem indicadores de maior qualidade, possivelmente são cursos melhores; curso que tem conceito 5 não quer dizer que é um curso de excelência, é o curso que mais se aproxima da excelência porque os indicadores de excelência são indicadores diferentes dos indicadores de qualidade. O avaliador não explicita as distinções de suas concepções de excelência e de qualidade.

Das respostas verifica-se a existência de duas posições: primeira, que a nota atribuída expressa a qualidade, atesta condições para a qualidade ou apresenta indício de qualidade (entrevistado A3, A5 e A6), segunda, que a nota atribuída não significa necessariamente ser o curso de qualidade (entrevistado A2, A4, A6 e A7). Se a nota atribuída não significa qualidade do curso, como afirma este grupo de professores avaliadores, significaria dizer que os elementos constitutivos desta nota não se constituem em indicadores de qualidade. Há que se considerar ainda que “indícios de qualidade” e “condições para a qualidade” representam apenas possibilidades de qualidade e não a existência de qualidade. Desta forma, pode-se inferir que de uma forma geral, os entrevistados não entendem a nota como uma expressão de qualidade.

A pontuação deveria representar uma valorização de aspectos qualitativos para que possa considerar a nota como uma expressão da qualidade. Estes aspectos qualitativos poderiam ser identificados no processo de interação tutor e aluno em todas as ações que o tutor desenvolve em suas atividades, o que representaria uma análise qualitativa da utilização dos mecanismos de interação disponibilizados pelo curso.

---

### **3. O que é qualidade para o senhor(a) e de que forma essa qualidade fica visível mediante aplicação do SINAES?**

**Avaliador1 - diz que a obtenção de conceito máximo na avaliação pela IES não significa necessariamente que a qualidade é boa pois é necessário levar em conta indicadores subjetivos. Cita como exemplo a questão do ENADE que algumas instituições preparam cursinho para os alunos que acaba mascarando o resultado porque a obtenção de excelente desempenho dos alunos não reflete realmente uma excelente formação.**

---

---

**Avaliador 2 - define qualidade para ele na satisfação de dois aspectos muito diferentes entre si: um a competência técnica, ou seja, domínio de certas habilidades específicas associadas a uma profissão e dois, que pertença a um projeto civilizatório: "o ensino superior não pode existir apenas para formar profissionais competentes em suas áreas". E ele continua, "deve formar mais do que um "idiota especializado". Ele deve formar indivíduos capazes de pensar sobre as condições de funcionamento de uma sociedade organizada sob certos pressupostos (no nosso caso, sob os pressupostos de uma democracia liberal)".**

**Avaliador 3-diz que qualidade, conforme muitos autores discutem, depende de qual objetivo se quer alcançar e de quem está envolvido. Neste sentido, "é necessário que haja níveis/padrões/referências que subsidiem este alcance. Isto não significa a constituição de ranking, mas sim, referências; o que podemos dizer, por exemplo, os indicadores de qualidades do SINAES".**

**Avaliador 4 - É muito complexo medir qualidade com índices quantitativos diz o avaliador, e o professor apresenta um exemplo para explicar seu pensamento: um curso pode receber uma nota baixa por não ter um número pré-fixado de livros por turma, livros estes que logo ficam defasados e os alunos consultam todas as dúvidas pela internet, mastem um corpo docente altamente qualificado. A qualidade de seu corpo docente não deveria ser medida da mesma maneira. A Instituição deveria promover a avaliação pelos docentes e pelos discentes de cada curso a cada semestre.**

**Avaliador 5 - prefere utilizar a definição de Ishikawa que coincide mais com a visão particular dele e diz que qualidade é a "rápida percepção e satisfação das necessidades do mercado, adequação ao uso dos produtos e homogeneidade dos resultados do processo". E ele acrescenta que "apenas incluiria, ao invés da satisfação das necessidades do mercado, a satisfação das necessidades dos intervenientes e participantes do processos. Assim inclui-se como sujeitos definidores da qualidade, a sociedade de uma forma geral,**

---

**o discente, docente, empresários, governos....."**

**Avaliador 6 - respondeu não ter como definir o que é qualidade e explica que o SINAES tem subtendido a ideia de que a qualidade do curso é indicada pelos seus processos e pela qualidade do produto. O instrumento que procura ver os processos, dentro do SINAES é a visita in loco e a única medida de produto que se tem também dentro do SINAES, é o ENADE. O professor comenta que o SINAES aponta para uma ideia de que o processo é mais importante que o produto, pois a avaliação de processo é mais detalhada. Afirma que não dá para reduzir a avaliação do produto a uma prova, mas é muito difícil saber do produto sem realizar uma prova. Também é da opinião de que, quanto mais indicadores tivermos, melhor será a medida de qualidade que teremos. Conclui dizendo que os indicadores que hoje temos no SINAES tem um peso bastante forte para apontar essa qualidade, mas como eles são indicadores e não definidores de qualidade, eles nunca vão dar uma certeza absoluta.**

**Avaliador 7 -qualidade implica em flexibilidade, real individualização do ensino, em participação, em um trabalho interdisciplinar, em um redesenho institucional, na adoção de metodologias participativas, colaborativas, em equipes de trabalho qualificadas, *empowerment*, organizações de aprendizagem e redes organizacionais.**

Para esta pergunta se obteve respostas individuais, isto é, diferentemente de outras questões os avaliadores mostraram posições distintas sobre o que é qualidade. Temos a posição de A3 que diz que qualidade, conforme muitos autores discutem, depende de qual objetivo se quer alcançar e de quem está envolvido. Neste sentido, "é necessário que haja níveis/padrões/referências que subsidiem este alcance. Isto não significa a constituição de ranking, mas sim, referências; o que podemos dizer, por exemplo, os indicadores de qualidades do SINAES".

O avaliador A5 prefere utilizar a definição de Ishikawa que coincide mais com a visão particular dele e diz que qualidade é a "rápida percepção e satisfação das necessidades do mercado, adequação ao uso dos produtos e homogeneidade dos resultados do processo". E ele acrescenta que "apenas incluiria, ao invés da satisfação das

necessidades do mercado, a satisfação das necessidades dos intervenientes e participantes do processo. Assim inclui-se como sujeitos definidores da qualidade, a sociedade de uma forma geral, o discente, docente, empresários, governos....."

A1 diz que a obtenção de conceito máximo na avaliação pela IES não significa necessariamente que a qualidade é boa, pois é necessário levar em conta indicadores subjetivos. Cita como exemplo a questão do ENADE que algumas instituições preparam cursinho para os alunos que acaba mascarando o resultado porque a obtenção de excelente desempenho dos alunos não reflete realmente uma excelente formação.

A resposta do avaliador A2 define qualidade na satisfação de dois aspectos muito diferentes entre si: um a competência técnica, ou seja, domínio de certas habilidades específicas associadas a uma profissão e dois, que pertença a um projeto civilizatório: "o ensino superior não pode existir apenas para formar profissionais competentes em suas áreas". E ele continua, "deve formar mais do que um "idiota especializado". Ele deve formar indivíduos capazes de pensar sobre as condições de funcionamento de uma sociedade organizada sob certos pressupostos (no nosso caso, sob os pressupostos de uma democracia liberal)".

Para A4, qualidade seria um conjunto de critérios quantitativos e qualitativos que tivessem como objetivo orientar as melhorias nos cursos. É muito complexo medir qualidade com índices quantitativos diz o avaliador, e o professor apresenta um exemplo para explicar seu pensamento: um curso pode receber uma nota baixa por não ter um número pré-fixado de livros por turma, livros estes que logo ficam defasados e os alunos consultam todas as dúvidas pela internet, mastem um corpo docente altamente qualificado. A qualidade de seu corpo docente não deveria ser medida da mesma maneira. A Instituição deveria promover a avaliação pelos docentes e pelos discentes de cada curso a cada semestre.

A7, responde que qualidade implica em flexibilidade, real individualização do ensino, em participação, em um trabalho interdisciplinar, em um redesenho institucional, na adoção de metodologias participativas, colaborativas, em equipes de trabalho qualificadas, *empowerment*, organizações de aprendizagem e redes organizacionais.

A6 respondeu não ter como definir o que é qualidade e explica que o SINAES tem subtendido a ideia de que a qualidade do curso é

indicada pelos seus processos e pela qualidade do produto. O instrumento que procura ver os processos, dentro do SINAES é a visita in loco e a única medida de produto que se tem também dentro do SINAES, é o ENADE. O professor comenta que o SINAES aponta para uma ideia de que o processo é mais importante que o produto, pois a avaliação de processo é mais detalhada. Afirma que não dá para reduzir a avaliação do produto a uma prova, mas é muito difícil saber do produto sem realizar uma prova. Também é da opinião de que, quanto mais indicadores tivermos, melhor será a medida de qualidade que teremos.

Salientou que a cada dois anos os instrumentos de avaliação sofrem uma mudança; à medida que eles iam sendo aplicados foram realizadas correções do que realmente se estava procurando visualizar e o que realmente indicava qualidade. Os indicadores têm que indicar e apontar, um nível de qualidade e também discriminar o que tem e o que não tem qualidade; e conclui dizendo que os indicadores que hoje temos no SINAES tem um peso bastante forte para apontar essa qualidade mas como eles são indicadores e não definidores de qualidade, eles nunca vão dar uma certeza absoluta.

As respostas de alguns avaliadores demonstram que estes vinculam a qualidade a padrões, referências, critérios de satisfação de necessidades, ou outros elementos definidos legalmente ou socialmente. Com relação ao aspecto social, como propõe o A5, cabe salientar que o discente não tem condições em um primeiro momento de discutir o que é necessário para sua formação, para o desenvolvimento de suas competências, de modo que precisa ser conduzido pelo projeto pedagógico que foi montado por profissionais da área de forma que, à medida que ele é formado, vá criando esse senso crítico e passe a poder discutir a utilização desse conhecimento proposto em sua formação. Assim, há que se ponderar sobre parâmetros definidos socialmente tendo em vista que estas definições surgem de uma gama de estudos variados interligados, o que requer profissionais do processo ensino-aprendizagem, objeto de avaliação do SINAES.

Segundo o A6, o conceito de qualidade do SINAES está subentendido pela ideia de que a qualidade do curso é apenas indicada pelo SINAES.

Se o próprio SINAES não define o que é qualidade, como cita o A6, ele, SINAES, subentende que o resultado de avaliação de processos (visita in loco) e do produto (ENADE) é o que vai indicar o nível de qualidade, há que se discordar, pois dentro do processo educacional

várias discussões pedagógicas existem sobre a melhor forma de avaliar o discente sem que se tenha chegado a um consenso de que a prova (neste caso o ENADE) seria a melhor forma de avaliação, pois a prova é resultado de um momento do aluno isto é, se na hora em que ele está realizando a prova (ENADE) ele não estiver em um momento bom (pode estar muito gripado ou com dor de cabeça...) pode obter um resultado ruim e esse resultado junto com os dos outros discentes, comporá um resultado que, junto a outros do sistema de avaliação, indicará se o curso tem ou não tem qualidade. Lembrando ainda, que várias instituições preparam seus alunos para a realização da prova do ENADE, então menos confiável se torna o seu resultado.

---

**4. Indicadores usam diferentes critérios de formação. Então, onde podemos encontrar os documentos ou registros utilizados para elaboração dos critérios de cada indicador do instrumento SINAES?**

**Avaliador 1 - Via de regra, estas informações são encontradas no site do INEP, que realiza (gerencia) todo processo de aferição.**

**Avaliador 2 - estes indicadores não estão explícitos.**

**Avaliador 3 - responde que há um documento que foi criado como sustentação das alterações realizadas na última análise dos instrumentos de avaliação de curso e de IES. Este trabalho foi organizado pelo INEP.**

**Avaliador 4 - nos registros da própria Instituição e do curso.**

**Avaliador 5 - na legislação (diretrizes curriculares, EAD, entre outros....) e nos documentos institucionais**

**Avaliador 6 - Esses documentos podem ser obtidos no INEP ou na Secretaria da CONAES**

**Avaliador 7 - "Sim...temos os referenciais que não são instrumentos de lei, mas norteadores. Desconheço como são delineados; sei que criam comissões com pouco ou nenhum conhecimento de EaD e traçam indicadores de forma verticalizadas".**

---

Foram obtidas as seguintes respostas: A3 responde que há um documento que foi criado como sustentação das alterações realizadas na última análise dos instrumentos de avaliação de curso e de IES. Este trabalho foi organizado pelo INEP.

A5, na legislação (diretrizes curriculares, EAD, entre outros....) e nos documentos institucionais

A1, via de regra, estas informações são encontradas no sítio do INEP, que realiza (gerencia) todo processo de aferição.

A2, estes indicadores não estão explícitos.

A4, nos registros da própria Instituição e do curso.

A7, responde "Sim...temos os referenciais que não são instrumentos de lei, mas norteadores. Desconheço como são delineados; sei que criam comissões com pouco ou nenhum conhecimento de EaD e traçam indicadores de forma verticalizadas".

Esses documentos podem ser obtidos no INEP ou na Secretaria da CONAES afirma A6; o professor salienta que é uma coisa muito polêmica essas definições de critérios; ele conta que as mesmas 10 dimensões da avaliação institucional são colocadas como dimensões do SINAES, na Lei e no próprio documento que dá origem a Lei; foi uma polêmica a definição de quais dimensões aplicar no instrumento e a discussão que havia era: deveria se fazer o instrumento de avaliação de cursos voltado para esses três aspectos - organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial e infraestrutura - ou se referir às 10 dimensões do SINAES; a decisão da época, da comissão que elaborou o primeiro instrumento de avaliação, para a escolha do método de construir o instrumento foi a seguinte: "foram pegadas as 10 dimensões da avaliação institucional estabelecidas e os instrumentos que a SESU utilizava anteriormente - o INEP defendia que se deveria usar a base de seu mesmo instrumento - então, a comissão começou a julgar cada um dos indicadores e ver se eles tinham alguma coisa a ver com as 10 dimensões do SINAES. Foram realizando o descarte e uma reelaboração dos indicadores e aí saiu o instrumento com mais de 70 indicadores que procurava dar conta disso tudo". Ao longo das aplicações do instrumento, foram realizados aperfeiçoamentos. Concluiu sua resposta dizendo que houve uma tentativa de fazer com que o instrumento fosse menos objetivo e mais subjetivo para que o avaliador tivesse mais peso; depois se verificou que o avaliador não deveria ter tanto peso e voltou-se a objetividade do instrumento, por isso que em 10 anos de SINAES se tem 5 versões de instrumentos.

Pelas respostas verifica-se que a maioria dos avaliadores desconhece: o processo de definição dos indicadores do SINAES; os sujeitos envolvidos neste processo; os critérios para elaboração destes indicadores; e a definição de qualidade considerada pelo SINAES, no entanto, como verificado nas questões anteriores, ainda assim há uma confiabilidade por parte destes avaliadores quanto à capacidade de expressão da qualidade destes indicadores.

A pergunta de número cinco é um complemento da pergunta anterior e se refere aos critérios de análise na formação dos indicadores.

---

### **5. Baseados em que esses critérios foram estabelecidos?**

**Avaliador 1 - argumenta que esses critérios foram construídos e estabelecidos ao longo dos anos e completa com a afirmação: "sabe-se que há grupos de pesquisadores envolvidos, estudando, esta questão".**

**Avaliador 2 - responde que esses critérios no que eles aparecem, eles se mostram dependentes de certa visão favorável à ampliação da oferta de ensino superior**

**Avaliador 3 - disse que foram baseados basicamente em legislação**

**Avaliador 4 - acho que nas experiências de avaliações anteriores**

**Avaliador 5 - a legislação está baseada em paradigmas que são estabelecidos culturalmente e que de tempos em tempos são alvo de regulação para adoção de padrões de comportamento. "Os documentos da IES, como PPC e PDI são estabelecidos conforme estratégias institucionais, crenças, valores e conhecimentos gerais e especializados (pedagogos, consultores, administradores, engenheiros....) e, da mesma forma que nos países, são oficializados para gerar padrões".**

**Avaliador 6 - afirma, "o SINAES é fortemente inspirado no PAIUBE, não dá para entender o SINAES sem entender o processo de avaliação do PAIUB"; ele tenta fazer uma síntese entre o PAIUB e a avaliação das condições de oferta que foi a política de avaliação que aconteceu durante o governo de Fernando Henrique Cardoso**

---

**pós LDB que coloca a necessidade de avaliação.****Avaliador 7 -diz, no "achismo penso eu; das discussões entre avaliadores sem vivência; em escritórios centrais do governo**

Como respostas o A3 disse que foram baseados basicamente em legislação. A1 argumenta que esses critérios foram construídos e estabelecidos ao longo dos anos e completa com a afirmação: "sabe-se que há grupos de pesquisadores envolvidos, estudando, esta questão". O avaliador 2 responde que esses critérios - no que eles aparecem, eles se mostram dependentes de uma certa visão favorável à ampliação da oferta de ensino superior. A4, acha que nas experiências de avaliações anteriores. A7 diz, no "achismo penso eu; das discussões entre avaliadores sem vivência; em escritórios centrais do governo". Para A5, a legislação está baseada em paradigmas que são estabelecidos culturalmente e que de tempos em tempos são alvo de regulação para adoção de padrões de comportamento. "Os documentos da IES, como PPC e PDI são estabelecidos conforme estratégias institucionais, crenças, valores e conhecimentos gerais e especializados (pedagogos, consultores, administradores, engenheiros, ....) e, da mesma forma que nos países, são oficializados para gerar padrões". E a última resposta é do A6 que afirma, "o SINAES é fortemente inspirado no PAIUBE, não dá para entender o SINAES sem entender o processo de avaliação do PAIUB"; ele tenta fazer um síntese entre o PAIUB e a avaliação das condições de oferta que foi a política de avaliação que aconteceu durante o governo de Fernando Henrique Cardoso pós LDB que coloca a necessidade de avaliação.

Programa de Avaliação Institucional - PAIUB - é um Programa instituído em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) para que as universidades criassem sistemas internos de avaliação - com posterior checagem pelos técnicos do MEC - que pudessem auxiliar no processo de aperfeiçoamento da instituição. A idéia do PAIUB é servir a um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e de prestação de contas da Universidade à sociedade, constituindo-se em uma ferramenta para o planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior. Dessa forma, o PAIUB

estabelece três fases centrais para o processo a ser desenvolvido em cada universidade: Avaliação Interna, Avaliação Externa e Reavaliação.

O PAIUB também se caracterizava por possuir dotação financeira própria, livre adesão das universidades através da concorrência de projetos e princípios de avaliação coerentes, com posição livre e participativa. Este programa, segundo seu próprio texto, procura considerar "os diversos aspectos indissociáveis das múltiplas atividades-fim e das atividades-meio, necessárias à sua realização, isto é, cada uma das dimensões-ensino, produção acadêmica, extensão e gestão em suas interações, interfaces e interdisciplinaridade". Dessa forma, os princípios básicos que orientam o PAIUB são: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade. (EDUCABRASIL, 2002).

Nenhum dos avaliadores apresentou as bases dos critérios indagadas. No entanto, o A6 relata que as bases estão no PAIUB, que tem como princípios básicos que o orientam: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade. Nada foi explicitado quanto aos objetivos da escolha dos indicadores definidos ou quanto às justificativas dos focos abordados por estes indicadores. Os princípios são definidos para a orientação do processo de avaliação em geral, não explicitando, contudo, sobre os critérios da seleção dos indicadores definidos ou a finalidade a que se propõem.

A pergunta de número 6 foi subdividida em cinco partes, cada uma delas correspondendo a um indicador do SINAES que avalia a tutoria; essa pergunta ainda se reporta aos critérios de elaboração dos indicadores e considera que não existam documentos ou registros da elaboração desses critérios.

---

**6.Caso não haja documentos: o que o senhor pode me dizer sobre a formação dos critérios para elaboração do indicador:**

---

---

### 1.13 Atividades de Tutoria

**Avaliador 1 - destaca que a atividade de tutoria na modalidade de ensino à distância é de muita importância pelo fato do tutor ser um dos elos do processo de ensino-aprendizagem, sendo um dos mediadores. Boa parte do trabalho de animação do processo é realizado pelo tutor. A atividade do tutor deve ser avaliada "considerando a sua formação, dedicação e o seu nível de comprometimento com o aprendizado do aluno".**

**Avaliador 2 - Resposta em branco.**

**Avaliador 3-que os indicadores relacionados à modalidade EaD foram criados pela então Secretaria de Ensino à distância, dos quais "não tenho conhecimento", diz ele**

**Avaliador 4 - , "verificar nos cursos e com os alunos se existe, se está implantado e como está sendo executado". Essa resposta deixa uma dúvida se o professor está se referindo ao critério de elaboração do indicador, pergunta feita, ou se está se referindo à tutoria em si.**

**Avaliador 5 - comenta que no Instrumento de Avaliação de Cursos, no glossário, tutor é amplamente definido como o mediador ou facilitador pedagógico que atua sob a supervisão da equipe de docentes....Assim sendo, "como atividade de tutoria podem-se relacionar tudo que é realizado neste sentido.....atendimentos, elaboração de materiais...."**

**Avaliador 6 - coloca que na época de se estabelecer os critérios dos indicadores referentes à educação à distância, havia uma discussão se haveria um instrumento à parte para EaD ou não; "o EaD tem peculiaridades, então essas também devem ser olhadas"; foi muito mais ouvido o pessoal do EaD na hora de fazereses indicadores; a comissão de elaboração do instrumento "estava tentando não engessar a avaliação e não deixar solta demais uma vez que a EaD é coisa muito nova na educação superior e não se tinha parâmetros, como se tinha para os outros". E completa, "se deixasse esse indicador mais objetivo engessaria a tutoria";**

**Avaliador 7 -os critérios foram criados a partir do que a comissão**

---

---

considerou necessário, pois o tutor exerce muitas funções docentes, mas não é considerado docente;"contradições e contradições".

---

---

**6.Caso não haja documentos: o que o senhor pode me dizer sobre a formação dos critérios para elaboração do indicador:**

**1.16Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes**

**Avaliador 1 - Para avaliar estes mecanismos, penso que deve ser levado em consideração as TICs disponibilizadas, a efetividade da sua utilização e também verificar se estes mecanismos ocorrem, se materializam, no dia a dia.**

**Avaliador 2 - Resposta em branco.**

**Avaliador 3-que os indicadores relacionados à modalidade EaD foram criados pela então Secretaria de Ensino à distância, dos quais "não tenho conhecimento"**

**Avaliador 4 -Somente com reuniões com os discentes e com os docentes**

**Avaliador 5 - São as formas pelas quais ocorrem a troca de informações entre os três agentes...**

**Avaliador 6 - imaginemos um curso todo em papel e o tutor atende por carta ou por um telefonema 0800; é muito pior que um tutor que tem chat, e-mail...mas está previsto na proposta do curso então ele é excelente - isto é qualitativo; não estamos igualando dois cursos, a questão não é igualar; é exatamente de marcar a diferença; comparação com a qualidade que ele próprio se propõe.**

**Avaliador 7 -avaliados nem sei como, pois interação não implica apenas em informação; o docente em alguns programas nem faz contato com o aluno, apenas os tutores e a interação entre tutor e docente também fica a desejar.**

---

---

**6.Caso não haja documentos: o que o senhor pode me dizer sobre a formação dos critérios para elaboração do indicador:**

---

---

## 2.16 Titulação e formação do corpo de tutores do curso

**Avaliador 1 - Existem vários modelos de cursos EaD. Via de regra, a titulação e a formação do corpo de tutores pode ser decisiva para a qualidade do curso, principalmente o tutor presencial, maior responsável pela animação do processo de ensino-aprendizagem.**

**Avaliador 2 - A titulação do corpo de tutores é importante, mas ela não é decisiva para o bom funcionamento da tutoria.**

**Avaliador 3-Os indicadores relacionados à modalidade EaD foram criados pela então Secretaria de Ensino a Distância, dos quais "não tenho conhecimento"**

**Avaliador 4 -Devem ser todos os professores do curso para te maior envolvimento com o curso.**

**Avaliador 5 - Mede quantidade de doutores, mestres, entre outros que atuam no curso bem como a pertinência de sua titulação para o curso avaliado.**

**Avaliador 6-Estamos falando do corpo de tutores e não de um tutor; espero que todos os tutores sejam graduados na área; quando eu tenho tutores que não são graduados na área, o curso não vai ser tão bom. A exigência é de 30% com titulação *lato sensu* porque a lógica mundial de educação superior e a LDB aponta que a docência na educação superior tem que ser de pós-graduados como isso é tutoria, não se está exigindo que todos sejam pós-graduados; como conceito 5, indicação máxima de qualidade, pelo menos 30% dos tutores mestre ou doutores, porque se entende, na academia, que a titulação de mestrado ou doutorado qualifica o curso, é um indicador de qualidade de um curso; não se está dizendo que um tutor doutor é melhor que um tutor não doutor, o que se está dizendo é que a presença de tutores pós-graduados, mestres e doutores tende a qualificar o corpo de tutores.**

**Avaliador 7 - inexistência de uma política de contratação de tutores, geralmente recém-graduados, apesar de exigirem mestres e pagarem com bolsa; outra contradição, a lei exige que seja titulado, mas sua contrapartida é inexistente, os tutores são vistos como meros executores, mas na realidade são o que tocam e asseguram os**

---

---

programas de EaD.

---

---

**6.Caso não haja documentos: o que o senhor pode me dizer sobre a formação dos critérios para elaboração do indicador:**

**2.17Experiência do corpo de tutores em educação à distância**

**Avaliador 1 - A experiência do corpo de tutores é fundamental para o sucesso do curso,principalmente do tutor à distância, pois ele intermedia o processo por meio de alguma plataforma, utilizando-se de linguagem apropriada para alcançar, atingir o aluno.**

**Avaliador 2 - A experiência didática (não só com EaD) é mais importante do que a titulação.**

**Avaliador 3-Os indicadores relacionados à modalidade EaD foram criados pela então Secretaria de Ensino à distância, dos quais "não tenho conhecimento.**

**Avaliador 4 -Em branco**

**Avaliador 5 - Tempo de atuação comprovado em EaD... a partir do currículo dos tutores...**

**Avaliador 6-A ideia era que se usasse o mesmo princípio do tempo dos professores,experiência de 5 anos, só que a EaD é uma coisa muito nova então se abaixou para 3 anos; significa que o curso é novo portanto não vai ter tanta qualidade quanto um curso com experiência; a lógica é que nenhum curso que está começando agora vai ter nota 5; é impossível, pois se o curso é novo não vai ter uma experiência consolidada ainda; há uma lógica assim, quanto mais experiência se tem, maiores são as chances de se ter qualidade; garante? Não, não garante, mas são indicadores.**

**Avaliador 7 -O corpo de tutores têm uma alta rotatividade, o que é uma lástima; geralmente são recém formados ou mestrandos sem experiência de ensino, de nenhuma modalidade.**

---

---

**6.Caso não haja documentos: o que o senhor pode me dizer sobre a**

---

---

formação dos critérios para elaboração do indicador:

### **2.18 Relação docentes e tutores - presenciais e a distância - por estudante**

**Avaliador 1 - O número de docentes e tutores por estudante é na verdade um inibidor da massificação, gerando dificuldade no atendimento das demandas do aluno. Inclusive o aluno começa utilizar isso como um pretexto para não procurar o docente ou os tutores alegando que não consegue interlocução.**

**Avaliador 2 - Obviamente, quanto maior o corpo de tutores melhor o funcionamento do curso.**

**Avaliador 3 - Os indicadores relacionados à modalidade EaD foram criados pela então Secretaria de Ensino a Distância, dos quais "não tenho conhecimento.**

**Avaliador 4 - Questionários e reuniões *in loco*.**

**Avaliador 5 - Soma de docentes e tutores dividida pela quantidade de vagas disponíveis...**

**Avaliador 6 - Esse número é arbitrário, partindo da experiência que a SEED tinha e depois ela foi acompanhando os cursos; a previsão é que esse número seja revisto à medida que vai se usando vai se vendo se por acaso ele dá conta ou não dá conta disso.**

**Avaliador 7 - Brincadeira, as instituições preconizam um para 30 nos programas da rede pública, no ensino privado a relação é de 1/120 ou mais.**

---

Como para cada indicador os professores avaliadores responderam separadamente, a análise também será feita separadamente.

