



UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Gianna Oliveira Bogossian Roque

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, COPPE, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Engenharia de Produção.

Orientador(es): Marcus Vinicius de Araújo
Fonseca
Gilda Helena Bernardino de
Campos

Rio de Janeiro
Agosto de 2012

UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A
DISTÂNCIA

Gianna Oliveira Bogossian Roque

TESE SUBMETIDA AO CORPO DOCENTE DO INSTITUTO ALBERTO LUIZ
COIMBRA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA DE ENGENHARIA (COPPE) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO COMO PARTE DOS REQUISITOS
NECESSÁRIOS PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DOUTOR EM CIÊNCIAS EM
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO.

Examinada por:

Prof. Marcus Vinicius de Araújo Fonseca, D. Sc.

Profª. Gilda Helena Bernardino de Campos, D. Sc.

Prof. Elton Fernandes, D. Sc.

Prof. Frederico Antonio Azevedo de Carvalho, D. Sc.

Profª. Maria Aparecida Campos Mamede Neves, D. Sc.

Profª. Maria de Fátima Bruno de Faria, D. Sc.

Profª. Rosangela Lopes Lima, D. Sc.

RIO DE JANEIRO, RJ – BRASIL

AGOSTO DE 2012

Roque, Gianna Oliveira Bogossian

Uma proposta de avaliação da qualidade da educação superior a distância: /Gianna Oliveira Bogossian Roque. – Rio de Janeiro: UFRJ/COPPE, 2012. XV, 254 p.: il.; 29,7 cm.

Orientador(es): Marcus Vinicius de Araújo Fonseca

Gilda Helena Bernardino de Campos

Tese (doutorado) – UFRJ/ COPPE/ Programa de Engenharia de Produção, 2012.

Referencias Bibliográficas: p. 231-240.

1. Avaliação da qualidade. 2. Educação a distância. Fonseca, Marcus Vinicius de Araújo, *et al.* II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, COPPE, Programa de Engenharia de Produção. III. Título.

DEDICATÓRIA

A minha querida e saudosa avó, Professora Cecília de Vasconcellos Soares, que perdi no período em que redigia esse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer ao meu pai, Newton Oliveira, pelo exemplo de vida, de amor, dedicação e superação, essenciais na construção do meu caráter.

Ao prof. Marcus Vinicius de Araújo Fonseca, que desde o início acreditou no meu trabalho e que se fez presente em momentos importantes.

À prof^a. Gilda Helena Bernardino de Campos, mais que uma orientadora, amiga e parceira durante toda a minha caminhada.

Ao Prof. Carlos Alberto Nunes Cosenza, pela acolhida na linha de pesquisa.

Ao Prof. Cilio Ziviani, um colaborador, um professor, um conselheiro, um amigo. Não tenho palavras para agradecer o carinho, os ensinamentos e o apoio precioso na análise e interpretação dos dados estatísticos.

A amiga Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa, pela paciência com as minhas eternas dúvidas e pela leitura atenta desse trabalho.

A querida Ciléia Fioroti, na ajuda com a contabilização dos respondentes da pesquisa.

Ao Prof. Luiz Reznik, coordenador do curso Licenciatura em História, que permitiu meu acesso a todos os dados do curso necessários a realização da pesquisa.

A todos os cursistas que, gentilmente, se dispuseram em conceder entrevistas e responder os questionários, permitindo a realização desse trabalho.

Aos meus pais, Newton e Jacilia, meus alicerces.

Aos meus filhos, Gabriela e Pedro, que estão sempre me ensinando a ser uma pessoa melhor e a vencer meus desafios.

Ao meu marido Gustavo, amigo e companheiro, pelo amor, dedicação e paciência, sempre!

Resumo da Tese apresentada à COPPE/UFRJ como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Doutor em Ciências (D.Sc.)

UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Gianna Oliveira Bogossian Roque

Agosto / 2012

Orientador: Marcus Vinicius de Araújo Fonseca
Gilda Helena Bernardino de Campos
Programa: Engenharia de Produção

Tanto o governo brasileiro como a iniciativa privada têm feito grandes investimentos nos cursos de graduação oferecidos na modalidade a distância aumentando, consideravelmente, o número de vagas e cursos nos últimos anos. Esse crescimento acelerado, sobretudo quando apresentado como meio de cumprir as metas de Governo explicitadas no Plano Nacional de Educação, no que diz respeito ao acesso ao ensino superior, impõe a necessidade de se repensar os indicadores utilizados na avaliação da qualidade dos cursos de graduação a distância. A qualidade é entendida, nesta pesquisa, na ótica da consistência da formação, que está relacionada a dois fatores: confiabilidade – que avalia o grau de confiança dos alunos na instituição de ensino superior e no curso oferecido – e aplicabilidade, que diz respeito à pertinência e à relevância do conhecimento construído pelo aluno. A pesquisa visa verificar o crescimento da EaD no Brasil, as políticas públicas voltadas para sua expansão e os indicadores adotados para a verificação da qualidade dos cursos em andamento. Seu propósito é o de oferecer subsídios para a formulação de uma proposta de avaliação da qualidade de cursos superiores a distância. O foco da pesquisa está nos cursos de graduação oferecidos nessa modalidade pelos programas do Governo, que configuram-se como uma possibilidade importante de democratização do ensino. A pesquisa compreendeu um estudo de caso de natureza quali-quantitativa, que objetivou verificar a forma na qual os indicadores propostos no estudo eram percebidos pelos cursistas. A partir do confronto de tais indicadores, o Projeto Político-Pedagógico do curso estudado e os resultados obtidos na análise das respostas dos alunos foi possível validar os indicadores de qualidade propostos.

Abstract of Thesis presented to COPPE/UFRJ as a partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Sciences (D.Sc.).

A PROPOSAL OF QUALITY EVALUATION OF DISTANCE HIGHER EDUCATION

Gianna Oliveira Bogossian Roque

August / 2012

Advisors: Marcus Vinicius de Araújo Fonseca
Gilda Helena Bernardino de Campos

Department: Production Engineering

Both the Government and the private sector have made large investments in the undergraduate courses offered in distance education, increasing considerably the number of vacancies and courses in the last few years. This accelerated growth, especially when submitted as a means to accomplish the Government's goals specified in the PNE (National Education Plan), regarding to access to higher education, imposes the need to rethink the quality indicators used in evaluation of distance undergraduate courses. The quality is understood, in this research, in terms of formation consistency, which is related to two factors: reliability – which evaluates the degree of confidence of students in the higher education institution and the course offered – and applicability, which applies to the pertinence and relevance of the knowledge constructed by the learner. The research aims to check the growth of distance education in Brazil, public policies in terms of their expansion and the indicators adopted, in order to verify the quality of courses in progress. Its purpose is to provide subsidies for the formulation of an evaluation proposal viewing the quality of online undergraduate courses. The focus of the research is on online undergraduate courses offered by government programs, which turns out to be an important possibility of democratization of education. The research consisted of a qualiquantitative case study that aimed to verify in which way the proposed indicators in the study were noticed by the participants. From the confrontation among the quality indicators defined in the research, the Political-Pedagogical Project of the course and the results obtained in the analysis of the students' responses, it was possible to validate the quality indicators proposed.