### **1.13 Atividades de Tutoria**

Para este indicador quase todos os avaliadores salientaram a importância do tutor e de seu trabalho.

O Avaliador 2 deixou esta resposta em branco.

O A3 que os indicadores relacionados à modalidade EaD foram criados pela então Secretaria de Ensino a Distância, dos quais "não tenho conhecimento", diz ele.

A5 comenta que no Instrumento de Avaliação de Cursos, no glossário, tutor é amplamente definido como o mediador ou facilitador pedagógico que atua sob a supervisão da equipe de docentes....Assim sendo, "como atividade de tutoria podem-se relacionar tudo que é realizado neste sentido.....atendimentos, elaboração de materiais...."

O avaliador A1 destaca que a atividade de tutoria na modalidade de ensino à distância é de muita importância pelo fato do tutor ser um dos elos do processo de ensino-aprendizagem, sendo um dos mediadores. Boa parte do trabalho de animação do processo é realizada pelo tutor. A atividade do tutor deve ser avaliada "considerando a sua formação, dedicação e o seu nível de comprometimento com o aprendizado do aluno".

A4 diz, "verificar nos cursos e com os alunos se existe, se está implantado e como está sendo executado". Essa resposta deixa uma dúvida se o professor está se referindo ao critério de elaboração do indicador, pergunta feita, ou se está se referindo à tutoria em si.

A7 responde que os critérios foram criados a partir do que a comissão considerou necessário, pois o tutor exerce muitas funções docentes, mas não é considerado docente;"contradições e contradições".

A resposta de A6 coloca que na época de se estabelecer os critérios dos indicadores referentes à educação à distância, havia uma discussão se haveria um instrumento à parte para EaD ou não; "o EaD tem peculiaridades, então essas também devem ser olhadas"; foi muito mais ouvido o pessoal do EaD na hora de fazeresses indicadores; a comissão de elaboração do instrumento "estava tentando não engessar a avaliação e não deixar solta demais uma vez que a EaD é coisa muito nova na educação superior e não se tinha parâmetros, como se tinha para os outros". E completa, "se deixasse esse indicador mais objetivo engessaria a tutoria"; a atuação de um tutor em um curso altamente interativo é totalmente diferente da atuação de um tutor de um curso muito pouco interativo; "tem-se que analisar o tutor dependendo do formato do curso - projeto pedagógico do curso; espera-se que o avaliador entenda de EaD, que tenha estudado o PPC e que possa analisar as conversas com os alunos, tutores e professores e o acesso ao ambiente, ver como a coisa flui".

As respostas revelam que os avaliadores não souberam informar quais os critérios foram utilizados para a elaboração destes

indicadores, apresentando outras respostas e narrativas. Nada é mencionado quanto à atividade do tutor em si e sua contribuição para a promoção do processo ensino e aprendizagem, ou qualquer identificação de variáveis que poderia expressar a qualidade dessa contribuição.

### **1.16 - Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes**

O avaliador A3 responde novamente que os indicadores relacionados à modalidade EaD foram criados pela então Secretaria de Ensino a Distância, dos quais não tem conhecimento.

São as formas pelas quais ocorre a troca de informações entre os três agentes...., diz A5.

A1 se coloca dizendo que para avaliar estes mecanismos, "penso que deve ser levado em consideração as TICs disponibilizadas, a efetividade da sua utilização e também verificar se estes mecanismos ocorrem, se materializam, no dia a dia".

Novamente A2 deixa a resposta em branco.

Para A4, somente com reuniões com os discentes e com os docentes; aqui surge uma dúvida, a que professor está se referindo: a verificação desses mecanismos de interação ou à elaboração dos critérios? O interesse dessa pergunta é saber dos critérios de elaboração do indicador.

Para outro avaliador, A7, "avaliados nem sei como, pois interação não implica apenas em informação; o docente em alguns programas nem faz contato com aluno, apenas os tutores, e a interação entre tutor e docente também fica a desejar".

E a última resposta, de A6, "imaginemos um curso todo em papel onde o tutor atende por carta ou por um telefone 0800; é muito pior que um tutor que tem chat, e-mail..., mas está previsto na proposta do curso issoser por correspondência, então esse curso é excelente - isso é qualitativo - não estamos igualando dois cursos, a questão não é igualar é exatamente de marcar a diferença; comparação com a qualidade que ele próprio se propõe".

Nenhum dos avaliados responde sobre a formação dos critérios de interação propriamente dita. Nestas respostas é expresso pelos avaliadores: definição de interação, tentativa de informar ao autor dos critérios, mecanismos utilizados para a interação (TICs), reflete se há ou não interação. Assim, não se percebe uma reflexão sobre qual seria o fundamento de se estabelecer os critérios ora propostos pelos SINAES

no que diz respeito à interação entre tutoria, docentes e alunos, assim como não é realizado uma reflexão a respeito das variáveis que envolvem este processo de interação e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na educação à distância.

## **2.16 - Titulação e formação do corpo de tutores do curso**

A3 repete a resposta já dada para os outros dois indicadores: "os indicadores relacionados à modalidade EaD foram criados pela então Secretaria de Ensino a Distância, dos quais não tenho conhecimento";

A5, que esse critério mede quantidade de doutores, mestres, entre outros que atuam no curso bem como a pertinência de sua titulação para o curso avaliado;

Para A1, existem vários modelos de cursos EaD. Via de regra, a titulação e a formação do corpo de tutores pode ser decisivo para a qualidade do curso, principalmente o tutor presencial, maior responsável pela animação do processo de ensino-aprendizagem;

"A titulação do corpo de tutores é importante, mas ela não é decisiva para o bom funcionamento da tutoria" responde A2;

A4 coloca que devem ser todos os professores do curso para ter maior envolvimento com o curso.

Infelizmente a resposta do avaliador 4 não está inserida no contexto da pergunta.

A7 diz que há uma "inexistência de uma política de contratação de tutores e estes são geralmente recém-graduados, apesar de exigirem mestres e pagarem com bolsa; outra contradição, a lei exige que seja titulado, mas sua contrapartida é inexistente, os tutores são vistos como meros executores, mas na realidade são os que tocam e asseguram os programas de EaD";

E, finalizando esta questão, o professor avaliador A6 diz que este indicador não está se referindo a um tutor e sim ao corpo de tutores; e ele continua, "espero que todos os tutores sejam graduados na área; quando eu tenho tutores que não são graduados na área, o curso não vai ser tão bom; a exigência é de 30% com titulação latosensu porque a lógica mundial de educação superior e a LDB aponta que a docência na educação superior tem que ser de pós-graduados; como isso é tutoria, não se está exigindo que todos sejam pós-graduados; como conceito 5, indicação máxima de qualidade, pelos menos 30% dos tutores mestres

ou doutores, porque se entende, na academia, que a titulação de mestrado ou doutorado qualifica o curso, é um indicador de qualidade de um curso; não se está dizendo que um tutor doutor é melhor que um tutor não doutor, o que se está dizendo é que a presença de tutores pós-graduados, mestres ou doutores, tende a qualificar o corpo de tutores".

Nenhum dos avaliados responde sobre a formação dos critérios para elaboração dos indicadores: titulação e formação do corpo de tutores do curso. Nestas respostas é expresso pelos avaliadores: tentativa de informar o autor dos critérios, afirmação sobre a finalidade destes critérios (quantificar os titulados do curso e análise de sua pertinência), afirmação da importância da titulação para a qualidade do curso, afirmação de que a titulação não é decisiva para o funcionamento da tutoria, constata a falta de uma política de contratação de tutores e a importância dos tutores como executores do programa de EAD e finalmente, afirmação de que, na academia, a titulação de mestrado ou doutorado qualifica o curso,

Novamente neste tópico os avaliadores não refletem os fundamentos destes critérios instituídos, limitam-se a informar quem criou os indicadores e a opinar sobre ser ou não ser importante para o curso a titulação do tutor.

## **2.17 - Experiência do corpo de tutores em educação à distância**

A3, nessa pergunta específica sobre a formação de critérios dos indicadores de tutoria, repete a resposta dada para os outros indicadores "Os indicadores relacionados à modalidade EaD foram criados pela então Secretaria de Ensino a Distância, dos quais não tenho conhecimento".

A5 responde que deve haver um "tempo de atuação comprovado em EAD a partir do currículo dos tutores..."

A1 destaca que a experiência do corpo de tutores é fundamental para o sucesso do curso, principalmente do tutor à distância, pois "ele intermedia o processo por meio de alguma plataforma, utilizando-se de linguagem apropriada para alcançar, atingir o aluno".

A2 diz que a experiência didática, não só com Ead, é mais importante do que a titulação.

A4 respondeu apenas "Não tenho".

A6 coloca que a ideia era que se usasse o mesmo princípio do tempo dos professores, experiência de 5 anos, só que o EaD é uma coisa muito nova então se baixou para 3 anos; "significa que o curso de EaD é

novo portanto não vai ter tanta qualidade quanto um curso com experiência; a lógica é que nenhum curso que está começando vai ter nota 5 na sua primeira avaliação, é impossível, pois se o curso é novo não vai ter uma experiência consolidada ainda; há uma lógica assim, quanto mais experiência se tem, maiores são as chances de se ter qualidade; garante? Não, não garante, mas são os indicadores".

E por fim, A7 responde que o corpo de tutores tem uma alta rotatividade, "o que é uma lástima" e que esses geralmente são recém-formados ou mestrands sem experiência em ensino, de nenhuma modalidade.

Nenhum dos avaliadores responde sobre a formação dos critérios para elaboração do indicador experiência do corpo de tutores do curso. Nestas respostas é expresso pelos avaliadores: tentativa de informar o autor dos critérios, afirmação de que se deve considerar o tempo de atuação, importância é dada à experiência em razão da intermediação que realiza, destaque da experiência como mais importante que a titulação.

Verifica-se, portanto, que os avaliadores não refletem sobre a forma como a experiência do tutor repercute no processo de ensino-aprendizagem do aluno da educação à distância de forma qualitativa.

## **2.18 - Relação docentes e tutores - presenciais e à distância - por estudante**

A3 mantém a resposta já apresentada para os outros quatro indicadores de que "os indicadores relacionados à modalidade EaD foram criados pela então Secretaria de Ensino a Distância, dos quais não tenho conhecimento".

A5 que esse indicador é a "soma de docente e tutores dividida pela quantidade de vagas disponíveis..."

A1 coloca que o número de docentes e tutores por estudante é "na verdade um inibidor da massificação, gerando dificuldade no atendimento das demandas do aluno". E complementa dizendo que "inclusive o aluno começa utilizar isso como um pretexto para não procurar o docente ou os tutores, alegando que não consegue interlocução".

A2, "obviamente, quanto maior o corpo de tutores, melhor o funcionamento do curso".

A7 parece indignado, "brincadeira, as instituições preconizam um para 30 nos programas da rede pública, no ensino privado a relação é de 1/120 ou mais".

E por fim, A6 responde que "a parte do quantitativo referente à relação docentes e tutores - presenciais e à distância - por estudante esse número, é arbitrário, partindo da experiência que a SEED tinha e depois a SEED foi acompanhando os cursos; a previsão é que esse número seja revisto à medida que vai se usando e for se vendo se por acaso ele dá conta ou não dá conta disso;

Nenhum dos avaliadores responde sobre a formação dos critérios para elaboração do indicador "relação docentes e tutores, por estudante". Verifica-se, no entanto, que permanecem os avaliadores com a postura de apresentar respostas enfocando diversos temas, sem adentrar-se na questão da formação dos critérios mencionados.

Frente às respostas apresentadas para as questões acima, percebemos que os avaliadores desconhecem os critérios de elaboração para os cinco indicadores que avaliam a tutoria no instrumento de avaliação de cursos de graduação, presencial e à distância. Concordaram que a tutoria exerce um papel preponderante dentro de cursos na modalidade à distância e levantaram pontos como dedicação, nível de comprometimento com o aprendizado do aluno como pontos a serem utilizados na avaliação do tutor em sua atuação. Perceberam também que os mecanismos de interação precisam ser verificados não só os mecanismos utilizados pelo curso para a interação entre tutores e estudantes, mas também verificar se estes mecanismos ocorrem, como se "materializam" no dia a dia.

Embora o avaliador 6 tenha apresentado um critério para o estabelecimento do tempo de experiência do corpo de tutores, ele mesmo reconhece que não há garantia de qualidade muito embora a lógica expresse que "quanto mais experiência se tem, maiores são as chances de se ter qualidade". Acreditamos que a experiência nos ajude a melhorar a atuação da tutoria sob todos os aspectos, mas a avaliação do indicador se restringe a um número que foi, segundo o mesmo avaliador, escolhido aleatoriamente podendo ser alterado a qualquer momento pela SEED.

O objetivo dessa pergunta não foi atendido tendo em vista que se propunha saber sobre os critérios de elaboração desses indicadores para que, sob a luz deles, tivéssemos condições de entender e melhor analisar os mesmos.

---

**7. As demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular variam de curso para curso. Desse modo, como o avaliador deve proceder para avaliar as atividades de tutoria? Esse(s) critério(s) poderia(m) ser desdobrado(s) em outros indicadores de modo a contribuir mais para avaliação?**

---

**Avaliador 1 - É importante, para não dizer imprescindível o processo de avaliação ser conduzido por avaliador com formação e experiência na área do curso objeto de avaliação.**

**Avaliador 2 - Resposta em branco**

**Avaliador 3-Os indicadores relacionados à modalidade EaD foram criados pela então Secretaria de Ensino a Distância, dos quais "não tenho conhecimento.**

**Avaliador 4 -Sim**

**Avaliador 5 - Informando-se nas reuniões com discentes e docentes se as demandas são atendidas. Está bom como está, o instrumento já é muito longo... assim como este que estou respondendo.**

**Avaliador 6-O sistema de avaliação tem uma subjetividade qualificada porque se supõe que o avaliador seja qualificado.**

**Avaliador 7 - Sim, devemos atentar para a questão da perspectiva pedagógica e econômica e redução de tanta burocracia. Receio que o desdobramento caia nessa vala. Considero melhor uma definição clara do papel real do tutor.**

---

O A1 destaca a importância de a avaliação ser conduzida por avaliador com formação e experiência na área do curso, objeto de avaliação e ressalta que talvez seja imprescindível essa formação.

A2 deixou a resposta em branco.

A4 respondeu apenas Sim.

A5 responde informando-se nas reuniões com discentes e docentes se as demandas são atendidas e acrescenta que "está bom como está, o instrumento já é muito longo.....".

Já A3 repete mais uma vez a resposta das questões seis para os cinco indicadores pesquisados, "os indicadores relacionados à modalidade EaD foram criados pela então Secretaria de Ensino a Distância, dos quais não tenho conhecimento".

A6 diz que o sistema de avaliação tem uma subjetividade qualificada porque se supõe que o avaliador seja qualificado.

O avaliador A7 responde também sim, e completa "devemos atentar para a questão da perspectiva pedagógica e econômica e redução detanta burocracia, receio que o desdobramento caia nessa vala; considero melhor uma definição clara do papel real do tutor".

A resposta do avaliador 4 não esclarece muito coisa, apenas um sim, não houve uma manifestação clara sobre a opinião dele do procedimento do avaliador, o que nos leva a entender que a resposta sim se atém a segunda parte da pergunta se o critério "as demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular poderiam ser desdobrados em outros indicadores de modo a contribuir mais para a avaliação.

Esta posição, do avaliador 7, nos permite uma reflexão sobre o papel do tutor para os avaliadores do SINAES. O Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e à distância, trás um glossário e nele estão as definições dos termos utilizados no instrumento para o entendimento comum, evitando a subjetividade na interpretação do termo, isto é, o conceito que cada avaliador deverá ter para essas palavras já está definido. No que tange a definição de tutor à distância o instrumento também apresenta seu conceito:

o tutor à 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 à 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.

(SINAES,2012, p. 33)

Se não há clareza na definição existente, acreditamos que a subjetividade da avaliação nos quesitos indicadores de tutoria fica muito prejudicada, tornando a avaliação apenas um registro tendo por base a pergunta do indicador. Isso significa que não existe a possibilidade do avaliador questionar outros pontos com o fito de estabelecer uma visão dos procedimentos da tutoria em avaliação. Tal perspectiva assusta na medida em que a avaliação tem um cunho de promover um olhar para dentro do curso; e se o resultado estiver "seco" no indicador, a instituição pode achar que tudo vai bem, sem maiores preocupações, o que pode acarretar num falso resultado e um não atendimento dos objetivos do SINAES.

O professor avaliador 3 não observou que a pergunta se referia à atuação do avaliador no momento da aplicação do instrumento especificamente na tutoria, foco deste trabalho. Sendo ele um avaliador, representante do INEP com a responsabilidade de "avaliar" um curso, como pode não ter uma opinião da realização de seu trabalho? O instrumento possibilita a subjetividade de quem avalia, mas não tendo conhecimento do que está avaliando, como poderá emitir uma justificativa para a nota atribuída?

Para a segunda parte da pergunta, se esse critério poderia ser desdobrado em outros de modo a contribuir mais para avaliação, não obtivemos nenhuma resposta. Por que ninguém se manifestou? Não parece ter havido uma reflexão sobre a questão, mas a intenção dessa pergunta era que houvesse uma percepção da complexidade das atividades de tutoria para que não se limitasse sua avaliação apenas na verificação se as atividades de tutoria atendem de maneira suficiente, muito bem ou excelente às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular. No estabelecimento de poucas demandas na estrutura curricular o curso atendendo o que ali consta tem conceito 5, excelente mas isso não irá significar absolutamente nada se todas as outras atividades de tutoria foram realizadas de forma precária.

A avaliação nesse caso, é quantitativa e as respostas dos avaliadores repassam parecer não haver uma consciência de que estão avaliando simplesmente um dado.

---

**8. De que modo poderia ser trabalhado o aspecto quali? Ou só se pensa no quanti?**

---

**Avaliador 1 - Todo sistema de avaliação vigente acaba reduzindo a**

avaliação final a um conceito. No entanto, na atribuição das notas nas diversas dimensões, o avaliador ainda possui uma pequena dose de subjetividade para contemplar o aspecto quali. Para viabilizar esse aspecto o avaliador necessariamente precisa ter formação no curso avaliado para ter as condições de sustentar o seu julgamento subjetivo no momento de atribuir a avaliação em determinado indicador.

**Avaliador 2 - Deve-se melhorar os instrumentos de avaliação dos estudantes.**

**Avaliador 3-Nos procedimentos de avaliação há indicadores que permitem avaliar a abordagem qualitativa e também quantitativa. Acredito que ambos os aspectos são contemplados.**

**Avaliador 4 -Oquali é mais difícil de fazer mas às vezes é o mais eficiente em alguns critérios.**

**Avaliador 5 - Definindo-se conteúdos mínimos por especialidade...**

**Avaliador 6-A avaliação *in loco* é quase toda qualitativa, tem poucos indicadores quantitativos e mesmos nesses por ser uma avaliação *in loco* se pode fazer algumas concessões. Por exemplo, tudo que se refere à titulação e regime do trabalho está em termos qualitativos; toda política de avaliação de educação superior é trabalhada com pares, professores universitários daquele curso que está sendo avaliado e da mesma área; se ter indicadores bons, indicadores qualitativos é preciso ter uma base de indicadores quantitativos; o ideal desse processo é não olhar a nota final mas o conjunto de indicadores.**

**Avaliador 7 -Considerando processo, natureza das participações, revisão dos recursos pedagógicos e avaliativos do AVA.**

Para o A5 o aspecto quali poderia ser trabalhado "definindo-se conteúdos mínimos por especialidade....."

A3 responde que nos procedimentos de avaliação existem indicadores que permitem avaliar a abordagem qualitativa e também quantitativa. "Acredito que ambos os aspectos são contemplados".

A2 responde que se devem melhorar os instrumentos de avaliação dos estudantes.

A7 responde que o aspecto quali pode ser obtido considerando processo, natureza das participações, revisão dos recursos pedagógicos e avaliativos do AVA.

Para A4, "o quali é mais difícil de fazer mas às vezes é o mais eficiente em alguns critérios".

O avaliador A1 destaca que "todo sistema de avaliação vigente acaba reduzindo a avaliação final a um conceito. No entanto, na atribuição das notas nas diversas dimensões, o avaliador ainda possui um pequena dose de subjetividade para contemplar o aspecto quali. Para viabilizar esse aspecto o avaliador necessariamente precisa ter formação no curso avaliado para ter as condições de sustentar o seu julgamento subjetivo no momento de atribuir a avaliação em determinado indicador".

A6 coloca que "a avaliação in loco é quase toda qualitativa; tem poucos indicadores quantitativos e mesmos nesses, por ser uma avaliação in loco, se pode fazer algumas concessões". Como exemplo o avaliador cita: tudo que se refere a titulação e regime do trabalho está em termos qualitativos. E completa ressaltando que "toda política de avaliação de educação superior é trabalhada com pares, professores universitários daquele curso que está sendo avaliado e da mesma área; para se ter indicadores, bons indicadores qualitativos, é preciso ter uma base de indicadores quantitativos; o ideal desse processo é não olhar a nota final mas o conjunto de indicadores".

O professor avaliador (A2) deixou a resposta muito em aberto uma vez que não distinguiu as melhorias que poderiam ser estudadas para esse instrumento, Sendo o ENADE o instrumento que avalia os estudantes e a nota obtida pelos alunos nessa prova faz parte do conceito final da avaliação, é provável que uma melhoria nesse instrumento acarrete um conceito mais próximo da realidade, mas se o aspecto quali ou quanti estarão mais instituídos no instrumento, vai depender dessas melhorias. Hoje a aplicação desse instrumento não satisfaz no seu resultado porque algumas instituições de ensino promovem cursinhos para seus alunos se saírem bem na prova do ENADE e isso comprova a fragilidade do instrumento. Nem sempre as notas obtidas refletem a qualidade do curso mas com certeza refletem a quantidade de respostas certas e isso é traduzido em um conceito que será interpretado como "curso de qualidade".

O posicionamento do avaliador 2 reflete parte do que pensamos porque ele diz que para o avaliador ter argumentos na atribuição de uma nota de cunho subjetivo é preciso que ele seja formado no curso que está avaliando porém não é só isso. Consideramos que vai além da formação no curso. É preciso um conhecimento de cursos na modalidade de educação à distância, conhecimentos das competências necessárias aos atores que irão trabalhar nessa modalidade, conhecimento das atividades que são desenvolvidas pela tutoria e pelo restante da equipe para a realização de cursos à distância, de maneira a que visualize o todo e não apenas partes dele como acontece com os indicadores que avaliam os cursos em EaD.

As questões 9 e 10 serão analisadas juntas porque compreendemos que estão interligadas.

---

## **9. O que é uma interação de qualidade no EaD para o senhor?**

**Avaliador 1-Para julgar esta interação se faz necessário verificar se as demandas das partes envolvidas no processo foram atendidas.**

**Avaliador 2 - Uma avaliação de competências associadas não ao ermo domínio da matéria específica do curso, mas associadas à uma concepção global da sociedade.**

**Avaliador 3-Os indicadores relacionados à modalidade EaD foram criados pela então Secretaria de Ensino a Distância, dos quais não tenho conhecimento.**

**Avaliador 4 -Não tenho experiência em avaliar EaD.**

**Avaliador 5 - Quando os intervenientes apreendem...**

**Avaliador 6-Se propõe uma interação, que se faça bem feito e que atenda o projeto pedagógico do curso. Este é um indicador qualitativo. Não se iguala dois cursos, mas avalia-se ele com ele mesmo dentro daquilo que se propõe.**

**Avaliador 7 -É uma comunicação de fato onde os alunos e tutores debatam e recriem e criem o novo.**

---

A resposta do A3 mais uma vez repete que "os indicadores relacionados à modalidade EaD foram criados pela então Secretaria de Ensino a Distância, dos quais não tenho conhecimento".

O A1 diz que para julgar esta interação se faz necessário verificar se as demandas das partes envolvidas no processo foram atendidas.

A5 diz "quando os intervenientes apreendem....."

O avaliador A4 coloca que não tem experiência em avaliar EaD.

Para o avaliador A7, uma interação de qualidade em EaD é aquela em que ocorre uma comunicação de fato, onde os alunos e tutores "debatem e recriam e criam o novo".

A2 fala uma avaliação de competências associadas não ao mero domínio da matéria específica do curso, mas associadas à uma concepção global da sociedade.

A6 diz que, se propõe uma interação que se faça bem feito e que atenda o projeto pedagógico do curso. Este é um indicador qualitativo. Não se iguala dois cursos, mas avalia-se ele com ele mesmo dentro daquilo que se propõe.

---

**10. Se a qualidade dos mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes é definida em relação "às propostas do curso", se um curso propuser apenas um mecanismo de interação e utilizá-lo, será considerado excelente, já que atendeu sua proposta.**

---

**Avaliador 1-Eu acredito que não. Isso pode remeter a IES a propor mecanismos mínimos no intuito de conseguir alcançá-los sem grandes esforços. Portanto, é necessário um mínimo de diversidade de recursos para atender de forma suficiente as diversas demandas.**

**Avaliador 2 - Do ponto de vista do avaliador, pouco há a ser feito. São os organismos de avaliação que devem estabelecer com mais clareza os referenciais mínimos de excelência.**

**Avaliador 3-Por um lado, acredito que seja considerado o que a IES propõe mas, no entanto, há um contexto do que deve existir para que um ensino EaD seja ofertado com qualidade e neste sentido, a IES deve seguir o mínimo possível. E se somente seguir o mínimo,**

---

**não pode ser considerado de excelência.**

**Avaliador 4 -Primeiro ele deve ser coerente com o que foi feito. São os organismos de avaliação que devem estabelecer com mais clareza os referenciais mínimos de excelência.**

**Avaliador 5 - Não... o que interessa é se os docentes e discentes estão satisfeitos com os mecanismos existentes...se sevem ao seu propósito ou não.**

**Avaliador 6 - Sim,uma vez que analisado o projeto do curso e constatado que os mecanismos de interação estão atendendo a demanda e estão de acordo com o programado, existe a interação e é de excelência. Não há comparação de um curso com outro curso para saber se os mecanismos de interação estão bons; a comparação existe do curso com ele mesmo e aí é que se pode verificar se sim ou se não.**

**Avaliador 7 -Não. É necessário que haja um salto, não devemos ver apenas eficiência e eficácia dos recursos, mas o que eles contêm, em que colaboram para um redesenho do entorno social do aluno e para o seu crescimento como pessoa e não apenas técnico.**

A3 acredita que seja considerado o que a IES propõe, mas, no entanto,há um contexto do que deve existir para que um ensino EaD seja ofertado com qualidade e neste sentido, a IES deve seguir o mínimo possível. E se somente seguir o mínimo, não pode ser considerado de excelência".

A5 coloca quenão....."o que interessa é se os docentes e discentes estão satisfeitos com os mecanismos existentes....se servem ao seu propósito ou não".

O A1 acredita que não será considerado excelente. Se for considerado excelente corre o risco da IES propor mecanismos mínimos no intuito de conseguir alcançá-los sem grandes esforços. Portanto, é necessário um mínimo de diversidade de recursos para atender de forma suficiente as diversas demandas.

Para A2, do ponto de vista do avaliador, pouco há a ser feito. São os organismos de avaliação que devem estabelecer com mais clareza os referenciais mínimos de excelência.

A4 tem a opinião de que primeiro ele deve ser coerente com o que foi proposto e depois verificar se é eficiente e suficiente.

A6 Concorda que sim, uma vez que analisado o projeto do curso e constatado que os mecanismos de interação estão atendendo a demanda e estão de acordo com o programado, existe a interação e é de excelência. Não há comparação de um curso com outro curso para saber se os mecanismos de interação estão bons; a comparação existe do curso com ele mesmo e aí é que se pode verificar se sim ou se não.

Por fim, A7 considera que não, não há interação de excelência. "É necessário que haja um salto, não devemos ver apenas eficiência e eficácia dos recursos, mas o que eles contêm, em que colaboram para um redesenho do entorno social do aluno e para o seu crescimento como pessoa e não apenas técnico".

É condição estabelecida pelo INEP que o professor que desejar ser avaliador precisa ser, no mínimo, mestre e ser professor de ensino superior vinculado a uma instituição de educação superior, entre outros requisitos. A resposta do avaliador 3, suscita uma insegurança no trabalho por ele realizado quando da aplicação do instrumento. No mínimo, já que o avaliador deve ser formando no curso que vai avaliar, o professor poderia dizer que a interação de qualidade é o atender ao estabelecido nas propostas do curso como o próprio instrumento orienta.

Por outro lado, o mesmo professor na questão seguinte afirma que se o curso utilizar o mínimo dos requisitos estabelecidos ele não é um curso de excelência. Logo ele tem uma opinião do que é uma interação de qualidade somente não listou os quesitos para, na opinião dele, ser um curso de excelência no quesito interação entre docentes, tutores e estudantes.

Concordamos com alguns dos pontos de vistas colocados nas respostas das questões acima, como o que diz que a interação de qualidade envolve mais que um mero domínio da matéria específica do curso porém, o que consideramos uma interação de qualidade vai além dos posicionamentos apresentados.

Consideramos que é necessário ao tutor ter domínio dos mecanismos de interação para que possa analisar o seu uso no curso para que possa verificar se para determinada disciplina àquele mecanismo irá proporcionar a interação necessária e para saber o que pode esperar de interação com a utilização desse ou aquele mecanismo.

O avaliador ao avaliar esses mecanismos é importante que questione como o tutor utiliza esses mecanismos; que resultados os

estudantes conseguem com os mecanismos de interação utilizados: tiram suas dúvidas com precisão? A comunicação é clara e boa durante a utilização dos mecanismos? E a interação ocorre independentemente de terem necessidade da presença do tutor? Essas e outras questões devem ser levantadas pois somente com uma interação de excelência, atendendo pouco ou muito a proposta do curso, é que irá possibilitar os estudantes desenvolverem seus potenciais e a continuação do curso considerando todas as outras condições estão atendidas.

A pergunta de número 11 foi subdividida em quatro etapas para verificar a opinião dos avaliadores no quesito titulação do tutor. As respostas serão avaliadas em conjunto. Aparentemente as questões possuem a mesma linha de raciocínio porém tem nuances diferentes.

---

**11.** O mínimo que o SINAES exige para um curso ser considerado bom- nota 3 - no que se refere a titulação do tutor é que este seja graduado no curso em que atua. Entretanto se esse mesmo tutor estiver vinculado a um curso de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, o curso poderá obter conceito de qualidade nota 4 e nota 5 respectivamente.

**11.A - Pergunto, de que modo os conhecimentos adquiridos no curso lato sensu promovem um aumento de qualidade na atuação do tutor? O fato de ele ser um especialista significa obrigatoriamente que sua atuação é diferenciada? Sempre?**

---

**Avaliador 1-Não.** A formação na graduação qualifica o tutor mais no sentido de ajudar o estudante, principalmente de forma direta na resolução de suas tarefas. No entanto, a formação em nível de pós-graduação do tutor, pressupõe que ele tenha um domínio maior quanto ao processo de ensino-aprendizagem em si.

**Avaliador 2 - Não obrigatoriamente garante.** Por outro lado, uma função do ensino superior é submeter os estudantes a um ambiente de maior criticidade em relação ao próprio campo de saber e à cultura em geral. Esperar que um graduando seja capaz de desempenhar tal papel é simplório. Um tutor de qualquer disciplina, e particularmente de EaD, deveria ser alguém com alta excelência acadêmica. Não é de se esperar que isto seja algo obtido por um graduando. Um tutor deveria ser um mestre (no mínimo)

---

---

**com competências didáticas devidamente testadas.**

**Avaliador 3-A qualificação realizada por um indivíduo a princípio, busca agregar conhecimentos, competências, habilidades e experiências que interferem na sua formação profissional.**

**Avaliador 4 -Não, eu acredito que ele estar somente vinculado a uma pós não é suficiente. Deve dar aula no curso e deve ter formação nas áreas afins do curso.**

**Avaliador 5 - Como o seu papel é de mediador ele deve dominar as formas de mediação.....se isto for possível por titulação ou por experiência é irrelevante....**

**Avaliador 6 - A lógica mundial de educação superior e a LDB aponta que a docência na educação superior tem que ser de pós-graduados; como isso é tutoria, não se está exigindo que todos sejam pós-graduados; como conceito 5, indicação máxima de qualidade, pelos menos 30% dos tutores mestres ou doutores, porque se entende, na academia, que a titulação de mestrado ou doutorado qualifica o curso, é um indicador de qualidade de um curso; não se está dizendo que um tutor doutor é melhor que um tutor não doutor, o que se está dizendo é que a presença de tutores pós-graduados, mestres ou doutores, tende a qualificar o corpo de tutores.**

**Avaliador 7 -Não sei, dado que não se avalia processo. Trabalhe na pós é um pressuposto de qualidade, contudo não só metodologias não permitem essa aferição.**

---

**11. O mínimo que o SINAES exige para um curso ser considerado bom- nota 3 - no que se refere a titulação do tutor é que este seja graduado no curso em que atua. Entretanto se esse mesmo tutor estiver vinculado a um curso de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, o curso poderá obter conceito de qualidade nota 4 e nota 5 respectivamente.**

**11.B - De que modo os conhecimentos adquiridos no curso stricto sensu promovem um aumento de qualidade na atuação do tutor?Por que essa contribuição é considerada maior e melhor que a qualificação via curso lato sensu?**

---

---

**Avaliador 1-Também pressupõe que o stricto sensu dê ao tutor uma capacidade maior de compreensão quanto ao processo de ensino-aprendizado.**

**Avaliador 2 - Esta pergunta é inadequada. Creio que não há necessidade de se explicar porque um aluno de stricto sensu é, na média, melhor do que um aluno de lato sensu. Se precisamos explicar isto, melhor fechar nossas universidades**

**Avaliador 3-A qualificação realizada por um indivíduo a princípio, busca agregar conhecimentos, competências, habilidades e experiências que interferem na sua formação profissional. Ainda, o nível de formação e de exigência de um curso stricto sensu é superior ao de um curso lato sensu.**

**Avaliador 4 -Acredito que pela oportunidade de maior convivência e diálogos presenciais**

**Avaliador 5 - As diferenças de formação revelam diferenças na forma em que o conhecimento é aprofundado. Em tese a formação stricto sensu é para mestres (antigamente.... docentes). A lato sensu é especializada, mais superficial. Obviamente, para aqueles que atuam na educação a formação stricto sensu é mais adequada. Entretanto, esta diferença nem sempre se traduzirá em uma atuação diferenciada, que será produto de titulação, experiência ou mesmo qualidades intrínsecas ao ser humano...**

**Avaliador 6 - A lógica mundial de educação superior e a LDB aponta que a docência na educação superior tem que ser de pós-graduados; como isso é tutoria, não se está exigindo que todos sejam pós-graduados; como conceito 5, indicação máxima de qualidade, pelos menos 30% dos tutores mestres ou doutores, porque se entende, na academia, que a titulação de mestrado ou doutorado qualifica o curso, é um indicador de qualidade de um curso; não se está dizendo que um tutor doutor é melhor que um tutor não doutor, o que se está dizendo é que a presença de tutores pós-graduados, mestres ou doutores, tende a qualificar o corpo de tutores.**

---

**Avaliador 7 -O curso lato sensu possibilita o desenvolvimento de habilidades o stricto sensu a junção de habilidades e competência. Acredita-se que o stricto sensu possibilite o desenvolvimento da crítica.**

**11.** O mínimo que o SINAES exige para um curso ser considerado bom- nota 3 - no que se refere a titulação do tutor é que este seja graduado no curso em que atua. Entretanto se esse mesmo tutor estiver vinculado a um curso de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, o curso poderá obter conceito de qualidade nota 4 e nota 5 respectivamente.

**11C - Sendo o tutor um mestre ou doutor - isto é - um pesquisador como a formação em pesquisa pode contribuir para uma melhor atuação do tutor?**

**Avaliador 1-Não necessariamente.**

**Avaliador 2 - Esta pergunta é inadequada. Creio que não há necessidade de se explicar porque um aluno de stricto sensu é, na média, melhor do que um aluno de lato sensu. Se precisamos explicar isto, melhor fechar nossas universidades.**

**Avaliador 3-Com certeza irá contribuir porque o processo de formação desenvolve muitas habilidades, não só o de pesquisador.**

**Avaliador 4 -Sim, mas depende do curso e de seu corpo docente.**

**Avaliador 5 - Pode contribuir.....mas não quer dizer que isto seja uma regra.**

**Avaliador 6 - Porque se entende, na academia, que a titulação de mestrado ou doutorado qualifica o curso, é um indicador de qualidade de um curso; não se está dizendo que um tutor doutor é melhor que um tutor não doutor, o que se está dizendo é que a presença de tutores pós-graduados, mestres ou doutores, tende a qualificar o corpo de tutores.**

**Avaliador 7 -Depende, o tutor não exerce segundo os SINAES a docência, nem a função de pesquisador, ele deve ser bom em**

---

**empatia e em comunicação.**

---

**11.**O mínimo que o SINAES exige para um curso ser considerado bom-nota 3 - no que se refere a titulação do tutor é que este seja graduado no curso em que atua. Entretanto se esse mesmo tutor estiver vinculado a um curso de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, o curso poderá obter conceito de qualidade nota 4 e nota 5 respectivamente.

**11D - O senhor acredita que o tutor com uma maior qualificação contribui para uma melhor atuação? De que forma? Caso negativo, o que poderia ser contemplado?**

---

**Avaliador 1-A** atuação do tutor, além da formação, também está associada a sua experiência, dedicação e envolvimento com o curso, algo que pode ser julgado pelo avaliador por meio de entrevista.

---

**Avaliador 2** - Esta pergunta é inadequada. Creio que não há necessidade de se explicar porque um aluno de stricto sensu é, na média, melhor do que um aluno de lato sensu. Se precisarmos explicar isto, melhor fechar nossas universidades. Evidentemente um doutorando por ter menos competências pedagógicas do que um graduando. Todavia, a função do ensino superior é levar os estudantes a uma posição intelectual mais elevada, e não apenas fazer com que ele "aprenda coisas" por conta de uma boa pedagogia. Se há alguma justificativa em favor de tutores sem qualificação formal mais alta, ou esta se dá por razões falaciosas, ou o ensino a pós-graduação brasileira está completamente falida. Como a pós-graduação brasileira não está falida, a conclusão é que as razões em favor do uso de graduandos são falaciosas.

**Avaliador 3-Sim.** A sua formação com um curso stricto sensu oferece maiores condições de desenvolver atividades relacionadas do que somente com o curso de graduação. É necessário olhar os processos formativos de forma ampliada.

**Avaliador 4 -Sim,**a qualificação dos docentes é fundamental.

**Avaliador 5** - Pode contribuir pois na sua formação deveria conhecer mais estratégias de atuação. Isto também poderia ser obtido por experiência ou mesmo, por perfil pessoal.

---

---

**Avaliador 6 - Porque se entende, na academia, que a titulação de mestrado ou doutorado qualifica o curso, é um indicador de qualidade de um curso; não se está dizendo que um tutor doutor é melhor que um tutor não doutor, o que se está dizendo é que a presença de tutores pós-graduados, mestres ou doutores, tende a qualificar o corpo de tutores.**

---

**Avaliador 7 -Depende; creio que não, pois titulação não implica em vivência.**

---

O A3 diz que a qualificação realizada por um indivíduo a princípio, busca agregar conhecimentos, competências, habilidades e experiências que interferem na sua formação profissional. Para a 2ª pergunta, A3 responde repetindo a questão anterior, a qualificação realizada por um indivíduo a princípio, busca agregar conhecimentos, competências, habilidades e experiências que interferem na sua formação profissional e acrescenta, "ainda, o nível de formação e de exigência de um curso *stricto sensu* é superior ao de um curso *lato sensu*". Para ele, na 3ª pergunta, há uma certeza de que o tutor sendo mestre ou doutor a formação irá contribuir para uma melhor atuação porque o processo de formação desenvolve muitas habilidades, não só o de pesquisador. Para a 4ª pergunta, se ele acredita que o tutor com uma maior qualificação contribui para uma melhor atuação, ele diz que acredita sim e explica, a sua formação com um curso *stricto sensu* oferece maiores condições de desenvolver atividades relacionadas do que somente com o curso de graduação. É necessário olhar os processos formativos de forma ampliada.

Para a 1ª pergunta, A5 comenta que como o seu papel é de mediador o tutor deve dominar as formas de mediação....se isto for possível, por titulação ou por experiência é irrelevante....Na 2ª pergunta, A5 diz que "as diferenças de formação revelam diferenças na forma em que o conhecimento é aprofundado. Em tese a formação *stricto sensu* é para mestres (antigamente....docentes). A *lato sensu* é especializada, mais superficial. Obviamente, para aqueles que atuam na educação a formação *stricto sensu* é mais adequada. Entretanto, esta diferença nem sempre se traduzirá em uma atuação diferenciada, que será produto de titulação, experiência ou mesmo qualidades intrínsecas ao ser

humano....Na 3ª pergunta, A5 coloca que pode contribuir... mas não quer dizer que isto seja uma regra. E na 4ª pergunta, ele acha que pode contribuir pois na sua formação deveria conhecer mais estratégias de atuação. Isto também poderia ser obtido por experiência ou mesmo, por perfil pessoal.

Para A1 a resposta da 1ª pergunta é não, isto é, a formação na graduação qualifica o tutor mais no sentido de ajudar o estudante, principalmente de forma direta na resolução de suas tarefas. No entanto, a formação em nível de pós-graduação do tutor, pressupõe que ele tenha um domínio maior quanto ao processo de ensino-aprendizagem em si. Na 2ª pergunta A1 respondeu que é considerada maior e melhor porque também pressupõe que o *stricto sensu* dê ao tutor uma capacidade maior de compreensão quanto ao processo de ensino-aprendizado. Na 3ª pergunta ele acha que "não necessariamente". E para a 4ª pergunta A1 coloca que a atuação do tutor, além da formação, também está associada a sua experiência, dedicação e envolvimento com o curso, algo que pode ser julgado pelo avaliador por meio de entrevista.

A2, para a 1ª pergunta, também responde não, que obrigatoriamente não garante. E continua, dizendo que por outro lado, uma função do ensino superior é submeter os estudantes a um ambiente de maior criticidade em relação ao próprio campo de saber e à cultura em geral. Esperar que um graduando seja capaz de desempenhar tal papel é simplório. Um tutor de qualquer disciplina, e particularmente de EaD, deveria ser alguém com alta excelência acadêmica. Não é de se esperar que isto seja algo obtido por um graduando. Um tutor deveria ser um mestre (no mínimo) com competências didáticas devidamente testadas. Para a 2ª pergunta responde: que a pergunta é inadequada e continua, "Creio que não há necessidade de se explicar porque um aluno de *stricto sensu* é, na média, melhor do que um aluno de *lato sensu*". "Se precisamos explicar isto, melhor fechar nossas universidades", completa. O avaliador A2 continua achando "esta pergunta inadequada" e mantém a resposta anterior para a 3ª pergunta. Na última pergunta desta questão embora o avaliador também a considere inadequada, responde o seguinte: Creio que não há necessidade de se explicar porque um aluno de *stricto sensu* é, na média, melhor do que um aluno de *lato sensu*. Se precisamos explicar isto, melhor fechar nossas universidades. E continua, "evidentemente um doutorando pode ter

menos competências pedagógicas do que um graduando”. Todavia, a função do ensino superior é levar os estudantes a uma posição intelectual mais elevada, e não apenas fazer com que ele “aprenda coisas” por conta de uma boa pedagogia. Se há alguma justificativa em favor de tutores sem qualificação formal mais alta, ou esta se dá por razões falaciosas, ou o ensino a pós-graduação brasileira está completamente falida. Como a pós-graduação brasileira não está falida, a conclusão é que as razões em favor do uso de graduandos são falaciosas.

A4 é de opinião que não, não gera uma atuação diferenciada: "eu acredito que ele, tutor, estar somente vinculado a uma pós não é suficiente. Deve dar aula no curso e deve ter formação nas áreas afins do curso". Para a 2ª pergunta, A4 coloca que acredita que pela oportunidade de maior convivência e diálogos presenciais haverá um aumento de qualidade na atuação do tutor. Na 3ª pergunta, ele responde que sim, o tutor sendo um pesquisador com a formação em pesquisa, pode ter sua atuação melhorada, mas depende do curso e de seu corpo docente. E para a 4ª pergunta, A4 respondeu sim, a qualificação dos docentes é fundamental.

A6 coloca que a lógica mundial de educação superior e a LDB apontam que a docência na educação superior tem que ser de pós-graduados como isso é tutoria, não se está exigindo que todos sejam pós-graduados; como conceito 5, indicação máxima de qualidade, pelos menos 30% dos tutores mestres ou doutores porque se entende, na academia, que a titulação de mestrado ou doutorado qualifica o curso, é um indicador de qualidade de um curso; não se está dizendo que um tutor doutor é melhor que um tutor não doutor, o que se está dizendo é que a presença de tutores pós-graduados, mestres ou doutores, tende a qualificar o corpo de tutores. A6 responde para a 2ª pergunta a mesma coisa que na pergunta anterior. Na 3ª pergunta ele considera que o curso de lato sensu não é de estímulo a pesquisa diferentemente do curso stricto sensu que forma pesquisadores. A6 também repete sua posição, concorda que haverá melhoria na atuação do tutor e explica que, na academia, se entende que a titulação de mestrado ou doutorado qualifica o curso, é um indicador de qualidade de um curso.

Por fim, A7 respondeu na 1ª pergunta que "não sei, dado que não se avalia processo". "Trabalhar na pós é um pressuposto de

qualidade, contudo as metodologias não permitem essa aferição". Para a 2ª pergunta A7 diz que o curso *lato sensu* possibilita o desenvolvimento de habilidade e o *stricto sensu* a junção de habilidades e competência. "Acredita-se que o *stricto sensu* possibilite o desenvolvimento da crítica". Para a 3ª pergunta ele responde que depende, o tutor não exerce segundo o SINAES a docência, nem a função de pesquisador, ele deve ser bom em empatia e em comunicação. E para a última pergunta, A7 diz, "depende, creio que não, pois titulação não implica em vivência".

Nas respostas para essas perguntas se os conhecimentos adquiridos quando da formação *lato sensu* promovem um aumento de qualidade na atuação do tutor e se o tutor ser um especialista garante que sua atuação é diferenciada, houve um consenso de pensamento entre os avaliadores, posto que praticamente todos concordaram que o tutor ser especialista não significa que sua atuação será de qualidade, porém significa que terá um domínio maior de conhecimentos. Por outro lado, é uma exigência da legislação que para o ensino de nível superior é obrigatório ter mestrado e doutorado. Como a tutoria irá atender a alunos de cursos de graduação e como o tutor não é considerado pela legislação um professor, salvo quando o próprio professor atua como tutor, a exigência para obter-se o conceito máximo, - nota 5- é de 30% do total de tutores do curso, o que possibilita que o curso tenha os outros 70% entre especialistas e graduados.

A resposta do A2 sobre a primeira etapa desta questão, de que modo os conhecimentos adquiridos no curso *lato sensu* promovem um aumento de qualidade na atuação do tutor, deixa uma impressão de que nas universidades só existem pesquisadores esquecendo o tripé ensino, pesquisa e extensão. No dizer do professor, é desnecessário desenvolvermos o pensamento crítico nos alunos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* porque não sendo eles mestres ou doutores não terão o mesmo valor que esses últimos. A nosso ver, o professor foi infeliz em sua colocação, pois deixa entrever um preconceito e uma posição que é de casta e não representa a miscelânea de pensamentos que compõe uma universidade.

Concordamos que competências e experiências interferem na atuação profissional de qualquer nível, porém o fato do tutor não ser um mestre ou doutor não significa que ele não tem competências para realizar um trabalho de qualidade. Os autores Behar e Silva(2013), que mapearam as competências necessárias aos tutores para o bom desempenho de suas funções, afirmam que o tutor precisa de fluência

digital, autonomia, reflexão, organização, comunicação, administração do tempo, trabalho em equipe, motivação, planejamento, relacionamento interpessoal, mediação pedagógica, dar e receber feedback, didática e gestão acadêmica. Todas essas competências o tutor pode adquirir sem que necessite ser mestre ou doutor. O que se discute não é o valor que o instrumento atribui ao título, mas sim o condicionamento que o instrumento faz, se mestre ou doutor, o tutor desempenha com maior qualidade. Mesmo que o indicador coloque uma exigência de apenas 30% do total de tutores é o que ele infere, com esse percentual, é que o curso tem ou não tem qualidade.

Existe um pressuposto de qualidade que não é verificado em sua profundidade, uma vez que o indicador apresenta apenas como critério saber se o grupo de tutores é graduado, ou se tem graduação na área em que atua, ou se além de graduado na área tem, nesse grupo, 30% com titulação lato sensu ou graduado na área e 30% com titulação stricto sensu. Os documentos que serão apresentados aos avaliadores quando em sua visita a IES e uma breve conversa com alguns tutores darão a certeza da qualificação ou da não qualificação do curso. É preciso mais que isso, verificar, por exemplo, a mediação pedagógica desse grupo de tutores, resultados de sua atuação, para então dizer que com tutores mestres ou doutores o curso apresentou um melhora no desempenho dos alunos em nível de criticidade, de pesquisa, de envolvimento com o próprio aprendizado, ponto importante uma vez que a educação à distância tem o foco do processo centrado no aluno, e outras mudanças significativas no curso.

A pergunta de número 12 também foi subdividida e ela se refere a um dos indicadores do instrumento. Considerando que a subjetividade existente em toda e qualquer avaliação interfere no seu resultado e que tutoria e EaD são assuntos relativamente novos e ainda se estruturando dentro do SINAES, essa metodologia buscou saber a opinião dos avaliadores discriminando item por item como já realizado nas perguntas 6, 11, e na 13. A análise será realizada de forma conjunta uma vez que o indicador é único.

---

**12A/B/C/D - Que aspectos da atuação do tutor se desenvolvem à medida que o tutor adquire experiência em tutoria independentemente do curso? Que aspectos esse tutor teria desenvolvido nos três primeiros anos de experiência? E após três**

---

---

anos de experiência? Por que três anos como critério e não outro intervalo de tempo?

**Avaliador 1-O principal é a familiaridade com a metodologia de ensino-aprendizagem. Otimização dos cursos do uso da TICs - capacidade em conduzir o processo de maneira mais completa e segura - desenvolvimento de habilidades didáticas requeridas para sua atividade.Sem resposta. Penso que um tutor que permanece vinculado três anos no curso é porque o gestor do curso conclui de que ele possui méritos.**

**Avaliador 2 - O trato com os alunos e a atribuição de ênfases à aspectos diferentes da prática pedagógica. Sem resposta. Sem resposta. Sem resposta.**

**Avaliador 3-Acredito que a experiência que é adquirida ao longo do envolvimento, em qualquer temática que seja, sempre virá a contribuir na melhoria do desenvolvimento do que está sendo ofertado. Idem. Idem. É necessário ter um período.**

**Avaliador 4 -Visão; melhor entendimento dos alunos; experiência em áreas afins a formação pelas tutorias já realizadas. Calma,tempo para ouvir o aluno; conhecer o PPC do curso; participar de colegiados para melhor orientar e tutorar. Visão do curso, maturidade para ouvir e aconselhar o aluno, experiência em tutoria. Acho que em três anos ele já poderia ter um mínimo de experiência; o ideal seria o tempo equivalente ao de conclusão do currículo mínimo de cada curso; poderia ser três, quatro, cinco anos dependendo do curso.**

**Avaliador 5 - Sem resposta. Sem resposta. Sem resposta. Estas perguntas são muito específicas e difíceis de avaliar... três anos é um período paradigmático, definido com um ciclo a partir do qual o conhecimento não é mais recente.**

**Avaliador 6 - Sem resposta. Sem resposta. Sem resposta. A ideia era que se usasse o mesmo princípio do tempo dos professores, experiência de 5 anos, só que o EaD é uma coisa muito nova então se baixou para 3 anos.**

---

**Avaliador 7 -Comunicação, papel político, liderança. Todos os necessários à sua função. Depende de tutor para tutor, muito genérica e subjetiva essa questão. Desconheço.**

A3 acredita que "a experiência que é adquirida ao longo do envolvimento, em qualquer temática que seja, sempre virá a contribuir na melhoria do desenvolvimento do que está sendo ofertado".

A5 e A6 não responderam estas questões.

A1 respondeu para a primeira pergunta queo principal é a familiaridade com a metodologia de ensino-aprendizagem. Para os aspectos desenvolvidos nos três primeiros anos ele coloca comootimização dos recursos do uso da TICs; capacidade em conduzir o processo de maneira mais completa e segura edesenvolvimento de habilidades didáticas requeridas para sua atividade. Não respondeu a outra questão.

A2 diz que o tutor desenvolve o trato com os alunos e a atribuição de ênfases à aspectos diferentes da prática pedagógica e não respondeu a outra questão.

Para a primeira pergunta A4responde que adquire visão, melhor entendimento dos alunos, experiências em áreas afins a formação pelas tutorias já realizadas. Nos aspectos esse tutor teria desenvolvido nos três primeiros anos de experiência responde: calma, tempo para ouvir o aluno, conhecer o PPC do curso, participar de colegiados para melhor orientar e tutorar. E para a pergunta o que o tutor apresentaria como desenvolvido após três anos de experiência, responde visão do curso, maturidade para ouvir e aconselhar o aluno e experiência em tutoria.

E, A7, para a primeira pergunta diz que o tutor desenvolve aspectos sobre o desenvolvimento da comunicação, do papel político e da liderança. O que ele desenvolve nos três primeiros anos, responde que teria desenvolvido todos os necessários à sua função. Para a questão o que o tutor apresentaria como desenvolvido após três anos, diz que depende de tutor para tutor, e considera ser muito genérica e subjetiva essa questão.

Antes de tecermos comentários sobre esta questão, trazemosa pergunta que buscou complementar as três perguntas em estudo que é a seguinte:

### **Por que três anos como critério e não outro intervalo de tempo?**

O avaliador 3 respondeu que é necessário ter um período.

Para A5 "estas perguntas são muito específicas e difíceis de avaliar....3 anos é um período paradigmático, definido com um ciclo a partir do qual o conhecimento não é mais recente".

A1 respondeu "pensa que um tutor que permanece vinculado três anos ao curso é porque o gestor do curso conclui de que ele possui méritos".

A2 deixou esta questão em branco.

A4 acha que em três anos ele já poderia ter um mínimo de experiência. O ideal seria o tempo equivalente ao de conclusão do currículo mínimo de cada curso. Poderia ser três, quatro, cinco anos dependendo do curso.

A6 coloca que a ideia era que se usasse o mesmo princípio do tempo dos professores, experiência de 5 anos, só que o EaD é uma coisa muito nova então se baixou para 3 anos.

E A7 desconhece o porquê de três anos e não outro intervalo qualquer de tempo.

Num consenso geral os avaliadores acreditam que a experiência de tutoria independentemente do curso em que o tutor atua apresenta benefícios para atuação do tutor e alguns dos aspectos citados não são decorrentes da experiência como o conhecimento do PPC: este deveria ser uma das primeiras obrigações do tutor, conhecer o projeto pedagógico do curso. Esse conhecimento é importante para saber a que o curso se propõe.

Concordamos que a experiência de tutoria é importante para o desenvolvimento das ações do tutor e que à medida que o tempo passa, esse tutor pode desenvolver outras competências, mas não há como ter essa garantia uma vez que o tutor pode se limitar a repetir sistematicamente a mesma coisa. Considerando que a seleção realizada para contratação de tutores se limita a apresentação de currículo e breve entrevista onde a informação sobre disponibilidade para o plantão presencial é a pergunta primordial, nada garante que o tutor vá desenvolver aspectos diferentes após três ou mais anos de experiência. Outro aspecto que também afeta esse desenvolvimento é a capacitação que se possa dar ao tutor durante sua permanência no curso.

Saber o porquê do critério de três anos e não outro intervalo para a contratação do tutor tinha o intuito de entender o indicador e A6

apresenta uma explicação muito simples: "a ideia era que se usasse o mesmo princípio do tempo dos professores, experiência de 5 anos, só que o EaD é uma coisa muito nova então se baixou para 3 anos". Entendemos que o SINAES ao estabelecer três anos como experiência mínima para o tutor, utilizando-se de princípios aplicados para docência não sabia como fazer e por isso fez dessa maneira. Usando desse raciocínio, se um curso tem um percentual menor que 40% de tutores com experiência mínima de três anos, ele é avaliado com nota 1(um) o que equivale a dizer que o curso não tem qualidade para aquele item.

Considerando que o indicador aponta uma fragilidade do curso, não há nesse indicador, avaliado dessa maneira, nenhuma condição de se constatar que o curso não tem qualidade uma vez que o referencial é para docente e o próprio SINAES não vê o tutor como docente. Mesmo que o avaliador tenha uma breve conversa com os tutores e estudantes e busque nesta, um respaldo para confirmar o conceito numérico que irá aplicar ao curso, como ele terá certeza que os tutores mesmo não tendo a experiência estipulada não estão desempenhando o seu papel com qualidade? Impossível saber sem uma análise mais profunda tal como a aplicação de uma prova de conhecimentos que embora não apresente um resultado fechado de competência do tutor, ainda é uma forma de verificar além dos conhecimentos as habilidades que possui independentemente de experiência.

A pergunta 13, como já comentado anteriormente, também foi subdividida e como as outras a análise será global. Novamente voltamos a análise do indicador buscando conhecer a opinião do avaliador sobre os indicadores e suas consequências na atuação do tutor.

---

**13- Por que a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores - presenciais e à distância - no intervalo "maior que 40 e menor ou igual a 50" é considerada boa? No intervalo "maior que 30 e menor ou igual a 40" é considerada muito boa e no intervalo "menor ou igual a 30" é considerada excelente?**

**Avaliador 1-Apenas um número de referência, não significa necessariamente qualidade. Repetiu a resposta. Repetiu a resposta. Não tenho nenhuma proposta de intervalo. Penso que o avaliador deveria ter liberdade em levar em consideração outras informações**

---

**identificadas no decorrer da visita in loco.**

**Avaliador 2 - Por razões práticas talvez. É óbvio que quanto menor a relação, melhor. O problema é achar a relação razoável entre custos x eficiência pedagógica. Repetiu a resposta. Repetiu a resposta.**

**Avaliador 3-Esta informação consta no documento que serviu de base para a reanálise dos instrumentos de avaliação do SINAES. Repetiu a resposta. Repetiu a resposta. Idem.**

**Avaliador 4 -Acho muito. Acredito que menos alunos por tutor melhor seria a tutoria. Pela possibilidade de melhor atendimento a cada aluno. Não saberia, mas quanto menor melhor.**

**Avaliador 5 - Sem resposta. Sem resposta. Sem resposta. Sem resposta.**

**Avaliador 6 - Sem resposta.Sem resposta. Sem resposta. Idem.**

**Avaliador 7 -Por permitir maior oportunidade conhecimento tutor x aluno e melhor acompanhamento do processo. Por facilitar, interações, troca, comunicação e feedbacks. Já respondido. Varia de instituição para instituição. Conforme dito anteriormente esses critérios são definidos com que tem vivência; o que vem sem melhoramento com a presença da ABED, u que nem sempre é ouvida.**

A5 e A6 não responderam esta questão.

Para A3 estas informações constam no documento que serviu de base para a reanálise dos instrumentos de avaliação do SINAES.

A1 diz que apenas um número de referência, não significa necessariamente qualidade.

A2 respondeu "por razões práticas talvez. É óbvio que quanto menor a relação, melhor. O problema é achar a relação razoável entre custos x eficiência pedagógica".

O A4 para o intervalo "**maior que 40 e menor ou igual a 50**", respondeu que acha muito. Para o intervalo "**maior que 30 e menor ou igual a 40**", respondeu que acredita que menos alunos por tutor melhor

seria a tutoria. E para o intervalo **"menor ou igual a 30"**, é excelente pela possibilidade de melhor atendimento a cada aluno.

Para A7 o intervalo **"maior que 40 e menor ou igual a 50"** é considerado bom por permitir maior oportunidade de conhecimento tutor x aluno e melhor acompanhamento do processo. No intervalo **"maior que 30 e menor ou igual a 40"** é considerado muito bom por facilitar interações, troca, comunicação e feedbacks. E para o intervalo **"menor ou igual a 30"** repetiu a resposta anterior.

Nesta pergunta causou estranheza alguns avaliadores não terem respondido isso significa que não têm opinião sobre o assunto? Podemos considerar que não soubesse o porquê do SINAES haver estabelecido exatamente esses intervalos mas poderiam ter uma opinião própria do porquê esses intervalos são bons, muito bons e excelente.

Creio que o avaliador se enganou quando em sua resposta buscou estabelecer uma relação custos x eficiência pedagógica, pois o indicador constante do instrumento não tece considerações sobre custos e o que está sendo avaliado é a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores.

O indicador é muito quantitativo e não considera as relações que se estabelecem entre estudantes, docentes e tutores para a avaliação. Como acontece uma interação de qualidade entre um tutor com carga horário de quatro horas diárias e 50 alunos? Com esse número de alunos ele tem menos de cinco minutos diários para cada um, o que em princípio denota um mal atendimento. Como explicar que o indicador atribui nota 3 e considera boa essa relação senão como um indicador quantitativo? Onde se apresenta a qualidade de atividades de tutoria? E a qualidade nos mecanismos de interação? De que serve ser o tutor um especialista, mestre ou doutor se não dispõe de tempo para atender minimamente seus alunos?

Podemos contrapor que os 50 alunos não irão todos ao mesmo tempo requisitar o tutor, mas a probabilidade de que metade deles o faça ainda sim dez minutos para cada atendimento é um tempo curto para ler um e-mail, pesquisar ou verificar a dúvida apresentada e preparar uma resposta que sane o problema pois ainda corre o risco do estudante não entender e enviar outro e-mail com novas dúvidas. E como fica o tempo do tutor para estudar, buscar textos que ajudem os alunos a desenvolverem as atividades de aprendizagem, corrigir provas e todas as outras atividades que lhe compete?

Consideramos que o avaliador ao acreditar que 50 alunos por tutor num atendimento de quatro horas diárias permite maior

oportunidade de conhecimento é não conhecer a realidade de uma tutoria. E para o avaliador que respondeu que a relação maior que 40 e menor ou igual a 50 é apenas um número de referência, não significa necessariamente qualidade, discordamos do necessariamente, não significa nenhuma qualidade.

Menor ou igual a 30 é um número razoável. Possibilita, considerando que só metade escreva no mesmo dia, um atendimento de 15 minutos por aluno e em 15 minutos é possível atender bem, embora dependendo da disciplina, possamos vir a ter um não perfeito atendimento isto é, o tutor limita-se a atender apenas a real necessidade sem ir além.

O indicador que esta questão atendeu, avalia a relação docentes e tutores - presenciais e à distância - por estudante. Contudo, havia um grande interesse em saberem de que modo esses intervalos foram constituídos por isso mais uma pergunta foi acoplada a esta:

### **Qual o regramento de cálculo para considerar esses intervalos como adequados?**

Análise:

A3 repetiu a resposta das questões anteriores, isto é, esta informação consta no documento que serviu de base para a reanálise dos instrumentos de avaliação do SINAES.

A2, A5 e A6 deixaram esta questão sem resposta.

A1 coloca que "não tenho nenhuma proposta de intervalo". Penso que o avaliador deveria ter liberdade em levar em consideração outras informações identificadas no decorrer da visita in loco.

A4 não saberia dizer que regramentos foram utilizados, mas considera que quanto menor melhor.

A7 diz que varia de instituição para instituição. "Conforme dito anteriormente esses critérios são definidos em gabinetes não discutidos com quem tem vivência, o que vem melhorando com a presença da ABED, que nem sempre é ouvida".

Temos a percepção que algumas vezes os avaliadores não entenderam a pergunta ou não conseguiram fazer a ponte entre elas uma vez que as respostas não parecem fazer sentido ou ter relação com a pergunta. O regramento de cálculo para considerar esses intervalos

como adequados não pode variar de instituição para instituição uma vez que o instrumento de avaliação é igual para todas as IES.

---

**14 - A capacitação das disciplinas ministradas pelos professores visa preparar o tutor de modo a torná-lo capaz de atender aos alunos que estão sob sua responsabilidade numa perspectiva do próprio professor da disciplina. Por que o SINAES não considera em sua análise a repercussão dessas capacitações na atuação do tutor?**

**Avaliador 1-Pelo que dar a entender é que a disciplina será conduzida pelo tutor sem o acompanhamento efetivo do professor.**

**Avaliador 2 - Talvez porque o SINAES olhe para resultados e não para pressupostos.**

**Avaliador 3-Sem resposta.**

**Avaliador 4 -Não sei.**

**Avaliador 5 - Sem resposta.**

**Avaliador 6 - Pode ser uma proposição, mas só irá funcionar por um período porque se o curso mantém os mesmos tutores e professores ao cabo de um tempo não haverá mais necessidade de capacitação para esses tutores. A diferença estaria no desenvolvimento desse pessoal.**

**Avaliador 7 - Desconheço. Como disse, as definições de critérios variam de governo a governo, não existe uma política de Estado. Caso houvesse os instrumentos seriam amplamente discutidos com a base e esta de fato participaria da elaboração dos mesmos. Ressalta-se que, muitas vezes é solicitada a participação e os profissionais desconhecem a importância em dedicarem a revisão da proposta e depois reclamam quando têm que operacionalizá-los.**

---

Os avaliadores A3 e A5 não deram resposta para esta questão.

A1 coloca que a pergunta dá a entender que a disciplina será conduzida pelo tutor sem o acompanhamento efetivo do professor.

Para A2 talvez porque o SINAES olhe para resultados, e não para os pressupostos.

A4 diz que não sabe.

A7 responde que desconhece. "Como disse, as definições de critérios variam de governo a governo, não existe uma política de Estado. Caso houvesse, os instrumentos seriam amplamente discutidos com a base e esta, de fato participaria da elaboração dos mesmos. Ressalta-se que muitas vezes é solicitada a participação e os profissionais desconhecem a importância de se dedicarem à revisão da proposta e depois reclamam quando têm que operacionalizá-los".

Para A6 a capacitação pode ser uma proposição de indicador para o SINAES, contudo, por não serem os cursos à distância de oferta permanente, por um tempo a capacitação dos tutores fará uma diferença mas, supondo um curso que dure, por exemplo, 5 anos, esses tutores ainda precisarão de capacitação para o desenvolvimento do curso? Se considerarmos os mesmos tutores e professores das disciplinas, a resposta é não. Logo o indicador não faria sentido, salvo se a instituição pensar em capacitação permanente do tutor, formação em EaD etc.

A6 também salientou que pode sugerir indicadores novos, mas é importante ter em mente que é um instrumento para avaliar cursos de oferta permanente, temporários, esporádica, cursos antigos, cursos novos, instituições grandes e pequenas e precisa ter espaço para isso".

A tutoria do curso de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina trabalha com a seguinte sistemática, o professor após organizar todo o conteúdo da sua disciplina, realiza uma capacitação com os tutores que irão acompanhar os alunos durante a realização da mesma. Essa capacitação tem a finalidade de alinhar o pensamento dos tutores com os objetivos do professor da disciplina para que os objetivos sejam atingidos com o melhor rendimento possível. Esse rendimento não é apenas uma nota no final do curso, mas uma reflexão crítica dos assuntos abordados, buscando a formação desse cidadão que será um agente modificador da sociedade.

Pelo que podemos entender da fala do avaliador A7, a CONAES não convida os avaliadores a participarem da discussão do instrumento e os profissionais desconhecem a importância desse instrumento. Esta é uma situação que não cabe discussão neste trabalho, mas serve para esclarecer o porquê de alguns avaliadores desconhecem o instrumento e a importância de sua aplicação. Esse

fato é preocupante, pois nas mãos desses profissionais é que as IES e seus cursos são colocados.

Entendemos que cursos à distância onde existam uma reoferta dele mais de uma vez, em se mantendo os mesmos tutores e professores ao longo desses cursos, a capacitação por disciplina torna-se desnecessária uma vez que os tutores já conhecem a metodologia de trabalho dos professores mesmo havendo novos conteúdos complementares. Contudo, não são somente essas as capacitações que os tutores podem ter, assuntos ligados a educação à distância, as TICs, economia, Excel para elaboração de planilhas e outros são interessantes e importantes para o desenvolvimento dos tutores. Essas seriam capacitações ao longo do curso e que certamente influenciariam a atuação dos tutores.

Como bem lembrou o avaliador 7, o instrumento é para avaliar vários tipos de cursos, oferta permanente, temporários... mas a capacitação pode estar presente nesses cursos e mesmo que temporários, esporádicos e fazer uma diferença, por mínima que seja, para o desenvolvimento do tutor. Consideramos a ideia de um indicador de capacitação válida.

---

**15 - O senhor considera que a evasão de um curso é um dado importante para a verificação da qualidade do mesmo? Por que? Em caso positivo por que ele não está contemplado no SINAES? Em caso negativo, esse dado possibilitaria medir a qualidade da atuação do tutor no âmbito do relacionamento interpessoal?**

---

**Avaliador 1-Acredito que o público que busca os cursos na modalidade EaD ainda não tem esclarecimento, conhecimento e preparo para estudar num ambiente virtual.**

**Avaliador 2 - Não. A evasão de um curso pode ser um indicativo da qualidade do curso ou para o fracasso dele. O que importa são as seguintes relações: 1) taxa de evasão alta de bons alunos fazendo o curso sob condições apropriadas de estudo; se esta taxa for alta, o curso é ruim. 2) melhoria dos alunos que permanecem ao longo do curso; evasão sozinha nada diz.**

**Avaliador 3-Sem resposta.**

---

**Avaliador 4 - Não, a evasão é bem mais complexa e envolve outros fatores que na maioria das vezes são de caráter pessoal como: família, separações, doenças, mortes, dinheiro, falta de base no ensino médio entre outras.**

**Avaliador 5 - Sem resposta.**

**Avaliador 6 - Sim, a evasão é um dado importante para a qualidade do curso.**

**Avaliador 7 - Sim, indica descontentamento.**

Os avaliadores A3 e A5 não responderam esta questão.

O A1 acredita que o público que busca os cursos na modalidade EaD, ainda não tem esclarecimento, conhecimento e preparo para estudar num ambiente virtual.

O A2 respondeu que não, que a evasão de um curso não é um dado importante para a verificação da qualidade do mesmo. E completa, "a evasão de um curso pode ser um indicativo da qualidade do curso ou para o fracasso dele; o que importa são as seguintes relações: 1) taxa de evasão alta de bons alunos, fazendo o curso sob condições apropriadas de estudo. Se esta taxa for alta, o curso é ruim. 2) melhoria dos alunos que permanecem ao longo do curso; evasão, sozinha, nada diz".

A4 respondeu que "não, a evasão é bem mais complexa e envolve outros fatores que na maioria das vezes são de caráter pessoal como: família, separações, doenças, mortes, dinheiro, falta de base no ensino médio entre outras. Não acho que seria um critério para medir com eficiência a atuação de um tutor".

A7 responde sim, indica descontentamento.

Para A6, sim, a evasão é um dado importante para verificação da qualidade do curso. No Brasil não se tem dados levantamentos fidedignos sobre evasão dos cursos.

As opiniões dos avaliadores ficaram divididas, uns consideram a evasão um dado importante para a verificação da qualidade do curso e justificam sua opinião dizendo ser a evasão um indicador de descontentamento e um dado importante. Outros não consideram a evasão um dado importante para essa verificação e, há avaliador que afirma ser a evasão bem mais complexa, e que envolve outros fatores que não a qualidade do curso; diz que não acredita ser um critério para

medir a qualidade da atuação do tutor. Entendemos que a complexidade levantada pelo avaliador deva estar nos vários fatores que provocam a evasão contudo o aluno de um curso de educação à distância pode evadir do curso simplesmente porque "a solidão" foi muito dura para ele aguentar, o que significa dizer que o tutor o deixou sozinho, não atuou como devia, e, sendo assim, é um fator de avaliação do tutor, na opinião do autor. A2 entende que a evasão sozinha, isto é, analisada isoladamente não diz nada logo não serve como critério de avaliação mas que se houver a evasão de "bons alunos" de um curso sob condições apropriadas e se essa taxa for alta, então o curso é ruim; nesse caso serve como critério de avaliação da qualidade do curso. Concordamos que não faz sentido analisar a evasão isoladamente, isto é, sem os motivos pela qual ela ocorreu e se serve para numa condição avaliar entendemos que a evasão de um curso é um dado importante para a verificação da qualidade do mesmo.

---

**16 - A carga horária de trabalho do tutor pode interferir na realização de um trabalho com qualidade? De que modo o SINAES poderia avaliar essa variante?**

**Avaliador 1 - A carga horária pode ser diretamente responsável pela qualidade do trabalho do tutor. Um aspecto importante está associado a remuneração que é paga à ele, pois faz com que ele necessite ter outra atividade para sua manutenção pessoal.**

**Avaliador 2 - Claro que pode. O SINAES pode - e deve - estabelecer referenciais mínimos de qualidade.**

**Avaliador 3 - Acredito que sim. Pode ser criado um indicador que considera a carga horária de tutor.**

**Avaliador 4 - Deveria ficar a critério de cada curso que se propõe a ter tutores principalmente os EaDs. Ele deve estar no PPC e de ser avaliado pelos docentes e discentes em visitas in loco.**

**Avaliador 5 - Sim... pode. Mais carga horária pode indicar mais dedicação ao curso. Ou pode indicar cansaço... ou...**

**Avaliador 6 - A princípio sim.**

---

---

**Avaliador 7 - A avaliação dependerá de que seja visto processo e não carga disso ou daquilo.**

---

O A3 respondeu que acreditava que sim. Pode ser criado um indicador que considera a carga horária do tutor.

A5 também respondeu "sim...pode. Mais carga horária pode indicar mais dedicação ao curso. Ou pode indicar cansaço.....ou...."

Para A1 a carga horária pode ser diretamente responsável pela qualidade do trabalho do tutor. Um aspecto importante está associado a remuneração que é paga à ele, pois faz com que ele necessite ter outra atividade para sua manutenção pessoal.

A2 responde "claro que pode. O SINAES pode - e deve estabelecer referenciais mínimos de qualidade".

A 4 disse que a avaliação deveria ficar a critério de cada curso que se propõe a ter tutores principalmente os EaDs. Ele deve estar no PPC e deve ser avaliado pelos docentes e discentes em visitas in loco.

Para A7, a avaliação dependerá de que seja visto processo e não carga disso ou daquilo.

A6 também concorda que a carga horária de trabalho do tutor pode interferir na realização de um trabalho de qualidade; diz ele: "a princípio sim; se o tutor dedica muitas poucas horas por dia, se tiver muitos tutores, isso se compensa, mas a qualidade da interação... se o tutor sabe o nome dos alunos que ele está lidando é muito melhor, ele tem mais tempo de dedicação; então é a carga horária interferindo na qualidade".

De modo geral, os avaliadores concordaram que a carga horária de trabalho do tutor pode interferir no resultado de seu trabalho, mas, não tiveram um consenso na forma como o SINAES iria avaliar a tutoria, se criado um indicador "carga horária". Foi aventado o critério maior dedicação, ou maior cansaço, mas o que significa uma maior dedicação do tutor? No que o tutor deve se dedicar mais: nas respostas por e-mail a perguntas dos alunos? Se dedicar mais na interação com os discentes? Em que mecanismos de interação ele deve se dedicar mais? Ou, em qual ferramenta ele deve utilizar com maior dedicação? De que maneira saber o nome dos alunos expressa maior dedicação do tutor ou mesmo mais tempo de dedicação ao curso?

A impressão é que os avaliadores não chegaram a conjecturar com maior profundidade de pensamento na criação de um novo indicador, que este tenha a carga horária de trabalho do tutor como o foco da avaliação e, o que se espera desse indicador para que ele indique uma qualidade da tutoria. Na questão levantada pelo A1 sobre remuneração do trabalho do tutor, esta, pode influenciá-las atividades do tutor porque sendo o valor estabelecido pelo governo federal como bolsa, indica que o tutor não possui um vínculo empregatício e, muitas vezes, esse valor não permite ao tutor manter-se somente com ele impelindo-o a buscar um novo emprego.

Seria muito interessante que fosse analisado na carga horária, o tempo disponibilizado para o curso e o tempo dedicado a atender aos alunos; analisar também, que atividades são mais requeridas quando no momento de seu plantão na tutoria ou quando realiza o plantão à distância e analisar se os alunos requerem um tempo maior de presença do tutor para o encaminhamento dos estudos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Independentemente da modalidade de ensino ser presencial ou à distância o objetivo do SINAES é assegurar a realização da avaliação nacional das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes. A melhoria da qualidade da educação superior é uma das finalidades do SINAES e os indicadores contidos no instrumento de avaliação estabelecidos para cada dimensão busca cercar aspectos relevantes para a obtenção desse resultado. Após analisar os indicadores do SINAES no seu todo e apoiada em Souza, Spanhol, Limas e Cassol (2006), que sustentam ser o "sistema tutorial" cada vez mais indispensável em cursos na modalidade EaD, e nos Referenciais de qualidade para educação superior à distância (Brasil, 2007) que coloca o tutor como participante de um quadro diferenciado no interior das instituições e deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica fizemos um recorte entre os indicadores das três dimensões constantes do instrumento. Os indicadores escolhidos para sofrer uma análise mais detalhada foram os ligados especificamente à tutoria e estão contemplados nas dimensões 1 Organização Didático-Pedagógica e na 2 Corpo Docente e Tutorial.

O objetivo deste recorte foi compreender o que esses indicadores buscavam avaliar na tutoria de modo a comprovar a qualidade da mesma na execução de suas ações durante o desenvolvimento de um curso à distância. Várias são as ações realizadas pelo tutor e que durante a avaliação de curso de graduação com a aplicação do instrumento, elas não são vistas ou avaliadas, ações como, acompanhar as atividades discentes, proporcionar ao aluno condições de uma aprendizagem autônoma, esclarecer dúvidas, sustentação teórica aos conteúdos entre outras e, na análise do recorte dos indicadores, podemos perceber que não contemplavam a importância delas o que, de certo modo, impedem uma avaliação que expresse realmente a qualidade aferida para o curso.

Para melhor compreender os indicadores do SINAES relacionados a tutoria elaboramos um questionário a ser enviado para uma lista de professores avaliadores cadastrados no INEP. Este questionário contém 16 perguntas e, num primeiro olhar, parece que algumas delas estão se repetindo. As 13 primeiras perguntas estão especificamente ligadas aos cinco indicadores de análise da tutoria e as três últimas buscaram saber a opinião dos avaliadores sobre critérios que consideramos importantes para avaliarem as ações do tutor.

Os cinco indicadores analisados envolvem, Atividades de Tutoria, Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes, Titulação e formação do corpo de tutores do curso, Experiência do corpo de tutores em educação à distância e Relação docentes e tutores - presenciais e à distância - por estudante e a estruturação do questionário tinha a premissa de que o resultado da avaliação teria o conceito suficiente como o mais baixo, isto é, o mínimo que se poderia ter como resultado.

Na pergunta de Atividades de Tutoria o questionamento era sobre os critérios considerados para a elaboração desse indicador. O que obtivemos de respostas foi a comprovação de que os avaliadores têm consciência da importância do papel do tutor no desenvolvimento do curso e três deles deram sugestão de como as atividades de tutoria poderiam ser avaliadas: "considerando a sua formação, dedicação e o seu nível de comprometimento com o aprendizado do aluno"; "verificar nos cursos e com os alunos se existe, se está implantado e como está sendo executado" e "tem-se que analisar o tutor dependendo do formato do curso - projeto pedagógico do curso; espera-se que o avaliador entenda de EaD, que tenha estudado o PPC e que possa analisar as conversas com os alunos, tutores e professores e o acesso ao ambiente, ver como a coisa flui".

Considerando as sugestões recebidas nas respostas do questionário dos avaliadores para este indicador buscamos o instrumento de avaliação para verificar o critério de análise no conceito suficiente e ele diz o seguinte: Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem de maneira suficiente, às demandas didático-pedagógicas de estrutura curricular. A estrutura curricular não aponta como as atividades serão desenvolvidas, o grau de envolvimento do tutor na realização dessas atividades, o grau de conhecimento sobre as atividades a serem desenvolvidas e o indicador não vislumbra nos seus critérios, o resultado obtido por essas ações, vê apenas se o que consta na estrutura curricular é atendido. É uma visão muito restrita para a gama de ações que este indicador busca verificar.

A observação de que se espera que o "avaliador tenha estudo o PPC e que possa analisar as conversas com os alunos, tutores e professores e o acesso ao ambiente, ver como a coisa flui" causa preocupação porque sugere que o avaliador pode ir para as IES proceder a avaliação de cursos sem que tenha no mínimo se interado do PPC do curso a ser avaliado mas, ainda assim seguirá com os procedimentos estabelecidos para avaliação. Será que esses avaliadores têm

consciência do que é o SINAES e a finalidade do mesmo e da importância do processo para as IES, discentes e sociedade em geral? Na hipótese dessa situação também fica uma suposta indicação de que existem professores avaliadores que não cumprem com o mínimo requerido para o desempenho de seu papel.

Quando incluímos a pergunta sobre como o avaliador deve proceder para avaliar as atividades de tutoria o que se esperava eram respostas que evidenciassem uma preocupação com o desenvolvimento das atividades, com a forma como os tutores tratam essas atividades, com a própria visão dos tutores em relação ao seu desempenho, mas o que se percebeu, foi um despreparo para entender a importância das atividades de tutoria porque ao dizer que em reunião com discentes e docentes se as demandas são atendidas está bom como está é não questionar outro aspectos das atividades de tutoria.

A pergunta sobre os critérios de elaboração do indicador Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes também não nos trouxe a resposta esperada sobre os critérios de elaboração do indicador mas, obtivemos respostas que nos permitiram perceber que um avaliador revela uma preocupação com a efetividade da utilização das TICs, enquanto outro afirma que não tem como avaliar esses mecanismos simplesmente porque essa interação muitas vezes fica a desejar. Essas opiniões reforçam a ideia que o indicador irá verificar apenas se os mecanismos previstos/implantados na proposta do curso atendem de maneira suficiente, muito bem ou excelente ou não atendem, isto é, análise quantitativa. O que é olhado é o uso da ferramenta como um único foco, o foco na tecnologia e não na ação do tutorista é, o quanto esse tutor conhece a ferramenta que lhe foi destinada para interação com os alunos? Como ele se utiliza dessa ferramenta ou dessas ferramentas no decorrer do curso? Que resultados essa interação nos dá no que se refere ao desenvolvimento do aluno, sua apropriação de conceitos, seu sentimento de pertença ao curso entre outros resultados, frutos dessa interação? Embora um dos avaliadores nos diga que o indicador não está igualando dois cursos, mas ele está "comparando o curso com a qualidade que ele próprio se propõe" esta nos parece uma posição muito individual desse avaliador e que se adotada por todos os avaliadores, possivelmente teríamos um modo de avaliar mais subjetivo e que poderia abordar a qualidade dessa interação.

Considerando as respostas obtidas na pergunta o que é uma interação de qualidade no EaD, percebemos que alguns avaliadores

possuem visões bem claras de como devem acontecer as interações "onde se observe além da matéria específica do curso um desenvolvimento de competências associadas à uma concepção global da sociedade" . O atender apenas ao estabelecido nas propostas do curso é limitar muito o aspecto interação professor, tutor e aluno e nem sempre ela representa a qualidade da interação. Sendo o tutor um mediador a interação dele com o estudante faz uma grande diferença nos resultados do curso. Pensar interação de qualidade remete a verificar se os instrumentos de interação estão sendo utilizados de forma adequada, isto é, utilizar o instrumento de interação certo na hora certa. Como fazer uso do chat quando o momento requer uma videoconferência? Que critérios o tutor utiliza na escolha da ferramenta de interação? Quando a interação não consegue resolver a dúvida dos discentes, de que outros mecanismos o tutor se utiliza para conseguir resolver as dificuldades? Como imaginar que todos os alunos conseguem resolver suas dificuldades, ou entender conceitos, discutir ideias com apenas uma única ferramenta de interação? Seria desconsiderar as diferenças nas formas de aprendizagem e nos diferentes tempos de aprendizagem sem contar que o próprio mecanismo de interação pode não ser o melhor para àquele momento ou situação. Outras questões podem ainda ser levantadas à medida que os cursos se desenrolam e as atividades de tutoria se tornam mais exigidas.

Ainda buscando conhecer os critérios de elaboração dos indicadores, para o indicador Titulação e formação do corpo de tutores do curso, também não obtivemos a resposta esperada porém alguns avaliadores reconhecem que, se por um lado a formação é importante para o curso, mais importante é a ação desses tutores como motivadores, "como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica", como um esclarecedor de dúvidas entre outras ações já estudadas neste trabalho. Há que se concordar que uma graduação no curso seja necessária para dar o start, mas, titulação e formação pura e simplesmente pelo que são não comprova que as ações desses tutores produzem resultados de qualidade ou que essas ações são de qualidade. É válido que se tenha de quem atua na educação superior níveis de formação superiores ao curso em que está atuando e atendendo a legislação que assim determina, mas é muito mais que um certificado, é como esses conhecimentos são aplicados de modo a atender aos objetivos do curso na sua formação ao cidadão. Ser o tutor um mestre ou doutor, essa formação o torna um pesquisador, uma pessoa que aprendeu a ser crítico, isto é, ser pensante que não aceita todas as

afirmações e informações como verdades puras, mas por outro lado, essa se a titulação o possibilita ter mais conhecimentos e desenvolver várias habilidades, o instrumento verifica apenas o percentual de tutores que possuem essa formação. Como esses saberes afetam as ações do tutor e que resultados diferenciados se obtém, tendo um mínimo de 30% de tutores com pós-graduação lato ou stricto sensu o indicador não responde e os avaliadores também não conseguiram dizer o modo como essa formação promove o aumento de qualidade na atuação do tutor a ponto de torná-la diferente dos demais, dos que não são mestres ou doutores.

No indicador Experiência do corpo de tutores em educação à distância, também não obtivemos a resposta esperada embora tenhamos constatado que para alguns tutores é clara a importância da atuação do tutor no curso e que, com experiência em docência, sua atuação é melhor e que esta experiência é mais importante que sua formação. Para a escolha de uma experiência mínima de três anos exigida para o conceito suficiente não encontramos respaldo em legislação o que pode significar que foi escolhido um número sem que houvesse um critério específico. Segundo o avaliador 6 esse número veio de um paralelo feito com o número de anos de experiência que se exige para um docente de nível superior que é de cinco anos. Quando perguntados o que acrescentaria ao tutor, na sua atuação, sua experiência ao longo de três anos e se sua experiência fosse maior que três anos, obtivemos respostas diversas, porém uma delas disse que varia de tutor para tutor e que era uma resposta muito subjetiva. Cientes desse aspecto subjetivo da avaliação, não identificamos no indicador essa subjetividade e se um deles apenas, doutor por exigência legal, percebeu essa subjetividade também não questionou o percentual constante do indicador como suficiente, muito bem ou excelente. Continua sendo um indicador quantitativo. Existe o argumento apresentado por um dos avaliadores de que se 30% do total de tutores é mestre ou doutor esse número serve como um indicador de qualidade do curso embora não garanta a qualidade do curso, apenas indica.

O indicador relação docentes e tutores, presenciais e à distância, por estudante apresenta um número, segundo um dos avaliadores, estabelecido pela experiência da SEED e que vai sendo alterado à medida que se observa se o tutor dá "conta disso". Como se observa se o tutor dá "conta disso" se o indicador reflete apenas um intervalo de número: relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores é maior que 40 e menor ou igual a 50, maior que

30 e menor ou igual a 40 e menor ou igual a 30. Que diferença isso representa na atuação do tutor? Como ele age caso o curso no qual atual lhe coloca a responsabilidade de conduzir mais de 50 alunos? O curso recebe um conceito inferior ao suficiente mas onde foi verificado se essa atuação ficou pior que a do curso com 30 alunos por tutor?

Simplesmente uma avaliação quantitativa, um número aleatório baseado em experiência de umasecretaria; então, onde entra o requisito de ser mestre ou doutor para melhor atender esse contingente de alunos? Onde interfere ter três ou mais de três anos de experiência em tutoria se o número de alunos for superior a 50 ou a 60? Onde interfere na atuação se os mecanismos de interação estão de acordo com o projeto do curso?

Carbone, Brandão, Leite eVilhena(2009), afirmam que o conhecimento corresponde a informações que uma vez incorporadas pelos indivíduos influenciam o seu julgamento, comportamento e tomada de decisão. Isso significa que o tutor durante o curso ele constrói e reconstrói o seu conhecimento e assim modifica sua atuação, o seu entorno e o resultado de seu trabalho. Em que momento o indicador avalia essas alterações? A nosso ver, todas essas informações são analisadas como quantitativas e é preciso que se observe o que temos de qualidade de modo a que os indicadores de avaliação expressem ou representem a qualidade dessa tutoria no contexto do curso e do ambiente ao qual o curso está inserido.

Outras questões que achamos influenciam a atuação do tutor num curso são as capacitações ministradas ao tutor, a evasão de alunos do curso e a carga horária de trabalho do tutor. Por que o SINAES não tem nenhum indicador que busque avaliar a repercussão dessas questões?

Questionados sobre isso, os avaliadores participantes da pesquisa não souberam responder e ficou exposto que os avaliadores não conhecem e não participam nem com discussões sobre a elaboração de critérios ou de mudanças no instrumento. Se a avaliação é feita pelos pares e esses não participam e não se interessam em participar e ainda, desconhecem a importância desse processo, onde entra então a qualidade dessa avaliação? É o uso do instrumento pelo instrumento,e basta.

A nosso ver, a capacitação do tutor é muito importante para o desenvolvimento do curso e dos resultados que podem advir dele. A formação de cidadãos não é tarefa simples e na modalidade à distância é importante que todos os envolvidos tenham consciência de seu papel e de que uma busca constante de melhoria por parte de quem exerce a

função de conduzir o processo é fator importantíssimo para que o curso garanta um mínimo de qualidade.

A capacitação que buscamos não se restringe apenas àquela ministrada pelo professor no início de cada disciplina pois, se considerarmos um curso contínuo, com os mesmos tutores e mesmos professores por disciplina, chegará uma hora que não haverá mais necessidade de capacitação dessas disciplinas. O tutor já terá conhecimento do assunto e de como o professor conduz o processo ensino e aprendizagem, o que espera que o aluno desenvolva e etc.

A capacitação do tutor envolve mais que isso. Envolve conhecer o que é um curso ofertado na modalidade à distância, perceber no uso das tecnologias se estão ou não apropriadas para o contexto do momento e poder sugerir mudanças, entender como as pessoas aprendem, que diferenças elas apresentam para atender cada um de forma diferenciada. Esses conhecimentos não se adquirem em apenas duas horas mas sim por muitas horas de capacitação e independem se o tutor é graduado, mestre ou doutor, se tem três ou mais anos de experiência em tutoria, se ele atende 30 ou 50 alunos.

Nessa linha de pensamento podemos ainda estabelecer que o corpo de tutores tenha 60 horas de capacitação por ano o que significa que em quatro anos ele teria o equivalente, em número de horas, a um curso de especialização. A explicação dessa escolha de horas é porque mantém uma regularidade de capacitações ao longo do ano letivo sem que prejudique o trabalho da tutoria no atendimento aos discentes. A escolha dos temas para as capacitações não estão sujeitos apenas a assuntos relacionados aos conteúdos das disciplinas com outras perspectivas, mas também, temas como desenvolvimento de competências na utilização de mídias e tecnologias; teorias de aprendizagem; didática no ensino de disciplinas exatas etc. Dessa maneira, a formação do tutor, indicador do SINAES poderia ser complementado com outro indicador onde se acompanhasse o envolvimento dos tutores nos cursos - listas de frequência, como os tutores avaliam essas capacitações para o seu desenvolvimento, se os temas escolhidos realmente acrescentam no desenvolvimento pessoal e profissional do corpo de tutores contrabalançando com a avaliação pura e simples da formação do tutor na área, com mestrado e/ou doutorado.

Nesse contexto se poderia ter tutores de cursos como Pedagogia num curso de Administração, por exemplo. Esse pedagogo trás conhecimentos importantes sobre didática, teorias de aprendizagem, história da educação e utilizando-se da capacitação continuada poderia

ter capacitações como utilização das TICs, teorias da administração, economia etc. A junção desses conhecimentos trariam para a tutoria uma riqueza de experiências e de competências que certamente tornariam as atividades de tutoria melhores ou no dizer do SINAES de melhor qualidade. Como cada IES estabelece o modelo de sua tutoria essas capacitações também seriam estruturadas de acordo com as concepções de tutoria que as IES possuem e suas necessidades.

É necessário que as Instituições de Ensino Superior se conscientizem da importância que uma tutoria tem para seus cursos à distância e estabeleçam um programa de capacitação contínua para o corpo de tutores. Infelizmente para que isso aconteça é necessário que algo as force a fazer e nada melhor que o SINAES para isso. É fato que as IES pautam suas escolhas com base nos instrumentos de avaliação para atender apenas as exigências mínimas que ele requer para o funcionamento do curso, credenciamento da instituição e autorização de funcionamento.

A evasão é um dos grandes problemas enfrentados pelas faculdades e universidades tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos à distância. Identificar os motivos da evasão é algo importante para os cursos considerando o custo alto que isso acarreta para as instituições.

Várias são as causas que geram evasão. Em um curso presencial o aluno pode deixar de frequentar o curso por um tempo e repentinamente retornar ao mesmo continuando de onde parou. Nesse caso, por exemplo, é muito difícil verificar e constatar a evasão e os motivos que a provocaram. Em um curso à distância a dificuldade para saber se o aluno evadiu do curso não é muito grande, porém para descobrir os motivos que o levaram a isso é bastante complicado. Pesquisas evidenciam que os discentes podem evadir porque "o curso não era o que eu pensava", "não gostei do curso", "achei que estudar à distância era mais fácil", "escolhi um curso à distância porque não tinha tempo para ir à faculdade e agora o curso está tomando muito o meu tempo", "descobri que não consigo estudar sozinho" e outros motivos mas, um deles pode ser decorrente da atuação do tutor. O estudo desenvolvido neste trabalho nos consolidou a certeza que se o ensino está centrado no aluno, se ele tem uma grande responsabilidade sobre seu aprendizado e desenvolvimento, o tutor é corresponsável com ele nesse aprendizado e desenvolvimento e sendo assim, a sua ação dentro do curso irá influenciar na permanência ou não desses alunos no curso.

Durante toda a vida escolar os estudantes não são, de modo geral, estimulados a serem autodidatas, curiosos, leitores de assuntos diversos, críticos e disciplinados e, ao ingressarem em um curso superior à distância eles, na maioria das vezes, se sentem sozinhos, pois seu estudo é realizado na frente de um computador - atividades de aprendizagem, fórum, chat - leituras sem discussões em classe, e sem isso praticamente necessitam ter uma criticidade sobre os assuntos estudados e, como não são obrigados a presença física em sala de aula, acabam por deixar suas obrigações para última hora gerando às vezes um acúmulo de atividades ou mesmo não conseguindo concluir as atividades de aprendizagem por falta de tempo para as realizar. Isso significa que a disciplina de estudo não foi contemplada ao longo da semana ou da disciplina.

As ações do tutor bem desenvolvidas podem diminuir essa sensação de solidão que acomete alunos de curso na modalidade à distância, podem estimular através de discussões individuais ou mesmo grupais - dependendo da escolha do tutor - o raciocínio lógico e criticidade desses alunos desenvolvendo gradativamente a percepção sobre as informações propaladas por jornais, revistas e internet e sobre o entorno, podem perceber que a disciplina necessária para manter o estudo em dia não está sendo seguida ou mesmo estabelecida e conduzir os alunos a se ajustarem antes que o desestímulo decorrente dessa falta de disciplina o faça desistir do curso.

Embora muitas vezes a tutoria desempenhe o seu papel corretamente e busque atender da melhor forma possível os estudantes, ainda assim, alguns deles se evadem do curso e conseguir descobrir as razões que os levaram a isso é uma tarefa árdua. Primeiro porque o tutor leva algum tempo escrevendo e ligando para o aluno na busca de tentar resgatá-lo para o curso e depois para tentar descobrir os motivos que o levaram a sair do curso. A dificuldade em obter essas informações reside no fato que, ao se evadir o aluno deixa de responder os e-mails do tutor e não atende as ligações telefônicas da tutoria.

Cursos de maior sucesso o que significa com menor evasão, são aqueles que o aluno é o foco principal e a criação de vínculos e laços afetivos com o tutor são fatores preponderantes para esse resultado, destaca Moran (2012). Para o autor, a tutoria exerce esse papel de “ter alguém por perto”, de promover a participação em grupo, de criar o sentimento de pertença e quanto maior a valorização do contato, menor a desistência.

Um indicador que avaliasse a evasão poderia, no mínimo, evidenciar que atividades de tutoria pertinentes ao aspecto "alguém por perto", *feedback* improdutivo, dúvidas não respondidas entre outras, não estão sendo realizadas como deveriam ou não têm a atenção que deveriam por parte dos tutores.

Outro aspecto que preocupa, com relação a atuação da tutoria, é a carga horária de trabalho do tutores. Consideramos que ela também é fator diferencial para a atuação do tutor e que influencia no desenvolvimento das atividades de tutoria.

Uma das respostas evidenciadas no questionário sobre se a carga horária de trabalho do tutor pode interferir na realização de um trabalho com qualidade deu destaque à remuneração que o tutor percebe pelo seu trabalho. Essa discussão não cabe neste trabalho, porém não é possível passar à frente sem que tenhamos um breve comentário sobre esse assunto.

O valor destinado como remuneração do trabalho do tutor é pago através de bolsa, isto é, o tutor é um bolsista. Não tem profissão reconhecida, não tem carreira, não tem direito a carteira assinada, a assistência médica, a provisão de fundo de garantia, a 1/3 de férias remuneradas, enfim, aos benefícios que todo trabalhador tem por menor que seja sua tarefa. Para o exercício da tutoria é requisitado que esse profissional seja graduado a nível superior, que seja um especialista ou tenha experiência em docência, se tiver um mestrado ou doutorado melhor e se a isso tudo, juntarmos sua experiência em EaD, esse profissional se torna muito atrativo para as IES pois no momento da avaliação de curso essas instituições sairão muito bem na fotografia.

Em alguns cursos de instituições de ensino superior, a seleção para tutores presencial e à distância envolve apenas a apresentação de currículo, onde se terá as comprovações de formação e experiência com ensino à distância, e uma breve entrevista que busca saber da disponibilidade de horários para cumprimento do plantão presencial e demais atividades à distância. Não existe uma verificação dos conhecimentos que o tutor necessita para desenvolver suas atividades, das habilidades que ele necessita ter como, relacionamento interpessoal, mediação pedagógica, planejamento, didática entre outras destacadas neste trabalho no quadro de Behar e Silva(2013) extremamente importantes para o papel que irá desempenhar. Na verdade, o que parece interessar é apenas sua formação e experiência, pois assim atende aos requisitos impostos pelo FNDE e que serão avaliados no SINAES. Mas talvez isso faça sentido afinal que pagamento - remuneração - essa

pessoa - profissional- perceberá pelo trabalho desenvolvido? Uma bolsa, simplesmente uma bolsa.

No entanto, a contrapartida para a atuação desse profissional é ínfima diante do papel preponderante que ele exerce na formação de cidadãos que irão desempenhar papéis dos mais diversos na sociedade, sejam eles professores, administradores, biólogos, físicos ou outros. O valor percebido pelo tutor como pagamento pelo seu trabalho é relativamente pequeno para que possibilite ao profissional viver somente com ele o que faz com que procure outras colocações.

Voltando ao raciocínio, se o profissional tutor necessita buscar outra atividade, nos parece claro que a dedicação que ele deveria ter com o curso não será a mesma que se tivesse totalmente dedicado a ele. Vinte horas semanais para atender os alunos, cada um com suas necessidades, dificuldades e tempos de aprendizagem diferentes e ao mesmo tempo estudar, buscar textos, desenvolver autonomia no aluno e etc é muito pouco tempo e, querendo ou não, irá afetar no atendimento que a tutoria poderia ter com os alunos.

É importante que se crie um indicador qualitativo para carga horária, pois assim o SINAES poderá avaliar se esse indicador é uma fragilidade do curso e o que deve ser feito para manter ou criar uma qualidade de atendimento.

Este trabalho possibilitou uma análise dos cinco indicadores constantes do SINAES para avaliação da tutoria. Entendemos que eles apresentam um foco quantitativo dos itens avaliados e é importante que para um trabalho que envolve conhecimentos diversos como docência, tecnologia, empatia, planejamento entre outros, seja realizada uma análise qualitativa para que ela represente a qualidade necessária para a obtenção dos resultados que as instituições de ensino superior almejam: formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e sua responsabilidade com o social.

O resultado obtido após a avaliação do SINAES não deve ser olhado como um número absoluto, mas sim como um indicador de que o curso ou a instituição apresenta fragilidades e que estas necessitam ser melhoradas para justificar a existência de um e outro. O SINAES é válido no momento em que as instituições olham para si e percebem que podem ser melhores nos seus processos e a partir do momento que todos os envolvidos e comprometidos com os objetivos da instituição tomam essa consciência, a busca por essa melhoria é natural.

Por outro lado o SINAES pode também "dizer" ao governo onde este apresenta suas fragilidades, como por exemplo, não tornando

tutor uma profissão regulamentada, aviltando o trabalho desse profissional ao considerá-lo apenas um profissional provisório, por determinado tempo de serviço desconsiderando todo o investimento por ele realizado para seu desenvolvimento pessoal e profissional e para atender às exigências desse mesmo governo: experiência em docência, especialista, mestre ou doutor.

Outro aspecto que este trabalho destacou é que os avaliadores recebem conceitos pré-definidos dos indicadores e estes parecem não ter uma criticidade sobre os mesmos o que se torna uma dicotomia posto que são, esses avaliadores, professores de cursos de nível superior e são mestres e doutores conforme a legislação determina. Se para os indicadores de qualidade vale a máxima de que cursos com um mínimo de 30% do corpo de tutores com titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu* é de qualidade, o mesmo deveríamos esperar dos avaliadores. Se tutores mestres ou doutores são tidos como profissionais capazes de exercer sua crítica no processo ensino e aprendizagem, por sua vez, os avaliadores obrigatoriamente mestres e doutores, com experiência de docência de no mínimo cinco anos, também deveriam apresentar um percentual de criticidade o que mais uma vez mostra a avaliação quantitativa dos indicadores já estudados.

Temos consciência de que os instrumentos podem expressar qualidade se usados de forma adequada, contudo nem mesmo o SINAES definiu o que é qualidade tendo em vista a subjetividade que esse conceito apresenta. Como bem colocou o avaliador 6, "quando se define qualidade em educação não se tem uma definição única; [...] qualidade não é atender aos indicadores mas os indicadores indicarem que existe alguma qualidade".

As políticas governamentais para a educação à distância nos parece estimular para a oferta desses cursos cada vez mais pelas IES mas sem que a torne uma modalidade inserida no contexto das IES e que utilize ou estimule uma política de verificação da qualidade e não de avaliação de qualidade.

A realização deste trabalho consolidou a convicção da importância que a tutoria tem para as IES que ofertam cursos na modalidade à distância ao mesmo tempo em que proporcionou refletir sobre avaliação do ensino superior, avaliação da tutoria, aspectos subjetivos da atuação do tutor em cursos à distância.

A aplicação do questionário para o público de professores avaliadores evidenciou uma ideia de que esses profissionais nem sempre correspondem com o que se imagina ser um avaliador do INEP mas por

outro lado também evidenciou que apesar de professores necessitam de capacitação sobre o SINAES e mesmo que essas não correspondam às 80h por ano como sugerido para os tutores, são necessárias para que os objetivos do SINAES sejam continuamente revistos e os indicadores compreendidos na sua extensão qualitativa.

O objetivo específico Identificar as ações pertinentes às funções do tutor de curso superior à distância foram atingidos à medida que apresentamos conceitos, funções, competências do tutor para cursos de ensino superior tendo os Referencias de qualidade para educação superior à distância, Dalmau, Souza, Spanhol, Limas e Cassol como alguns dos autores que deram suporte a esta pesquisa.

O objetivo específico de analisar os indicadores constantes do instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e à distância do SINAES foi atendido, pois após estudos sobre cada uma das dimensões do instrumento, percebeu que somente cinco dos 63 indicadores constantes do instrumento é que seriam objeto de estudo para então atender o próximo objetivo específico.

O objetivo específico Compreender os indicadores relacionados a tutoria constantes do instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e à distância foi atingido pois a compreensão do que cada indicador inferia ou poderia vir a indicar para melhoria de atuação da tutoria gerou reflexões sobre a própria tutoria, atividades, interações, formação, experiências e capacitações compreendendo a importância dela no processo ensino e aprendizagem.

A consecução desses três objetivos foi que possibilitou atender ao último objetivo específico, sugerir indicadores qualitativos complementares para avaliação da tutoria. Este objetivo foi considerado atingido quando identificamos que o instrumento de avaliação não conseguia dar conta de uma avaliação mais profunda que o indicador apontava e quando conseguimos levantar pontos que consideramos importantes para uma avaliação que expresse e represente a qualidade da tutoria dentro de um curso de graduação à distância.

Consideramos importante a revisão dos indicadores **A**tividades de Tutoria, **M**ecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes, **T**itulação e formação do corpo de tutores do curso, **E**xperiência do corpo de tutores em educação à distância e **R**elação docentes e tutores - presenciais e à distância - por estudante tendo em vista a análise ser de cunho quantitativo.

Recomendamos que sejam realizados estudos no sentido de criar novos indicadores para avaliação de tutoria compreendendo

assuntos como capacitação permanente de tutores, evasão dos cursos superiores e carga horária da tutoria. O estudo desses novos indicadores deve dar uma atenção especial ao desenvolvimento dos tutores com capacitações permanentes com assuntos que estimulem a percepção do tutor, sua criatividade, motivação, desafiando-os a promoverem mudanças nas suas ações que tragam aos estudantes benefícios como confiança pessoal, permanência nos cursos, mas também capacitem de forma a que o tutor se perceba cada vez mais um participante desse processo de ensino e aprendizagem. Uma avaliação com vistas em itens que apontem para os resultados das ações dos tutores, pode conter critérios de avaliação que identifiquem a qualidade das ações de tutoria.

## REFERÊNCIAS

**Avaliação** – Revista da Avaliação da Educação Superior – v.17, n.01 março 2012.

BELLONI, Maria Luiz. **Educação a Distância**. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BENTES, Roberto De Fino. **A avaliação do tutor**. In: \_\_\_LITTO, Michael, FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.) – São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. P. 166-169.

BOHRER, Iza N.; PUEHRINGER, Janaina Orso; SILVA, Daniele S.; NAIRDORF, Judith.

**A história das universidades: o despertar do conhecimento**. <<http://www.unifra.br/eventos/jne2008/Trabalhos/114.pdf>>. Acesso em 04/02/2014.

BRASIL. **Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e de cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm) Acesso em 17/março/2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior à distância**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em :<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 10/março/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 24, de 16 de agosto de 2010**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE. Brasília: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 24/março/2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em 5/abril/2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004** – Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm)>. Acesso em 15/março/2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.051, de 7 de novembro de 2007**. Aprova em extrato, o instrumento de avaliação do INEP para autorização de curso superior na modalidade de educação à distância. BRASIL. MEC. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12262&ativo=505&Itemid=504](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12262&ativo=505&Itemid=504)>. Acesso em 12 de outubro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Cartilha Qualidade da educação superior: avaliação, regulação e supervisão**. Disponível

em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12498&Itemid=820](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12498&Itemid=820)>. Acesso em 25 de setembro de 2013.

CARBONE, Pedro Paulo; BRANDÃO, Hugo Pena; LEITE, João Batista Diniz; VILHENA, Rosa Maria de Paula. **Gestão por competências** e gestão do conhecimento.FGV Management. 2. ed.Série Gestão de Pessoas.

CARDOSO, Fernando. **Gestores de e-Learning** – saiba planejar, monitorar e implantar e-learning para treinamento corporativo. São Paulo: Saraiva, 2007.

DALMAU, Marcos Baptista Lopez -

*Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002,  
<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=125>, visitado em 11/3/2014.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**.São Paulo: Atlas, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de (org). **Avaliação** – construindo o caminho e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Silvane Guimarães Silva. **Histórico da EaD no Brasil**. e-Tec Brasil - Tópicos em Educação a Distância.<[http://ftp.comprasnet.se.gov.br/sead/licitacoes/Pregoes2011/PE091/Anexos/Eventos\\_modulo\\_I/topico\\_ead/Aula\\_03.pdf](http://ftp.comprasnet.se.gov.br/sead/licitacoes/Pregoes2011/PE091/Anexos/Eventos_modulo_I/topico_ead/Aula_03.pdf)>. Acesso em 10/02/2014.

JACOBSEN, Alessandra de Linhares. **Fatores intervenientes no processo de avaliação institucional da UFSC, segundo a visão de seus docentes**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: 1995.

KNOWLES, Malcolm S. **The Adult Learner - A Neglected Species**, GULF PUBLISHING COMPANY, Houston, 1973.

LANDIM, C.M.M.P.F. **Educação à distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: **Cláudia** Maria das Mercês Pais Ferreira Landim, p. 2-20, 1997.

LEITE, Denise, TUTIKIAN, Jane & HOLZ, Noberto (orgs.) **Avaliação & Compromisso** – Construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública. – Editora da Universidade /UFRGS, 2000.

LINDEMAN, Eduard C. **The meaning of adult education**. New York: New Republic, 1926.

LITWIN, Edith. **Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. Das tradições à virtualidade. In: **Educação à distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.

LOBO, Márcia Eunice. **Avaliação e Regulação da Educação à distância no Ensino Superior Brasileiro: um olhar sobre os processos de credenciamento institucional**. [http://www.sapientia-pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=12755/](http://www.sapientia-pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12755/). Acesso em 22/08/2013.

MELO, Pedro Antônio de; MELO, Michelle Bianchini de; NUNES, Rogéria da Silva. **A Educação a Distância como Política de Expansão e Interiorização da Educação Superior no Brasil** - Revista de Ciências da Administração, v.11, n. 24, p. 278-304, maio/ago 2009.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. **A universidade no Brasil** - Revista Brasileira de Educação no.14 Rio de Janeiro maio/ago.2000

MONTEIRO, Luiz Antonio dos Santos. Avaliação da qualidade na educação superior: ampliar é preciso. IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis de 08 a 10 de dezembro de 2004. Disponível em:

<<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/35722>>. Acesso em: 18/12/2012.

MOORE, Michael, KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância** – uma visão integrada. (tradução Roberto Galman), São Paulo: Cengage Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. **Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil**. Disponível em [www.eca.usp.br/moran/avaliacao.htm](http://www.eca.usp.br/moran/avaliacao.htm). Acesso em 18 de setembro de 2012.

MOROSINI, Marília Costa. **Qualidade na educação superior:** tendências do século. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009, p. 165-186.

MOROSINI, Marília Costa; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. **Políticas de Educação Superior no Brasil:** Fases, expansão e desafios de cooperação no âmbito nacional e internacional. Disponível em <<https://www.sbec.org.br/evt2003/trab8.doc>>. Acesso em 20/09/2013.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **A Estrutura e o funcionamento do Ensino Superior no Brasil**. In: \_\_\_\_\_ SOARES, Maria Suzana Arossa (org.) - Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe - IESALC – Unesco - Caracas - Porto Alegre, 2002. P. 57-59.

<<http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-6-2013-a-educacao-superior-no-brasil.pdf>>. Acesso 7/10/2013.

**Por uma educação sem distância** – recortes da realidade brasileira – SERRA, Antônio Roberto Coelho, SILVA, João Augusto Ramos e (orgs.) – São Luís: Editora UEMA, 2008.

SCAGLIONE, Vera Lucia Telles e COSTA, Marcello Nitzda. Avaliação da educação superior e a gestão universitária: padrões de qualidade definidos pelas instituições de ensino superior, pelo MEC e pela sociedade, incluindo ENADE, IDD, CPC e IGC. XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária. Florianópolis, 7 a 9 de dezembro de 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/25965/2.12.pdf?sequence=1> Acesso em: 18 de dezembro de 2012.

SMITH, Theodore C. **Fifty-One Competencies for Online Instruction**. Disponível em <http://www.thejeo.com/Ted%20Smith%20Final.pdf>. Acesso em 23/02/2014

PRETI, Oreste (org.) Educação à distância: uma prática mediadora e mediatizada. In: “Educação à distância: inícios e indícios de um percurso”. Cuiabá, UFMT, 1996.

RAMOS, Maria da Graça Gomes; GARCIA, Tania Elisa Morales; AFONSO, Mariângela da Rosa. Qualidade da Universidade: da Diversidade de Concepções à Indicadores de Avaliação. IX Colóquio Internancional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis , 25 a 27 de novembro de 2009.

**SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – da concepção à regulamentação – 5ª edição revisada e ampliada. Brasília INEP, setembro 2009.

SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo I. (orgs). **Avaliação Democrática** – Para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

RUMBLE, Greville. **A gestão dos sistemas de ensino à distância**. Brasília: UnB: UNESCO, 2003.

VEIRA, Regina Lúcia Bastos; FREITAS, Kátia Siqueira de. **O SINAES na universidade pública estadual: análise do processo de construção da avaliação interna na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)** - Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. vol.18 no.68 Rio de Janeiro Sept. 2010.Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362010000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000300003)>. Acesso em 10 de novembro de 2013.

**Universidade Aberta do Brasil -**

**UAB.**<[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=18](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18)>. Acesso em 10/02/2014

**Universidade no Mundo** – Universidade em questão – volume 2.

MORHY, Lauro (org.) –Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

VEIGA, R. T. et. al. **O ensino à distância pela internet**: conceito e proposta de avaliação. Enenpad, 1998.

## **APÊNDICEA - Formulário do Questionário**

1. Um dos objetivos do SINAES "é melhorar a qualidade da educação superior", mas o texto não define especificamente o que isso significa para o SINAES. O que é qualidade para o SINAES?
2. No enfoque qualitativo, cursos que obtêm nota máxima na avaliação do SINAES são comprovadamente cursos de qualidade?
3. O que é qualidade para o senhor e de que forma essa qualidade fica visível mediante aplicação do SINAES?
4. Indicadores usam diferentes critérios de formação. Então, onde podemos encontrar os documentos ou registros utilizados para elaboração dos critérios de cada indicador do instrumento SINAES?
5. Baseados em que esses critérios foram estabelecidos?
6. Caso não haja documento: o que o senhor pode me dizer sobre a formação dos critérios para elaboração dos indicadores:
  - 6.A - 1.13 Atividades de Tutoria
  - 6.B - 1.16 Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes
  - 6.C - 2.16 Titulação e formação do corpo de tutores do curso
  - 6.D - 2.17 Experiência do corpo de tutores em educação à distância
  - 6.E - 2.18 Relação docentes e tutores - presenciais e à distância - por estudante.
7. As demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular variam de curso para curso. Desse modo, como o avaliador deve proceder para avaliar as atividades de tutoria? Esse(s) critério(s) poderia(m) ser desdobrado(s) em outros indicadores de modo a contribuir mais para avaliação?

8. De que modo poderia ser trabalhado o aspecto quali? Ou só se pensa no quanti?

9. O que é uma interação de qualidade no EaD para o senhor?

10. Se a qualidade dos mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes é definida em relação "às propostas do curso", se um curso propuser apenas um mecanismo de interação e utilizá-lo, será considerado excelente, já que atendeu sua proposta?

11. O mínimo que o SINAES exige para um curso ser considerado bom - nota 3 - no que se refere à titulação do tutor é que este seja graduado no curso em que atua. Entretanto se esse mesmo tutor estiver vinculado a um curso de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, o curso poderá obter conceito de qualidade nota 4 e nota 5.

11.A - De que modo os conhecimentos adquiridos no curso lato sensu promovem um aumento de qualidade na atuação do tutor? No caso dele ser um especialista significa obrigatoriamente que sua atuação é diferenciada? Sempre?

11.B - De que modo os conhecimentos adquiridos no curso stricto sensu promovem um aumento de qualidade na atuação do tutor? Por que essa contribuição é considerada maior e melhor que a qualificação via curso lato sensu?

11.C - Sendo o tutor um mestre ou doutor - isto é -um pesquisador como a formação em pesquisa pode contribuir para uma melhor atuação do tutor?

11.D - O senhor acredita que o tutor com uma maior qualificação contribui para um melhor atuação? De que forma? Caso negativo, o que poderia ser contemplado?

12.A - Que aspectos da atuação do tutor se desenvolvem à medida que o tutor adquire experiência em tutoria independentemente do curso?

12.B - Que aspectos esse tutor teria desenvolvido nos três primeiros anos de experiência?

12.C - O que o tutor apresentaria como desenvolvido após três anos de experiência?

12.D - Por que três anos como critério e não outro intervalo de tempo?

13.A - Por que a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores - presenciais e à distância - no intervalo "maior que 40 e menor ou igual a 50" é considerada boa?

13.B - Por que a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores - presenciais e à distância - no intervalo "maior que 30 e menor ou igual a 40" é considerada muito boa?

13.C - Por que a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores - presenciais e à distância - no intervalo "menor ou igual a 30" é considerada excelente?

13.D - Qual o regramento de cálculo para considerar esses intervalos como adequados?

14. A capacitação das disciplinas ministradas pelos professores visa preparar o tutor de modo a torná-lo capaz de atender aos alunos que estão sob sua responsabilidade numa perspectiva do próprio professor da disciplina. Por que o SINAES não considera em sua análise a repercussão dessas capacitações na atuação do tutor?

15. O senhor considera que a evasão de um curso é um dado importante para a verificação da qualidade do mesmo? Por que? Em caso positivo por que ele não está contemplado no SINAES? Em caso negativo, esse dado possibilitaria medir a qualidade da atuação do tutor no âmbito do relacionamento interpessoal?

16. A carga horária de trabalho do tutor pode interferir na realização de um trabalho com qualidade? De que modo o SINAES poderia avaliar essa variante?

## **APÊNDICE B - CONSELHO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - CONAES**

O Artigo 6º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 institui a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, como órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com as atribuições de:

I - propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;

II - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

III - formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;

IV - promover a articulação do SINAES com os Sistemas Estaduais de Ensino, visando estabelecer, juntamente com os órgãos de regulação do Ministério da Educação e Cultura - MEC, ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da Educação Superior;

V - submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE);

VI - elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;

VII - realizar reuniões ordinárias mensais;

VIII - realizar reuniões extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

Parágrafo único. Para o desempenho das atribuições descritas no caput e estabelecidas no art. 6º da Lei nº 10.861 de 2004, poderá ainda a CONAES:

I - institucionalizar o processo de avaliação a fim de torná-lo inerente à oferta de ensino superior com qualidade;

II - oferecer subsídios ao MEC para a formulação de políticas de educação superior de médio e longo prazo;

III - apoiar as IES para que estas avaliem, periodicamente, o cumprimento de sua missão institucional, a fim de favorecer as ações de melhoramento, considerando os diversos formatos institucionais existentes;

IV - garantir a integração e coerência dos instrumentos e das práticas de avaliação, para a consolidação do SINAES;

V - assegurar a continuidade do processo de avaliação dos cursos de graduação e das instituições de educação superior;

VI - analisar e aprovar os relatórios de avaliação, consolidados pelo INEP, encaminhando-os aos órgãos competentes do MEC;

VII - promover seminários, debates e reuniões na área de sua competência, informando periodicamente a sociedade sobre o desenvolvimento da avaliação da educação superior e estimulando a criação de uma cultura de avaliação nos seus diversos âmbitos;

VIII - promover atividades de meta-avaliação do sistema para exame crítico das experiências de avaliação concluídas;

IX - estimular a formação de pessoal para as práticas de avaliação da educação superior, estabelecendo diretrizes para a organização e designação de comissões de avaliação. (BRASIL, 2004)



**ANEXO A - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE  
GRADUAÇÃO - PRESENCIAL E A DISTÂNCIA**



**ANEXO B - REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA**



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 <b>NÃO EXISTENTE</b> .
2	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito <b>INSUFICIENTE</b> .
3	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito <b>SUFICIENTE</b> .
4	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito <b>MUITO BOM/MUITO BEM</b> .
5	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito <b>EXCELENTE</b> .

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 <b>não contempla</b> as demandas efetivas de natureza econômica e social.
	2	Quando o PPC contempla, de maneira <b>insuficiente</b> , as demandas efetivas de natureza econômica e social.
	3	Quando o PPC contempla, de maneira <b>suficiente</b> , as demandas efetivas de natureza econômica e social.
	4	Quando o PPC contempla <b>muito bem</b> as demandas efetivas de natureza econômica e social.
	5	Quando o PPC contempla, de maneira <b>excelente</b> , 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 <b>não estão</b> 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 <b>insuficiente</b> , 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 <b>suficiente</b> , 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 <b>muito bem</b> 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 <b>excelente</b> , no âmbito do curso.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.3. Objetivos do curso	1	Quando os objetivos do curso <b>não apresentam</b> 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 <b>insuficiente</b> 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 <b>suficiente</b> 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 <b>muito boa</b> 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 <b>excelente</b> 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 <b>não expressa</b> as competências do egresso.
	2	Quando o perfil profissional expressa, de maneira <b>insuficiente</b> , as competências do egresso.
	3	Quando o perfil profissional expressa, de maneira <b>suficiente</b> , as competências do egresso.
	4	Quando o perfil profissional expressa <b>muito bem</b> as competências do egresso.
	5	Quando o perfil profissional expressa, de maneira <b>excelente</b> , 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 <b>não contempla</b> , 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 <b>insuficiente</b> , 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 <b>suficiente</b> , 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, <b>muito bem</b> , 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 <b>excelente</b> , 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 <b>não possibilitam</b> 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 <b>insuficiente</b> , 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 <b>suficiente</b> , 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, <b>muito bem</b> , 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 <b>excelente</b> , 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 <b>não apresentam</b> coerência com a metodologia prevista/implantada.
	2	Quando as atividades pedagógicas apresentam <b>insuficiente</b> coerência com a metodologia prevista/implantada.
	3	Quando as atividades pedagógicas apresentam <b>suficiente</b> coerência com a metodologia prevista/implantada.
	4	Quando as atividades pedagógicas apresentam <b>muito boa</b> coerência com a metodologia prevista/implantada.
	5	Quando as atividades pedagógicas apresentam <b>excelente</b> coerência com a metodologia prevista/implantada.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.8. Estágio curricular supervisionado  <b>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</b>	1	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado <b>não está</b> regulamentado/institucionalizado.
	2	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>insuficiente</b> , 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 <b>suficiente</b> , 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 <b>muito bem</b> 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 <b>excelente</b> , 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  <b>NSA para cursos que não contemplam atividades complementares no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de atividades complementares</b>	1	Quando as atividades complementares previstas/implantadas <b>não estão</b> regulamentadas/institucionalizadas.
	2	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão regulamentadas/institucionalizadas, de maneira <b>insuficiente</b> , 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 <b>suficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.
	4	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão <b>muito bem</b> 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 <b>excelente</b> , 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)  <b>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</b>	1	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado <b>não está</b> regulamentado/institucionalizado.
	2	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>insuficiente</b> , 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 <b>suficiente</b> , 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 <b>muito bem</b> 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 <b>excelente</b> , 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 <b>não existe</b> programa de apoio ao discente previsto ou implantado.
	2	Quando o apoio ao discente previsto/implantado contempla, de maneira <b>insuficiente</b> , 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 <b>suficiente</b> , 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 <b>muito bem</b> 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 <b>excelente</b> , 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 <b>não há</b> 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 <b>insuficiente</b> .
	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 <b>suficiente</b> .
	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 <b>muito bem</b> 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 <b>excelente</b> .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<p>1.13. Atividades de tutoria</p> <p><b>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</b></p>	1	Quando <b>não há</b> o desenvolvimento de atividades de tutoria (presencial e a distância).
	2	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira <b>insuficiente</b> , às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
	3	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira <b>suficiente</b> , às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
	4	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem <b>muito bem</b> às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
	5	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira <b>excelente</b> , às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<p>1.14. Tecnologias de informação e comunicação – TICs – no processo ensino-aprendizagem</p>	1	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem <b>não</b> 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 <b>insuficiente</b> , 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 <b>suficiente</b> , o projeto pedagógico do curso.
	4	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar <b>muito bem</b> 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 <b>excelente</b> , o projeto pedagógico do curso.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<p>1.15. Material didático institucional</p> <p><b>NSA para cursos presenciais que não contemplam material didático institucional no PPC, obrigatório para cursos a distância</b></p> <p>(Para fins de autorização, considerar o material didático disponibilizado para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)</p>	1	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, <b>não</b> 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 <b>insuficiente</b> , 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 <b>suficiente</b> , 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, <b>muito bem</b> , 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 <b>excelente</b> , 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  <b>NSA para cursos presenciais que não contemplam mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes no PPC, obrigatório para cursos a distância</b>	1	Quando <b>não há</b> mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes.
	2	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes previstos/implantados atendem, de maneira <b>insuficiente</b> , às propostas do curso.
	3	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes previstos/implantados atendem, de maneira <b>suficiente</b> , às propostas do curso.
	4	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes previstos/implantados atendem <b>muito bem</b> às propostas do curso.
	5	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes previstos/implantados atendem, de maneira <b>excelente</b> , 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 <b>não atendem</b> 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 <b>insuficiente</b> , 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 <b>suficiente</b> , 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, <b>muito bem</b> , 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 <b>excelente</b> , 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 matrícula 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)	1	Quando o número de vagas previstas/implantadas <b>não</b> corresponde à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.
	2	Quando o número de vagas previstas/implantadas corresponde, de maneira <b>insuficiente</b> , à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.
	3	Quando o número de vagas previstas/implantadas corresponde, de maneira <b>suficiente</b> , à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.
	4	Quando o número de vagas previstas/implantadas atende <b>muito bem</b> à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.
	5	Quando o número de vagas previstas/implantadas corresponde, de maneira <b>excelente</b> , à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<p>1.19. Integração com as redes públicas de ensino</p> <p><b>Obrigatório para as Licenciaturas, NSA para os demais que não contemplam integração com as redes públicas de ensino no PPC</b></p>	1	Quando <b>não existem</b> 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 <b>insuficiente</b> .
	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 <b>suficiente</b> .
	4	Quando as ações ou convênios que promovam integração com as escolas da educação básica das redes públicas de ensino estão <b> muito bem </b> 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 <b>excelente</b> .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<p>1.20. Integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS</p> <p><b>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 SUS no PPC</b></p>	1	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e regional e o SUS <b>não está</b> 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 <b>insuficiente</b> 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 <b>suficiente</b> 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.
	4	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e regional e o SUS formalizada por meio de convênio é <b>muito boa</b> 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 <b>excelente</b> 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
<p>1.21. Ensino na área de saúde</p> <p><b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos</b></p>	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).



**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 <b>não está</b> previsto/implantado.
	2	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é <b>insuficiente</b> 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 <b>suficiente</b> 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 <b>muito boa</b> 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 <b>excelente</b> 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 <b>não há</b> atuação do (a) coordenador (a) do curso.
	2	Quando a atuação do (a) coordenador (a) é <b>insuficiente</b> 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 <b>suficiente</b> 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 <b>muito boa</b> 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 <b>excelente</b> 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 <b>menos de 1 ano</b> de experiência em cursos a distância.
	2	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência em cursos a distância <b>maior ou igual a 1 ano e menor que 2 anos.</b>
	3	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência em cursos a distância <b>maior ou igual a 2 anos e menor que 3 anos.</b>
	4	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência em cursos a distância <b>maior ou igual a 3 anos e menor que 4 anos.</b>
	5	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência em cursos a distância <b>maior ou igual a 4 anos.</b>

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, <b>menor que 1 ano</b> ou menos de <b>1 ano de magistério superior</b> .
	2	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, <b>maior ou igual a 1 ano e menor que 4 anos</b> sendo, no mínimo, <b>1 ano de magistério superior</b> .
	3	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, <b>maior ou igual a 4 anos e menor que 7 anos</b> sendo, no mínimo, <b>1 ano de magistério superior</b> .
	4	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, <b>maior ou igual a 7 anos e menor que 10 anos</b> sendo, no mínimo, <b>1 ano de magistério superior</b> .
	5	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, <b>maior ou igual a 10 anos</b> sendo, no mínimo, <b>1 ano de magistério superior</b> .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.5. Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso  <b>NSA para cursos a distância, obrigatório para cursos presenciais</b>	1	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) <b>não é de tempo parcial ou integral</b> ; ou a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é <b>maior que 25</b> , ou <b>não é</b> respeitado o limite mínimo de <b>10 horas semanais</b> dedicadas à coordenação do curso.
	2	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) <b>é de tempo parcial ou integral</b> , sendo que a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é <b>maior que 20 e menor ou igual a 25</b> .
	3	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) <b>é de tempo parcial ou integral</b> , sendo que a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é <b>maior que 15 e menor ou igual a 20</b> .
	4	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) <b>é de tempo parcial ou integral</b> , sendo que a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é <b>maior que 10 e menor ou igual a 15</b> .
	5	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) <b>é de tempo parcial ou integral</b> , sendo que a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é <b>menor ou igual a 10</b> .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.6. Carga horária de coordenação de curso  <b>NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância</b>	1	Quando a carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) for <b>menor que 10 horas</b> .
	2	Quando a carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) do curso for <b>maior ou igual a 10 e menor que 15</b> horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.
	3	Quando a carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) do curso for <b>maior ou igual a 15 e menor que 20</b> horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.
	4	Quando a carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) do curso for <b>maior ou igual a 20 e menor que 25</b> horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.
	5	Quando a carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) do curso for <b>maior ou igual a 25</b> horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.7. Titulação do corpo docente do curso  (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é <b>menor que 15%</b> .
	2	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é <b>maior ou igual a 15% e menor que 30%</b> .
	3	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é <b>maior ou igual a 30% e menor que 50%</b> .
	4	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é <b>maior ou igual a 50% e menor que 75%</b> .
	5	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é <b>maior ou igual a 75%</b> .

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 <b>menor ou igual a 10%</b> .
	3	Quando o percentual de doutores do curso é <b>maior que 10% e menor ou igual a 20%</b> .
	4	Quando o percentual de doutores do curso é <b>maior que 20% e menor ou igual a 35%</b> .
	5	Quando o percentual de doutores do curso é <b>maior que 35%</b> .

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 <b>menor que 20%</b> .
	2	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é <b>maior ou igual a 20% e menor que 33%</b> .
	3	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é <b>maior ou igual a 33% e menor que 60%</b> .
	4	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é <b>maior ou igual a 60% e menor que 80%</b> .
	5	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é <b>maior ou igual que 80%</b> .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<p>2.10. Experiência profissional do corpo docente</p> <p>(Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)</p> <p><b>NSA para egressos de cursos de licenciatura</b></p> <p>(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)</p>	1	Quando um contingente <b>menor que 20%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, <b>2 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>3 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.
	2	Quando um contingente <b>maior ou igual a 20% e menor que 40%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, <b>2 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>3 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.
	3	Quando um contingente <b>maior ou igual a 40% e menor que 60%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, <b>2 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>3 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.
	4	Quando um contingente <b>maior ou igual a 60% e menor que 80%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, <b>2 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>3 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.
	5	Quando um contingente <b>maior ou igual a 80%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, <b>2 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>3 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<p>2.11. Experiência no exercício da docência na educação básica</p> <p>(Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para os dois primeiros anos do curso)</p> <p><b>Obrigatório para cursos de licenciatura, NSA para os demais</b></p>	1	Quando um contingente <b>menor que 20%</b> do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, <b>3 anos</b> de experiência no exercício da docência na educação básica.
	2	Quando um contingente <b>maior ou igual a 20% e menor que 30%</b> do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, <b>3 anos</b> de experiência no exercício da docência na educação básica.
	3	Quando um contingente <b>maior ou igual a 30% e menor que 40%</b> do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, <b>3 anos</b> de experiência no exercício da docência na educação básica.
	4	Quando um contingente <b>maior ou igual a 40% e menor que 50%</b> do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, <b>3 anos</b> de experiência no exercício da docência na educação básica.
	5	Quando um contingente <b>maior ou igual a 50%</b> do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, <b>3 anos</b> de experiência no exercício da docência na educação básica.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.12. Experiência de magistério superior do corpo docente  (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)  (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 <b>menor que 20%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, <b>3 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>2 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.
	2	Quando um contingente <b>maior ou igual a 20% e menor que 40%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, <b>3 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>2 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.
	3	Quando um contingente <b>maior ou igual a 40% e menor que 60%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, <b>3 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>2 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.
	4	Quando um contingente <b>maior ou igual a 60% e menor que 80%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, <b>3 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>2 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.
	5	Quando um contingente <b>maior ou igual a 80%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, <b>3 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>2 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.13. Relação entre o número de docentes e o número de estudantes  <b>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)</b>	1	Quando a média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas é de <b>1 docente para 161 vagas ou mais</b> .
	2	Quando a média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas é de <b>1 docente para 151 a 160 vagas</b> .
	3	Quando a média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas é de <b>1 docente para 141 a 150 vagas</b> .
	4	Quando a média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas é de <b>1 docente para 131 a 140 vagas</b> .
	5	Quando a média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas é de <b>1 docente para 130</b> .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.14. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente	1	Quando o colegiado <b>não está</b> previsto/implantado.
	2	Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>insuficiente</b> , 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 <b>suficiente</b> , 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 <b>muito bem</b> 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 <b>excelente</b> , 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 <b>não têm</b> produção nos últimos 3 anos.
	2	Quando pelo menos 50% dos docentes têm <b>entre 1 a 3</b> produções nos últimos 3 anos.
	3	Quando pelo menos 50% dos docentes têm <b>entre 4 a 6</b> produções nos últimos 3 anos.
	4	Quando pelo menos 50% dos docentes têm <b>entre 7 a 9</b> produções nos últimos 3 anos.
	5	Quando pelo menos 50% dos docentes têm <b>mais de 9</b> 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)  <b>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</b>	1	Quando existem tutores <b>não graduados</b> .
	2	Quando <b>todos</b> os tutores previstos/efetivos são <b>graduados</b> .
	3	Quando <b>todos</b> os tutores previstos/efetivos são <b>graduados na área</b> .
	4	Quando <b>todos</b> os tutores previstos/efetivos são <b>graduados na área</b> , sendo que, no mínimo, <b>30%</b> têm titulação obtida em <b>programas de pós-graduação lato sensu</b> .
	5	Quando <b>todos</b> os tutores previstos/efetivos são <b>graduados na área</b> , sendo que, no mínimo, <b>30%</b> têm titulação obtida em <b>programas de pós-graduação stricto sensu</b> .

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)  <b>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</b>	1	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de <b>3 anos</b> em cursos a distância é <b>menor que 40%</b> .
	2	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de <b>3 anos</b> em cursos a distância é <b>maior ou igual a 40% e menor que 50%</b> .
	3	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de <b>3 anos</b> em cursos a distância é <b>maior ou igual a 50% e menor que 60%</b> .
	4	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de <b>3 anos</b> em cursos a distância é <b>maior ou igual a 60% e menor que 70%</b> .
	5	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de <b>3 anos</b> em cursos a distância é <b>maior ou igual a 70%</b> .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.18. Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante  <b>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</b>	1	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é <b>maior que 60</b> .
	2	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é <b>maior que 50 e menor ou igual a 60</b> .
	3	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é <b>maior que 40 e menor ou igual a 50</b> .
	4	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é <b>maior que 30 e menor ou igual a 40</b> .
	5	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é <b>menor ou igual a 30</b> .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.19. Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica  <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos</b>	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 <b>menor que 25%</b> .
	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 <b>maior ou igual a 25% e menor que 50%</b> , sendo que, destes, pelo menos <b>30%</b> 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 <b>maior ou igual a 50% e menor que 75%</b> , sendo que, destes, pelo menos <b>30%</b> 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 <b>maior ou igual a 75% e menor que 90%</b> , sendo que, destes, pelo menos <b>30%</b> 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 <b>maior ou igual a 90%</b> , sendo que, destes, pelo menos <b>30%</b> 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  <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos</b>	1	Quando o núcleo de apoio pedagógico e experiência docente <b>não está</b> 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, <b>2 anos</b> 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, <b>3 anos</b> 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, <b>4 anos</b> 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, <b>5 anos</b> de experiência docente, cobrindo todas as áreas temáticas do curso.

## Relato Global da Dimensão 2

<p><b>Relato Global da Dimensão 2</b></p>
---

### 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 <b>não existem</b> gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral.
	2	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são <b>insuficientes</b> 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 <b>suficientes</b> 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 <b>muito bons</b> 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 <b>excelentes</b> 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 <b>não existe</b> espaço específico para as atividades de coordenação do curso.
	2	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação é <b>insuficiente</b> 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 <b>suficiente</b> 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 <b>muito bom</b> 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 <b>excelente</b> 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)  <b>NSA para IES que possui gabinetes de trabalho para 100% dos docentes do curso</b>	1	Quando <b>não existe</b> sala de professores implantada para os docentes do curso.
	2	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é <b>insuficiente</b> 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 <b>suficiente</b> 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 <b>muito boa</b> 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 <b>excelente</b> 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 <b>não têm</b> condições de funcionamento.
	2	Quando as salas de aula implantadas para o curso são <b>insuficientes</b> 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 <b>suficientes</b> 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 <b>muito boas</b> 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 <b>excelentes</b> 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 <b>não há</b> 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 <b>insuficiente</b> , 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 <b>suficiente</b> , 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, <b>muito bem</b> , 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 <b>excelente</b> , 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 <b>não está</b> disponível; ou quando está disponível na proporção média de um exemplar para <b>20 ou mais</b> vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo; ou quando o acervo existente <b>não está</b> informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES; ou quando <b>não existe</b> 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 <b>de 15 a menos de 20</b> 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 <b>de 10 a menos de 15</b> 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 <b>de 5 a menos de 10</b> 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 <b>menos de 5</b> 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 <b>não está</b> disponível; ou quando o acervo da bibliografia complementar possui <b>menos de dois títulos</b> por unidade curricular.
	2	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, <b>dois títulos</b> por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual.
	3	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, <b>três títulos</b> por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual.
	4	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, <b>quatro títulos</b> por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual.
	5	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, <b>cinco títulos</b> 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, <b>menor que 5 títulos</b> distribuídos entre as principais áreas do curso, ou com <b>acervo não atualizado</b> em relação aos últimos 3 anos.
	2	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, <b>maior ou igual a 5 e menor que 10 títulos</b> distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com <b>acervo atualizado</b> em relação aos últimos 3 anos.
	3	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, <b>maior ou igual a 10 e menor que 15 títulos</b> distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com <b>acervo atualizado</b> em relação aos últimos 3 anos.
	4	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, <b>maior ou igual a 15 e menor que 20 títulos</b> distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com <b>acervo atualizado</b> em relação aos últimos 3 anos.
	5	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, <b>maior ou igual a 20 títulos</b> distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com <b>acervo atualizado</b> em relação aos últimos 3 anos.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade  <b>NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados</b>  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.  <b>Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos</b>  <b>Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca</b>	1	Quando os laboratórios didáticos especializados <b>não estão</b> implantados; ou <b>não existem</b> normas de funcionamento, utilização e segurança.
	2	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>insuficiente</b> , 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 <b>suficiente</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e vagas pretendidas/autorizadas.
	4	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, <b>muito bem</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e vagas pretendidas/autorizadas.
	5	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>excelente</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e alunos vagas pretendidas/autorizadas.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<p>3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade</p> <p><b>NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados.</b></p> <p>(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)</p> <p><b>Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos</b></p> <p><b>Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca</b></p>	1	Quando os laboratórios didáticos especializados <b>não estão</b> implantados; ou <b>não existem</b> normas de funcionamento, utilização e segurança.
	2	Quando os laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>insuficiente</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.
	3	Quando os laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>suficiente</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.
	4	Quando os laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, <b>muito bem</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.
	5	Quando os laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>excelente</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<p>3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços</p> <p><b>NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados</b></p> <p>(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)</p> <p><b>Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos</b></p> <p><b>Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca</b></p>	1	Quando os laboratórios didáticos especializados <b>não estão</b> implantados; ou <b>não existem</b> normas de funcionamento, utilização e segurança.
	2	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>insuficiente</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos e atendimento à comunidade.
	3	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>suficiente</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos e atendimento à comunidade.
	4	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, <b>muito bem</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos e atendimento à comunidade.
	5	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>excelente</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos e atendimento à comunidade.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<p>3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística)</p> <p><b>NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância</b></p>	1	Quando <b>não há</b> 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 <b>insuficiente</b> para atender à demanda real.
	3	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado é <b>suficiente</b> para atender à demanda real.
	4	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado atende <b>muito bem</b> à demanda real.
	5	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado é <b>excelente</b> para atender à demanda real.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.13. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas  <b>Obrigatório para cursos de direito (presencial e a distância), NSA para os demais cursos</b>	1	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas <b>não está</b> previsto/implantado; ou <b>não</b> 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 <b>insuficiente</b> , 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 <b>suficiente</b> , 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 <b>muito bem</b> 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 <b>excelente</b> , às demandas do curso.

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

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.15. Unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial  <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial no PPC</b>	1	Quando a IES <b>não</b> 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 <b>insuficientes</b> 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 <b>suficientes</b> 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 <b>muito boas</b> 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 <b>excelentes</b> de formação do estudante de medicina.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.16. Sistema de referência e contrarreferência  <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos</b>	1	Quando <b>não</b> está previsto/implantado o funcionamento do sistema de referência e contrarreferência que assegure a integralidade da atenção e a resolubilidade dos problemas existentes, <b>não</b> 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 <b>insuficiente</b> , 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 <b>suficiente</b> , 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 <b>muito boa</b> , 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 <b>excelente</b> , 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 <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam biotério no PPC</b>	1	Quando <b>não há</b> biotério.
	2	Quando o biotério atende, de maneira <b>insuficiente</b> , às necessidades práticas do ensino.
	3	Quando o biotério atende, de maneira <b>suficiente</b> , às necessidades práticas do ensino.
	4	Quando o biotério atende <b>muito bem</b> às necessidades práticas do ensino.
	5	Quando o biotério atende, de maneira <b>excelente</b> , às necessidades práticas do ensino.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.18. Laboratórios de ensino  <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam laboratórios de ensino no PPC</b>	1	Quando o curso <b>não</b> 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 <b>insuficientes</b> 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 <b>suficientes</b> 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 <b>muito bons</b> 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 <b>excelentes</b> 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  <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam laboratórios de habilidades no PPC</b>	1	Quando o curso <b>não</b> 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 <b>insuficientes</b> 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 <b>suficientes</b> 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 <b>muito boas</b> 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 <b>excelentes</b> para a capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.20. Protocolos de experimentos  <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam protocolos de experimentos no PPC</b>	1	Quando <b>não há</b> 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 <b>insuficiente</b> 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 <b>suficiente</b> 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 <b>muito bem</b> 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 Nuremberg 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 <b>excelente</b> 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).

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

### Relato Global da Dimensão 3

--

### 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

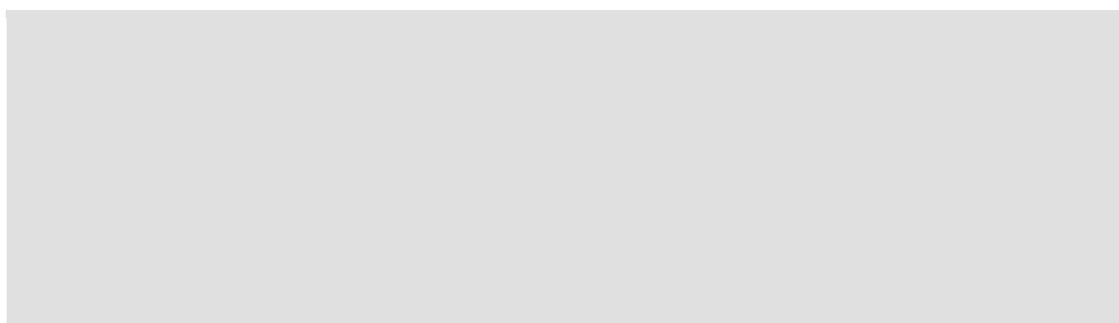
### REQUISITOS LEGAIS E NORMATIVOS

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	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso.</b>	O PPC está coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais? NSA para cursos que não têm Diretrizes Curriculares Nacionais.			
2	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena</b> (Lei n° 11.645 de 10/03/2008; Resolução CNE/CP N° 01 de 17 de junho de 2004)	A temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena está incluída nas disciplinas e atividades curriculares do curso?			
3	<b>Titulação do corpo docente</b> (Art. 66 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996)	Todo corpo docente tem formação em pós-graduação?			
4	<b>Núcleo Docente Estruturante (NDE)</b> (Resolução CONAES N° 1, de 17/06/2010)	O NDE atende à normativa pertinente?			
5	<b>Denominação dos Cursos Superiores de Tecnologia</b> (Portaria Normativa N° 12/2006)	A denominação do curso está adequada ao Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia?			

Dispositivo Legal		Explicação do Dispositivo	SIM	NÃO	NSA
6	<b>Carga horária mínima, em horas – para Cursos Superiores de Tecnologia</b> (Portaria N°10, 28/07/2006; Portaria N° 1024, 11/05/2006; Resolução CNE/CP N°3, 18/12/2002)	Desconsiderando a carga horária do estágio profissional supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, caso estes estejam previstos, o curso possui carga horária igual ou superior ao estabelecido no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia?			
7	<b>Carga horária mínima, em horas – para Bacharelados e Licenciaturas</b> 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) Resolução CNE/CP N° 1 /2006 (Pedagogia)	O curso atende à carga horária mínima em horas estabelecidas nas resoluções?			
8	<b>Tempo de integralização</b> 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	<b>Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida</b> (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	<b>Disciplina de Libras</b> (Dec. N° 5.626/2005)	O PPC contempla a disciplina de Libras na estrutura curricular do curso?			
11	<b>Prevalência de avaliação presencial para EaD</b> (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	<b>Informações acadêmicas</b> (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	<b>Políticas de educação ambiental</b> (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.	<b>Acervo virtual</b>	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.	<b>Acessibilidade</b>	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.	<b>Análise sistêmica e global</b>	Análise que considera a interligação de determinados aspectos dentro de um contexto.
4.	<b>Áreas temáticas do curso de medicina</b>	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.	<b>Área do curso</b>	Conjunto de conteúdos (grupos temáticos comuns) que compõem os diferentes campos do saber.
6.	<b>Atividades complementares</b>	Componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridos fora do ambiente escolar.
7.	<b>Avaliação</b>	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.	<b>Bibliografia básica</b>	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.	<b>Bibliografia complementar</b>	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.	<b>Colegiado de curso ou equivalente</b>	Instância de tomada de decisões administrativas e acadêmicas constituída por representação discentes e docentes.
11.	<b>Competências</b>	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.	<b>Condições de formação do aluno em relação à Unidade Hospitalar de Ensino</b>	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.	<b>Cursos da área da saúde</b>	Os cursos de bacharelado da área da saúde, de acordo com a Resolução CNS nº 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.	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs</b>	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.	<b>Disciplina/Unidade Curricular</b>	Parte do conteúdo curricular necessária para a formação acadêmica.
16.	<b>Docente</b>	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.	<b>Docente equivalente a 40 horas</b>	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.	<b>Docente horista</b>	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.	<b>Docentes em tempo integral</b>	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 Nº 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.	<b>Docentes em tempo parcial</b>	O regime de trabalho em tempo parcial é definido pela Portaria Normativa 40 consolidada em 29 de dezembro de 2010.

21.	<b>Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos</b>	Espaço para o desenvolvimento de trabalho, de ordem técnica-administrativa e acadêmica, realizado pelo coordenador.
22.	<b>Estágio curricular supervisionado</b>	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.	<b>Estrutura curricular</b>	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.	<b>Extensão</b>	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.	<b>Gabinete de trabalho</b>	Salas para o desenvolvimento de trabalho, de ordem técnica-administrativa e acadêmica, realizado pelos docentes, coordenadores e técnico-administrativos.
26.	<b>Gestão acadêmica</b>	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.	<b>Implantado (a)</b>	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.	<b>Iniciação científica</b>	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.	<b>Instituição de Educação Superior – IES</b>	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.	<b>Integralização</b>	Duração do curso, prazo previsto para que o estudante receba a formação pretendida; o tempo total deve ser descrito em anos ou fração.
31.	<b>Interdisciplinaridade</b>	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.	<b>Laboratórios de ensino</b>	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.	<b>Laboratórios de habilidades</b>	Laboratórios equipados com diversos instrumentos em quantidade e diversidade para capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica.
34.	<b>Material didático institucional</b>	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.
35.	<b>Mecanismos de familiarização com a modalidade EaD</b>	O discente deverá ser informado sobre os processos acadêmicos previstos para a modalidade a distância, bem como dos mecanismos de comunicação e de interação que serão disponibilizados. Nesse sentido, são fundamentais as capacitações e formações específicas, ao longo do curso, para a familiarização em EaD. É importante considerar que a democratização da educação pressupõe igualdade de acesso e de condições da oferta dos cursos. A elaboração dos recursos didáticos deverá prever as devidas adaptações para os alunos portadores de deficiências.

36.	<b>Mecanismo de interação entre docentes, tutores, (quando houver) e estudantes</b>	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.	<b>Metodologia</b>	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.	<b>Natureza econômica e social da região</b>	Características que definem as questões econômicas e sociais da região no país onde a IES/curso está sendo desenvolvido.
39.	<b>NSA - Não se aplica</b>	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.	<b>Núcleo Docente Estruturante - NDE</b>	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.	<b>Orientação de TCC</b>	Acompanhamento dedicado aos estudantes para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado pelos docentes do curso.
42.	<b>Periodicidade</b>	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.	<b>Periódicos especializados</b>	Produções especializadas, ordenadas por índice, conforme regra específica.
44.	<b>Pesquisa</b>	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.	<b>Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI</b>	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 n° 5.773/06)
46.	<b>Políticas Institucionais</b>	Políticas desenvolvidas no âmbito institucional com o propósito de atender à missão proposta pela IES.

47.	<b>Práticas Pedagógicas</b>	São ações utilizadas no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de formar profissionais nas suas diferentes áreas.
48.	<b>Previsto (a)</b>	Utiliza-se o termo, nos critérios de análise, quando se trata de avaliação para fins de autorização de curso.
49.	<b>Produção científica, cultural, artística e tecnológica.</b>	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.	<b>Profissões regulamentadas</b>	Profissões regulamentadas são aquelas definidas por lei e com uma regulamentação própria de direitos e garantias.
51.	<b>Projeto Pedagógico de Curso - PPC</b>	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.	<b>Stricto sensu</b>	Refere-se exclusivamente aos cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado.
53.	<b>Supervisão</b>	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.	<b>TICs – Tecnologia de Informação e Comunicação</b>	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.	<b>Título de Doutor</b>	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.	<b>Título de Especialista (pós-graduação lato sensu)</b>	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.	<b>Título de mestre</b>	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.	<b>Turno integral</b>	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.	<b>Turno matutino</b>	Curso em que a maior parte da carga horária é oferecida até as 12h, todos os dias da semana.
60.	<b>Turno noturno</b>	Curso em que a maior parte da carga horária é oferecida após as 18h, todos os dias da semana.
61.	<b>Turno vespertino</b>	Curso em que a maior parte da carga horária é oferecida entre as 12h e as 18h, todos os dias da semana.
62.	<b>Tutoria a distância</b>	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.	<b>Tutoria presencial</b>	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.	<b>Unidade curricular</b>	Unidade curricular é a unidade de ensino com objetivos de formação próprios, correntemente designados por cadeiras ou disciplinas.
65.	<b>Unidade Hospitalar de Ensino</b>	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.	<b>Vagas anuais autorizadas</b>	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.	<b>Vagas anuais implantadas</b>	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.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Brasília, agosto de 2007

## **APRESENTAÇÃO**

No contexto da política permanente de expansão da educação superior no País, implementada pelo MEC, a EaD coloca-se como uma modalidade importante no seu desenvolvimento.

Nesse sentido, é fundamental a definição de princípios, diretrizes e critérios que sejam Referenciais de Qualidade para as instituições que ofereçam cursos nessa modalidade.

Por esta razão, a SEED/ MEC apresenta, para propiciar debates e reflexões, um documento com a definição desses Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior a distância no País.

Esses Referenciais de Qualidade circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007 (em anexo).

Embora seja um documento que não tem força de lei, ele será um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada.

Por outro lado, as orientações contidas neste documento devem ter função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância, mas também da organização de sistemas de EaD.

Elaborado a partir de discussão com especialistas do setor, com as universidades e com a sociedade, ele tem como preocupação central apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade.

Muito embora o texto apresente orientações especificamente à educação superior, ele será importante instrumento para a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, nos termos dos arts. 8º, 9º, 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 1996, nos quais se preceitua a padronização de normas e procedimentos nacionais para os ritos regulatórios, além de servir de base de reflexão para a elaboração de referenciais específicos para os demais níveis educacionais que podem ser ofertados a distância.

Esta proposta de Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior a distância, que ora apresentamos para discussão e aperfeiçoamento, tendo em vista sua posterior publicação, ainda neste ano de 2007, atualiza o primeiro texto oficial do MEC, de 2003. As mudanças aqui implementadas são justificadas em razão das alterações provocadas pelo amadurecimento dos processos, principalmente no que diz respeito às diferentes possibilidades pedagógicas, notadamente quanto à utilização de tecnologias de informação e comunicação, em função das discussões teórico-metodológicas que tem permeado os debates acadêmicos.

Os debates a respeito da EaD, que acontecem no País, sobretudo, na última década, têm oportunizado reflexões importantes a respeito da necessidade de ressignificações de alguns paradigmas que norteiam nossas compreensões relativas à educação, escola, currículo, estudante, professor, avaliação, gestão escolar, dentre outros.

Outro fator importante para o delineamento desses referenciais é o debate a respeito da conformação e consolidação de diferentes modelos de oferta de cursos a distância em curso em nosso País. Neste ponto, é importante destacar a inclusão de referências específicas aos pólos de apoio presencial, que foram contemplados com as regras dos Decretos supracitados e pela Portaria Normativa nº 2, de janeiro de 2007. Destarte, o pólo passa a integrar, com especial ênfase, o conjunto de instalações que receberá avaliação externa, quando do credenciamento institucional para a modalidade de educação a distância.

Finalmente, cumpre observar que essa proposta de atualização dos Referenciais de Qualidade para a educação superior a distância surge também

norteada pelos resultados dos procedimentos avaliativos realizados pelo MEC em múltiplos programas de educação a distância em andamento no País, sempre na busca de uma configuração que atenda aos requisitos de qualidade que todos almejamos.

O documento preliminar foi submetido à consulta pública. Agradecemos as Instituições e aos colaboradores que atenderam a este chamado e encaminharam sugestões e críticas ao documento e que, de fato, muito contribuíram ao seu aprimoramento.

Secretaria de Educação a Distância - MEC

## INTRODUÇÃO

No Brasil, a modalidade de educação a distância obteve respaldo legal para sua realização com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, que estabelece, em seu artigo 80, a possibilidade de uso orgânico da modalidade de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse artigo foi regulamentado posteriormente pelos Decretos 2.494 e 2.561, de 1998, mas ambos revogados pelo Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 20 de dezembro de 2005.

No Decreto 5.622, ficou estabelecida a política de garantia de qualidade no tocante aos variados aspectos ligados à modalidade de educação a distância, notadamente ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, harmonizados com padrões de qualidade enunciados pelo Ministério da Educação.

Entre os tópicos relevantes do Decreto, tem destaque:

- a) a caracterização<sup>1</sup> de EaD visando instruir os sistemas de ensino;
- b) o estabelecimento de preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações feitas a distância;
- c) maior explicitação de critérios para o credenciamento no documento do plano de desenvolvimento institucional (PDI), principalmente em relação aos pólos descentralizados de atendimento ao estudante;
- d) mecanismos para coibir abusos, como a oferta desmesurada do número de vagas na educação superior, desvinculada da previsão de condições adequadas;
- e) permissão de estabelecimento de regime de colaboração e cooperação entre os Conselhos Estaduais e Conselho Nacional de Educação e diferentes esferas administrativas para: troca de informações;

---

<sup>1</sup> O artigo 1º do Decreto caracteriza 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.

supervisão compartilhada; unificação de normas; padronização de procedimentos e articulação de agentes;

- f) previsão do atendimento de pessoa com deficiência;
- g) institucionalização de documento oficial com Referenciais de Qualidade<sup>2</sup> para a educação a distância.

Sobre o último tópico destacado cabe observar que muito embora no ano de 2002, não houvesse determinação legal explícita, naquela ocasião o MEC instituiu a primeira comissão de especialistas, por meio da Portaria Ministerial nº 335/2002, com o objetivo de discutir amplamente a questão dos referenciais de qualidade para educação superior a distância. O relatório da comissão serviu de texto-base para a elaboração dos Referenciais de Qualidade para EAD, pelo MEC, em 2003, sendo, portanto, o ponto de partida para a atualização ora proposta, que está focada na oferta de cursos de graduação e especialização.

---

<sup>2</sup> O Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no parágrafo único do artigo 7º, estabelece que os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância pautarão as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade.

## REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Não há um modelo único de educação à distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos pólos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias.

Apesar da possibilidade de diferentes modos de organização, um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA.

Assim, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infra-estrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa.

Disto decorre que um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão.

Devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infra-estrutura. Para dar conta destas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais:

- (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- (ii) Sistemas de Comunicação;
- (iii) Material didático;
- (iv) Avaliação;
- (v) Equipe multidisciplinar;
- (vi) Infra-estrutura de apoio;
- (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa;
- (viii) Sustentabilidade financeira.

Os tópicos supracitados não são entidades isoladas, se interpenetram e se desdobram em outros subtópicos. Com o objetivo de caracterizá-los de forma individualizada, seguem seus elementos constituintes fundamentais.

#### **(I) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem**

O projeto político pedagógico deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar; com definição, partir dessa opção, de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

A opção epistemológica é que norteará também toda a proposta de organização do currículo e seu desenvolvimento. A organização em disciplina, módulo, tema, área, reflete a escolha feita pelos sujeitos envolvidos no projeto. A compreensão de avaliação, os instrumentos a serem utilizados, as concepções de tutor, de estudante, de professor, enfim, devem ter coerência com a opção teórico-metodológica definida no projeto pedagógico.

O uso inovador da tecnologia aplicado à educação, e mais especificamente, à educação a distância deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento.

O conhecimento é o que cada sujeito constrói - individual e coletivamente - como produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação. É, portanto, o significado que atribuímos à realidade e como o contextualizamos.

De todo modo, o ponto focal da educação superior - seja ela presencial ou a distância, nas inúmeras combinações possíveis entre presença, presença virtual e distância - é o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa. Daí a importância da educação superior ser baseada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado.

Portanto, a superação da visão fragmentada do conhecimento e dos processos naturais e sociais enseja a estruturação curricular por meio da **interdisciplinaridade e contextualização**. Partindo da idéia de que a realidade só pode ser apreendida se for considerada em suas múltiplas dimensões, ao propor o estudo de um objeto, busca-se, não só levantar quais os conteúdos podem colaborar no processo de aprendizagem, mas também perceber como eles se combinam e se interpenetram.

Assim, as possibilidades apresentadas pela interdisciplinaridade e contextualização, em termos de formação do sujeito social, com uma compreensão mais ampla de sua realidade, devem ser contempladas nos projetos de cursos ofertados na modalidade a distância. Isto porque educação a distância compõe um processo educativo como os demais, cuja finalidade, naquilo que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB em seu artigo 2º,

é “... o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Por fim, como o estudante é o foco do processo pedagógico e freqüentemente a metodologia da educação a distância representa uma novidade, é importante que o projeto pedagógico do curso preveja, quando necessário, um módulo introdutório que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso, prevendo atividades de acolhimento do estudante, assegurando a todos um ponto de partida comum. Importantes também são os mecanismos de recuperação de estudos e a avaliação correspondente a essa recuperação, assim como a previsão de métodos avaliativos para estudantes que têm ritmo de aprendizagem diferenciado.

## **(II) Sistemas de Comunicação**

O desenvolvimento da educação a distância em todo o mundo está associado à popularização e democratização do acesso às tecnologias de informação e de comunicação. No entanto, o uso inovador da tecnologia aplicada à educação deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes efetiva interação no processo de ensino-aprendizagem, comunicação no sistema com garantia de oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados e o reconhecimento e respeito em relação às diferentes culturas e de construir o conhecimento.

Portanto, o princípio da interação e da interatividade é fundamental para o processo de comunicação e devem ser garantidos no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado.

Tendo o estudante como centro do processo educacional, um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre professores, tutores e estudantes. Hoje, um processo muito facilitado pelo avanço das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação).

Em primeiro lugar, um curso superior a distância precisa estar ancorado em um sistema de comunicação que permita ao estudante resolver, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo, articulando o estudante com docentes, tutores, colegas, coordenadores de curso e disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo.

Para atender às exigências de qualidade nos processos pedagógicos devem ser oferecidas e contempladas, prioritariamente, as condições de telecomunicação (telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fórum de debate pela Internet, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.), promovendo uma interação que permita uma maior integração entre professores, tutores e estudantes.

Da mesma forma que a interação entre professor-estudante, tutor-estudante e professor-tutor deve ser privilegiada e garantida, a relação entre colegas de curso também necessita de ser fomentada. Principalmente em um curso a distância, esta é uma prática muito valiosa, capaz de contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de respeito e de solidariedade ao outro, possibilitando ao estudante o sentimento de pertencimento ao grupo.

Em atendimento as exigências legais, os cursos superiores a distância devem prever momentos de encontros presenciais, cuja frequência deve ser determinada pela natureza da área do curso oferecido e pela metodologia de ensino utilizada. A instituição deverá, em seu projeto político e pedagógico do curso:

- descrever como se dará a interação entre estudantes, tutores e professores ao longo do curso, em especial, o modelo de tutoria;
- quantificar o número de professores/hora disponíveis para os atendimentos requeridos pelos estudantes e quantificar a relação tutor/estudantes;

- informar a previsão dos momentos presenciais, em particular os horários de tutoria presencial e de tutoria a distância, planejados para o curso e qual a estratégia a ser usada;
- informar aos estudantes, desde o início do curso, nomes, horários, formas e números para contato com professores, tutores e pessoal de apoio;
- informar locais e datas de provas e datas limite para as diferentes atividades (matrícula, recuperação e outras);
- descrever o sistema de orientação e acompanhamento do estudante, garantindo que os estudantes tenham sua evolução e dificuldades regularmente monitoradas, que recebam respostas rápidas a suas dúvidas, e incentivos e orientação quanto ao progresso nos estudos;
- assegurar flexibilidade no atendimento ao estudante, oferecendo horários ampliados para o atendimento tutorial;
- dispor de pólos de apoio descentralizados de atendimento ao estudante, com infra-estrutura compatível, para as atividades presenciais;
- valer-se de modalidades comunicacionais síncronas e assíncronas como videoconferências, *chats* na Internet, fax, telefones, rádio para promover a interação em tempo real entre docentes, tutores e estudantes;
- facilitar a interação entre estudantes, por meio de atividades coletivas, presenciais ou via ambientes de aprendizagem adequadamente desenhados e implementados para o curso, que incentivem a comunicação entre colegas;
- Planejar a formação, a supervisão e a avaliação dos tutores e outros profissionais que atuam nos pólos de apoio descentralizados, de modo a assegurar padrão de qualidade no atendimento aos estudantes;
- abrir espaço para uma representação de estudantes, em órgãos colegiados de decisão, de modo a receber *feedback* e aperfeiçoar os processos.

Portanto, como já afirmado, em um curso a distância o estudante deve ser o centro do processo educacional e a interação deve ser apoiada em um adequado sistema de tutoria e de um ambiente computacional, especialmente implementados para atendimento às necessidades do estudante. Como

estratégia, a interação deve proporcionar a cooperação entre os estudantes, propiciando a formação de grupos de estudos e comunidades de aprendizagem.

Em suma, o projeto de curso deve prever vias efetivas de comunicação e diálogo entre todos os agentes do processo educacional, criando condições para diminuir a sensação de isolamento, apontada como uma das causas de perda de qualidade no processo educacional, e uma dos principais responsáveis pela evasão nos cursos a distância.

### **(III) Material Didático**

O Material Didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor, devendo passar por rigoroso processo de avaliação prévia (pré-testagem), com o objetivo de identificar necessidades de ajustes, visando o seu aperfeiçoamento.

Em consonância com o projeto pedagógico do curso, o material didático, deve desenvolver habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo.

Cabe observar que somente a experiência com cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade da produção de materiais adequados para a educação a distância. A produção de material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-Rom, páginas WEB, objetos de aprendizagem e outros, para uso a distância, atende a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo. Para atingir estes objetivos, é necessário que os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos trabalhem integrados a uma equipe multidisciplinar, contendo

profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas *web*, entre outros.

Além disso, é recomendável que as instituições elaborem seus materiais para uso a distância, buscando integrar as diferentes mídias, explorando a convergência e integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de videoconferências e teleconferências, dentre outros, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e favorecendo a interação entre os múltiplos atores.

É importante que a proposta de material didático para cursos superiores a distância inclua um Guia Geral do Curso - impresso e/ou em formato digital -, que:

- oriente o estudante quanto às características da educação a distância e quanto aos direitos, deveres e normas de estudo a serem adotadas, durante o curso;
- contenha informações gerais sobre o curso (grade curricular, ementas, etc.);
- Informe, de maneira clara e precisa, que materiais serão colocados à disposição do estudante (livros-texto, cadernos de atividades, leituras complementares, roteiros, obras de referência, CD Rom, Web-sites, vídeos, ou seja, um conjunto - impresso e/ou disponível na rede - que se articula com outras tecnologias de comunicação e informação para garantir flexibilidade e diversidade);
- defina as formas de interação com professores, tutores e colegas;
- apresente o sistema de acompanhamento, avaliação e todas as demais orientações que darão segurança durante o processo educacional.

Relativo ao conteúdo de cada material educacional, é importante que seja colocado a disposição dos estudantes um Guia - impresso e/ou digital -, que:

- oriente o estudante quanto às características do processo de ensino e aprendizagem particulares de cada conteúdo;

- informe ao estudante a equipe de docentes responsável pela gestão do processo de ensino;
- informe ao estudante a equipe de tutores e os horários de atendimento;
- apresente cronograma (data, horário, local - quando for o caso) para o sistema de acompanhamento e avaliação.

Especial atenção deve ser devotada à construção do material didático no que diz respeito à garantia de unidade entre os conteúdos trabalhados, quaisquer que sejam sua organização, disciplinas, módulos, áreas, temas, projetos. Outro aspecto relevante é a garantia de que o material didático propicie interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto. Para atender a estas orientações, o material didático deve:

- com especial atenção, cobrir de forma sistemática e organizada o conteúdo preconizado pelas diretrizes pedagógicas, segundo documentação do MEC, para cada área do conhecimento, com atualização permanente;
- ser estruturados em linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do estudante desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento;
- prever, como já adiantado antes em outro ponto deste documento, um módulo introdutório - obrigatório ou facultativo - que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e também forneça para o estudante uma visão geral da metodologia em educação a distância a ser utilizada no curso, tendo em vista ajudar seu planejamento inicial de estudos e em favor da construção de sua autonomia;
- detalhar que competências cognitivas, habilidades e atitudes o estudante deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo, disciplina, oferecendo-lhe oportunidades sistemáticas de auto-avaliação;
- dispor de esquemas alternativos para atendimento de estudantes com deficiência;

- Indicar bibliografia e sites complementares, de maneira a incentivar o aprofundamento e complementação da aprendizagem.

Enfim, o projeto pedagógico do curso deve especificar claramente a configuração do material didático que será utilizado. Em particular, deve especificar a equipe multidisciplinar responsável por esta tarefa: os professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os demais profissionais nas áreas de educação e técnica (por exemplo, *webdesigners*, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc). Deve especificar, também, a parcela deste material que estará produzida e pré-testada pela equipe multidisciplinar institucional antes do início do curso.

#### **(IV) Avaliação**

Duas dimensões devem ser contempladas na proposta de avaliação de um projeto de educação a distância:

- a) a que diz respeito ao processo de aprendizagem;
- b) a que se refere à avaliação institucional.

##### **(a) A Avaliação da Aprendizagem**

Na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente **acompanhamento dos estudantes**, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem.

As avaliações da aprendizagem do estudante devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, sendo estas últimas cercadas das precauções de segurança e controle de frequência, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados. Neste ponto, é importante destacar o disposto no Decreto 5.622, de 19/12/2005, que estabelece obrigatoriedade e prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação. Também é oportuno destacar, no âmbito do referido decreto, que o planejamento dos momentos presenciais obrigatórios devem estar claramente definidos, assim como os estágios obrigatórios previstos em lei, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratório de ensino, quando for o caso.

### **(b) A Avaliação Institucional**

As instituições devem planejar e implementar sistemas de avaliação institucional, incluindo ouvidoria, que produzam efetivas melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico. Esta avaliação deve configurar-se em um processo permanente e consequente, de forma a subsidiar o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, produzindo efetivamente correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico coerentemente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Para ter sucesso, essa avaliação precisa envolver os diversos atores: estudantes, professores, tutores, e quadro técnico-administrativo.

A condução da avaliação institucional deve facilitar o processo de discussão e análise entre os participantes, divulgando a cultura de avaliação, fornecendo elementos metodológicos e agregando valor às diversas atividades do curso e da instituição como um todo. Identificando nessa avaliação um dos aspectos fundamentais para a qualidade de um curso superior, a instituição deve desenhar um processo contínuo de avaliação quanto:

#### **Organização Didático-Pedagógica**

Esta dimensão contempla os seguintes aspectos:

- a) aprendizagem dos estudantes;
- b) práticas educacionais dos professores e tutores;
- c) material didático (seus aspectos científico, cultural, ético, estético, didático-pedagógico e motivacional, sua adequação aos estudantes e às tecnologias de informação e comunicação, sua capacidade de comunicação etc.) e às ações dos centros de documentação e informação (midiatecas);
- d) currículo (sua estrutura, organização, encadeamento lógico, relevância, contextualização, período de integralização, dentre outros);
- e) sistema de orientação docente e à tutoria (capacidade de comunicação através de meios eficientes; de atendimento aos estudantes em momentos a distância e presenciais; orientação aos estudantes; avaliação do desempenho dos estudantes; avaliação de desempenho dos professores e tutores; avaliação dos pólos de apoio presencial).
- f) ao modelo de educação superior à distância adotado (uma soma dos itens anteriores combinada com análise do fluxo dos estudantes, tempo de integralização do curso, interação, evasão, atitudes e outros);
- g) realização de convênios e parcerias com outras instituições.

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

- a) Corpo docente, vinculado à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e em educação a distância;
- b) Corpo de tutores com qualificação adequada ao projeto do curso;
- c) Corpo de técnico-administrativos integrado ao curso e que presta suporte adequado, tanto na sede como nos pólos;
- d) Apoio à participação dos estudantes nas atividades pertinentes ao curso, bem como em eventos externos e internos.

### **Instalações físicas**

- a) infra-estrutura material que dá suporte tecnológico, científico e instrumental ao curso;
- b) infra-estrutura material dos pólos de apoio presencial;
- c) existência de biblioteca nos pólos, com um acervo mínimo para possibilitar acesso aos estudantes a bibliografia, além do material didático utilizado no curso;
- d) sistema de empréstimo de livros e periódicos ligado à sede da IES para possibilitar acesso à bibliografia mais completa, além do disponibilizado no pólo.

### **Meta-avaliação**

Um exame crítico do processo de avaliação utilizado: seja do desempenho dos estudantes, seja do desenvolvimento do curso como um todo.

Finalmente, a Instituição deve considerar as vantagens de uma avaliação que englobe etapas de auto-avaliação e avaliação externa.

### **(V) Equipe Multidisciplinar**

Em educação a distância, há uma diversidade de modelos, que resulta em possibilidades diferenciadas de composição dos recursos humanos necessários à estruturação e funcionamento de cursos nessa modalidade.

No entanto, qualquer que seja a opção estabelecida, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade:

- **docentes;**

- **tutores;**
- **pessoal técnico-administrativo.**

Seguem os detalhes das principais competências de cada uma dessas classes funcionais.

### **Docentes**

Em primeiro lugar, é enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor. Muito pelo contrário, nos cursos superiores a distância, os professores vêem suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados. Em uma instituição de ensino superior que promova cursos a distância, os professores devem ser capazes de:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) avaliar -se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.

O projeto pedagógico deve apresentar o quadro de qualificação dos docentes responsáveis pela coordenação do curso como um todo, pela coordenação de cada disciplina do curso, pela coordenação do sistema de tutoria e outras atividades concernentes. É preciso a apresentação dos currículos e outros documentos necessários para comprovação da qualificação dos docentes,

inclusive especificando a carga horária semanal dedicada às atividades do curso. Além disso, a instituição deve indicar uma política de capacitação e atualização permanente destes profissionais.

## **Tutores**

O corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

Um sistema de tutoria necessário ao estabelecimento de uma educação a distância de qualidade deve prever a atuação de profissionais que ofereçam tutoria a distância e tutoria presencial.

A **tutoria a distância** atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos pólos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, freqüentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes.

A **tutoria presencial** atende os estudantes nos pólos, em horários pré-estabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes 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. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso.

Cabe ressaltar que as funções atribuídas a tutores a distância e a tutores presenciais são intercambiáveis em um modelo de educação a distância que privilegie forte mobilidade espacial de seu corpo de tutores.

Em qualquer situação, ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Esta condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação. Em função disto, é indispensável que as instituições desenvolvam planos de capacitação de seu corpo de tutores. Um programa de capacitação de tutores deve, no mínimo, prever três dimensões:

- capacitação no domínio específico do conteúdo;
- capacitação em mídias de comunicação; e
- capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria.

Por fim, o quadro de tutores previstos para o processo de mediação pedagógica deve especificar a relação numérica estudantes/tutor capaz de permitir interação no processo de aprendizagem.

### **O corpo técnico-administrativo**

O **corpo técnico-administrativo** tem por função oferecer o apoio necessário para a plena realização dos cursos ofertados, atuando na sede da instituição junto à equipe docente responsável pela gestão do curso e nos pólos

descentralizados de apoio presencial. As atividades desempenhadas por esses profissionais envolvem duas dimensões principais: a administrativa e a tecnológica.

Na área tecnológica, os profissionais devem atuar nos pólos de apoio presencial em atividades de suporte técnico para laboratórios e bibliotecas, como também nos serviços de manutenção e zeladoria de materiais e equipamentos tecnológicos. A atuação desses profissionais, nas salas de coordenação dos cursos ou nos centros de educação a distância das instituições, tem como principais atribuições o auxílio no planejamento do curso, o apoio aos professores conteudistas na produção de materiais didáticos em diversas mídias, bem como a responsabilidade pelo suporte e desenvolvimento dos sistemas de informática e suporte técnico aos estudantes.

No que tange à dimensão administrativa, a equipe deve atuar em funções de secretaria acadêmica, no registro e acompanhamento de procedimentos de matrícula, avaliação e certificação dos estudantes, envolvendo o cumprimento de prazos e exigências legais em todas as instâncias acadêmicas; bem como no apoio ao corpo docente e de tutores nas atividades presenciais e a distância, distribuição e recebimento de material didático, atendimento a estudantes usuários de laboratórios e bibliotecas, entre outros.

Entre os profissionais do corpo técnico-administrativo, destaca-se o **coordenador do pólo de apoio presencial** como o principal responsável pelo bom funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos que se desenvolvem na unidade. Este coordenador necessita conhecer os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em sua unidade, atentando para os calendários, especialmente no que se refere às atividades de tutoria presencial, zelando para que os equipamentos a serem utilizados estejam disponíveis e em condições de perfeito uso, enfim prezar para que toda a infra-estrutura esteja preparada para a viabilização das atividades.

Outra importante atribuição do coordenador do pólo é a supervisão do trabalho desenvolvido na secretaria da unidade, providenciando para que o

registro dos estudantes e todas as demais ocorrências, tais como notas, disciplinas ou módulos cursados, freqüências, transferências, sejam feitas de forma organizada e em tempo hábil. Portanto, para o exercício de suas funções, o coordenador do pólo deve possuir prévia experiência acadêmica e administrativa e ser graduado.

#### **(VI) Infra-estrutura de apoio**

Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, um curso a distância exige infra-estrutura material proporcional ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, o que representa um significativo investimento para a instituição.

A infra-estrutura material refere-se aos equipamentos de televisão, vídeo-cassetes, áudio-cassetes, fotografia, impressoras, linhas telefônicas, inclusive dedicadas para Internet e serviços 0800, fax, equipamentos para produção audiovisual e para videoconferência, computadores ligados em rede e/ou *stand alone* e outros, dependendo da proposta do curso.

Deve-se atentar ao fato de que um curso a distância não exige a instituição de dispor de centros de documentação e informação ou midiatecas (que articulam bibliotecas, videotecas, audiotecas, hemerotecas e infotecas, etc.) para prover suporte a estudantes, tutores e professores.

A infra-estrutura física das instituições que oferecem cursos a distância deve estar disponível:

- na sede da instituição (em sua Secretaria, núcleo de EAD);
- e nos pólos de apoio presencial.

#### **Coordenação acadêmico-operacional nas instituições,**

A despeito da diversidade de modelos de educação a distância adotados, é indispensável a existência, nas instituições, de infra-estrutura que centralize a

gestão dos cursos ofertados. Estes espaços nas instituições podem se configurar em estruturas mais gerais como centros ou secretarias de educação a distância ou em estruturas mais localizadas, especialmente salas de coordenação acadêmica e de tutoria dos cursos e salas de coordenação operacional.

Estas unidades de suporte ao planejamento, produção e gestão dos cursos a distância, em vista de garantir o padrão de qualidade, necessitam de infra-estrutura básica composta minimamente por secretaria acadêmica, salas de coordenação do curso, salas para tutoria a distância, biblioteca, sala de professores, sala de videoconferência (opcional).

Além disso, como unidades responsáveis por garantir as ações e as políticas da educação a distância, devem promover ensino, pesquisa e extensão.

Entre os profissionais com presença fundamental nestas unidades, destacam-se: o coordenador de curso, o coordenador do corpo de tutores (quando for o caso), os professores coordenadores de disciplina, tutores, auxiliares de secretaria, profissionais das diferentes tecnologias, conforme proposta do curso.

### **Pólo de Apoio Presencial**

Segundo a Portaria Normativa nº 02/2007, § 1º, “o **pólo de apoio presencial** é a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” (grifo nosso). Desse modo, nessas unidades serão realizadas atividades presenciais previstas em Lei, tais como avaliações dos estudantes, defesas de trabalhos de conclusão de curso, aulas práticas em laboratório específico, quando for o caso, estágio obrigatório – quando previsto em legislação pertinente - além de orientação aos estudantes pelos tutores, videoconferência, atividades de estudo individual ou em grupo, com utilização do laboratório de informática e da biblioteca, entre outras.

Essa unidade, portanto, desempenha papel de grande importância para o sistema de educação a distância. Sua instalação auxilia o desenvolvimento do curso e funciona como um ponto de referência fundamental para o estudante. Os

pólos devem possuir horários de atendimento diversificados, principalmente para incluir estudantes trabalhadores, com horário disponível reduzido e devem, se possível, funcionar durante todos os dias úteis da semana, incluindo sábado, nos três turnos.

Deve-se ressaltar que, por meio da implantação dos pólos, as instituições de ensino poderão viabilizar a expansão, interiorização e regionalização da oferta de educação no País. Assim, a escolha da localização dos mesmos e sua estruturação devem respeitar as peculiaridades de cada região e localidade, bem como as particularidades dos cursos ofertados e suas respectivas áreas de conhecimento. Essa escolha criteriosa deve considerar a vinculação entre os cursos ofertados e as demandas locais, em favor do desenvolvimento social, econômico e cultural da região.

Assim, os pólos de apoio presencial devem contar com estruturas essenciais, cuja finalidade é assegurar a qualidade dos conteúdos ofertados por meio da disponibilização aos estudantes de material para pesquisa e recursos didáticos para aulas práticas e de laboratório, em função da área de conhecimento abrangida pelos cursos. Desse modo, torna-se fundamental a disponibilidade de biblioteca, laboratório de informática com acesso a Internet de banda larga, sala para secretaria, laboratórios de ensino (quando aplicado), salas para tutorias, salas para exames presenciais, cujas características estão descritas a seguir.

As **bibliotecas** dos pólos devem possuir acervo atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados. Seguindo a concepção de amplitude de meios de comunicação e informação da educação a distância, o material oferecido na biblioteca deve ser disponibilizado em diferentes mídias. É importante, também, que a biblioteca esteja informatizada, permitindo que sejam realizadas consultas *on-line*, solicitação virtual de empréstimos dos livros, entre outras atividades de pesquisa que facilitem o acesso ao conhecimento. Além disso, a biblioteca deve dispor em seu espaço interno de salas de estudos individuais e em grupo.

O **laboratório de informática**, que pode ser composto de mais de uma unidade, desempenha papel primordial nos cursos a distância, e precisa estar equipado de forma que permita, com auxílio de uma ambiente virtual de aprendizagem projetado para o curso, a interação do estudante com outros estudantes, docentes, coordenador de curso e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo do curso. Além de *locus* para a realização de tutorias presenciais, o laboratório deve ser de livre acesso, para permitir que os estudantes possam consultar a Internet, realizar trabalhos, enfim ser um espaço de promoção de inclusão digital.

Portanto, para que isso ocorra, é necessária compatibilidade entre a quantidade de equipamentos e o número de estudantes atendidos. Essa relação será determinada pela instituição de ensino, respeitando as particularidades do curso e do local do pólo, com vistas a garantia de padrões de qualidade no acesso aos equipamentos.

Um laboratório de informática no pólo de apoio presencial deve possuir, minimamente, recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a Internet banda larga. Também é requisito importante que esse laboratório possua refrigeração e iluminação apropriadas, bem como estar equipado conforme as especificidades dos cursos que atenderá.

Imprescindível também são os espaços físicos destinados a abrigar a **Secretaria do Pólo e as Salas de Tutoria**. A secretaria deve concentrar toda a logística de administração acadêmica e operacional do pólo, enquanto que os espaços para a tutoria devem contar com pequenas salas para atendimento de pequenos grupos e salas mais amplas para grandes grupos.

Por outro lado, diversas áreas do conhecimento científico são fortemente baseadas em atividades experimentais. Para cursos dessas áreas, as experiências laboratoriais configuram-se como essenciais para a garantia de qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, as instituições de ensino que venham a ministrar cursos dessa natureza deverão possuir

**laboratórios de ensino** nos pólos de apoio presencial. Os insumos para as atividades nos laboratórios de ensino deverão ser especificados de forma clara no projeto do curso.

Para a instalação de pólos, dois outros requisitos necessitam de ser atendidos. O primeiro diz respeito às condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com deficiências, ou seja, deve-se atentar para um projeto arquitetônico e pedagógico que garanta acesso, ingresso e permanência dessas pessoas, acompanhadas de ajudantes ou animais que eventualmente lhe servem de apoio, em todos os ambientes de uso coletivo.

O outro requisito refere-se à existência de um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos. Para a realização desses serviços, o pólo deve contar com técnicos em informática e técnicos para os laboratórios de ensino específicos (quando couber), contratar pessoal capacitado para manutenção e conservação do acervo bibliográfico, dos equipamentos e das instalações físicas do local, além de pessoal de limpeza e serviços gerais.

O pólo de apoio presencial, sendo uma unidade para atendimento aos estudantes, e local das atividades presenciais, além da estrutura física adequada, deve contar com uma equipe capacitada para atender os estudantes em suas necessidades. A composição desta equipe dependerá da natureza e dos projetos pedagógicos dos cursos, sendo, no mínimo, composta pelo coordenador do pólo, os tutores presenciais, técnicos de laboratório de ensino (quando for o caso), técnicos para laboratório de informática, bibliotecário, pessoal de secretaria.

Finalmente, vale destacar que o estabelecimento de parcerias, convênios e acordos entre instituições, com vistas à oferta de cursos a distância e estruturação de pólos de apoio presencial, somente será possível se estiver de acordo com o que dispõe o Artigo 26 do Decreto 5.622/2005.

## (VII) Gestão acadêmico-administrativa

A gestão acadêmica de um projeto de curso de educação a distância deve estar integrada aos demais processos da instituição, ou seja, é de fundamental importância que o estudante de um curso a distância tenha as mesmas condições e suporte que o presencial, e o sistema acadêmico deve priorizar isso, no sentido de oferecer ao estudante, geograficamente distante, o acesso aos mesmos serviços disponíveis para ao do ensino tradicional, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria, etc.

Em particular, a logística que envolve um projeto de educação a distância - os processos de tutoria, produção e distribuição de material didático, acompanhamento e avaliação do estudante - precisam ser rigorosamente gerenciados e supervisionados, sob pena de desestimular o estudante levando-o ao abandono do curso, ou de não permitir devidamente os registros necessários para a convalidação do processo de aprendizagem.

Por envolver um conjunto de processos integrados, a gestão de um sistema de educação a distância em nível superior é complexa. É usual no meio de educação a distância a imagem de que o processo de ensino-aprendizagem a distância envolve os vários elos de uma corrente que compõe o "sistema" e de que a robustez do processo, como um todo, está relacionada com o elo mais frágil desta corrente.

A Instituição deve **explicitar seu referencial de qualidade em seu processo de gestão**, apresentando em seu projeto de sistema de educação a distância, o atendimento, em particular, a serviços básicos como:

- a) um sistema de administração e controle do processo de tutoria especificando, quando for o caso, os procedimentos logísticos relacionados com os momentos presenciais e a distância;
- b) um sistema (logística) de controle da produção e distribuição de material didático;

- c) um sistema de avaliação de aprendizagem, especificando a logística adotada para esta atividade.
- d) bancos de dados do sistema como um todo, contendo em particular: cadastro de estudantes, professores coordenadores, tutores, etc;
- e) cadastro de equipamentos e facilidades educacionais do sistema;
- f) sistema de gestão dos atos acadêmicos tais como: inscrição e trancamento de disciplinas e matrícula;
- g) registros de resultados de todas as avaliações e atividades realizadas pelo estudante, prevendo-se, inclusive recuperação e a possibilidade de certificações parciais;
- h) um sistema que permita ao professor ter autonomia para a elaboração, inserção e gerenciamento de seu conteúdo, e que isso possa ser feito de maneira amigável e rápida, com liberdade e flexibilidade.

### **(VIII) Sustentabilidade Financeira**

A educação superior a distância de qualidade envolve uma série de investimentos iniciais elevados, para a produção de material didático, na capacitação das equipes multidisciplinares, na implantação de pólos de apoio presencial e na disponibilização dos demais recursos educacionais, assim como na implantação (metodologia e equipe) da gestão do sistema de educação a distância.

Inicialmente, não há uma adequada relação custo/benefício, só sendo viável levando -se em consideração a amortização do investimento inicial em médio prazo. No entanto, para alguns analistas, um projeto acompanhado e avaliado permanentemente combinado com os avanços tecnológicos faz com que um curso a distância esteja sempre em processo de aperfeiçoamento, o que mantém elevado o investimento nos projetos.

Para garantir a continuidade de médio prazo inerente a um curso superior, em especial de graduação, a instituição deve montar a planilha de custos do

projeto, como um todo, em consonância com o projeto político-pedagógico e a previsão de seus recursos, mostrando em particular os seguintes elementos:

a) Investimento (de curto e médio prazo)

- produção de material didático (professores, equipe multidisciplinar, equipamentos, etc);
- implantação do sistema de gestão;
- equipamentos de comunicação, gestão, laboratórios, etc;
- implantação dos pólos descentralizados de apoio presencial e centro de educação a distância ou salas de tutoria e de coordenação acadêmico-operacional nas instituições.

b) Custeio:

- equipe docente: coordenador do curso, coordenadores de disciplinas, coordenador de tutoria e professores responsáveis pelo conteúdo;
- equipe de tutores para atividades de tutoria;
- equipe multidisciplinar;
- equipe de gestão do sistema;
- recursos de comunicação;
- distribuição de material didático;
- sistema de avaliação.

Como parte desse item, a instituição deve apresentar uma planilha de oferta de vagas, especificando claramente a evolução da oferta ao longo do tempo. O número de estudantes para cada curso deve apresentar-se em completa consistência com o projeto político-pedagógico, os meios que estarão disponibilizados pela instituição, o quadro de professores, de tutores e da equipe técnico-administrativa, que irão trabalhar no atendimento aos estudantes, o investimento e custeio a serem feitos e outros aspectos indicados nesse documento.