SUMÁRIO

1	EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE: A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE.....	1
1.1	Qualidade e as Políticas Públicas.....	4
1.2	Educação e novas tendências.....	6
1.3	Definição do problema, objetivo e justificativa.....	8
1.4	O caminho percorrido... ..	9
1.5	Estrutura da Tese.....	10
2	CENÁRIOS E TENDÊNCIAS.....	13
2.1	O papel do conhecimento e da inovação no processo produtivo.....	13
2.2	A Educação como meio transformador.....	16
2.2.1	Internacionalização da Educação Superior.....	19
2.2.2	Tecnologias de Informação e Comunicação.....	20
2.2.3	Educação Superior e o Mercado de Trabalho.....	23
2.2.4	Expansão do Acesso à Educação Superior.....	25
3	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	27
3.1	A Educação a Distância no Brasil.....	27
3.2	A Educação a Distância e as Bases Legais.....	35
4	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA.....	43
4.1	A Educação Superior a Distância e suas metas.....	43
4.2	Consórcios.....	50
4.2.1	Universidade Virtual Pública do Brasil.....	51
4.2.2	Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro.....	51
4.3	Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio.....	53
4.4	Sistema Universidade Aberta do Brasil.....	55
4.4.1	Bases Legais para implantação do Sistema UAB.....	57
4.4.2	UAB e suas metas.....	61
5	REFLETINDO SOBRE A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE CURSOS SUPERIORES A DISTÂNCIA.....	64
5.1	Qualidade e seus múltiplos significados.....	64
5.2	Qualidade no Ensino Superior a Distância: o que conta?.....	72
5.3	Políticas Públicas em EAD e a Qualidade: algumas preocupações.....	87
5.4	A Avaliação dos cursos de graduação a distância: leis, decretos e portarias.....	88
5.5	Avaliação da qualidade dos Programas de Governo para Educação a Distância.....	98
6	AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA ÓTICA DA CONSISTÊNCIA DA FORMAÇÃO.....	101

6.1	Tecnologia, Conhecimento e Formação	101
6.2	Confiabilidade e Aplicabilidade como fatores da qualidade.....	107
6.2.1	Indicadores da qualidade para a avaliação do curso na ótica da Consistência da Formação	113
7	O DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	118
7.1	Identificação do Problema	119
7.2	Definição do Método de Pesquisa	120
7.3	Coleta de Dados.....	122
7.4	Análise dos Dados.....	129
7.4.1	Análise de Componentes Principais	130
7.4.2	Análise de Conteúdo	131
8	AVALIAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA CONSISTÊNCIA DA FORMAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO.....	134
8.1	Licenciatura em História: o caso em estudo.....	134
8.1.1	A estrutura geral do curso de Licenciatura em História.....	135
8.2	O cenário da análise e interpretação dos resultados	143
8.3	Análise e interpretação das respostas objetivas	146
8.3.1	Consistência Interna	147
8.3.2	Análise Descritiva	147
8.3.3	Análise dos Componentes Principais.....	149
8.3.4	Análise Fatorial Exploratória	156
8.4	Tratamento dos Dados Qualitativos	165
8.4.1	Análise do conteúdo das questões discursivas.....	166
8.4.2	Considerações sobre a análise dos dados qualitativos.....	194
8.4.3	Análise das entrevistas: o que dizem os cursistas?	195
9	DIALOGANDO COM OS DADOS.....	203
9.1	Recapitulando.....	203
9.1.1	Credibilidade na Instituição.....	205
9.1.2	Elementos Tangíveis	206
9.1.3	Serviços de Apoio ao Aluno.....	207
9.1.4	Segurança	208
9.1.5	Acessibilidade.....	209
9.1.6	Responsabilidade Social	209
9.1.7	Credibilidade no Curso	210
9.1.8	Compreensão do Público-Alvo	210
9.1.9	Infraestrutura de Comunicação.....	211
9.1.10	Atuação dos Docentes.....	212
9.1.11	Material Didático	214

9.1.12 Currículo.....	215
9.1.13 Gestão Acadêmico-Administrativa.....	215
9.1.14 Equipe Multidisciplinar.....	216
9.1.15 Interatividade.....	217
9.1.16 Conteúdo.....	218
9.1.17 Coerência entre Conhecimento Teórico e Prático.....	219
9.1.18 Relevância Social do Conhecimento.....	220
9.1.19 Pertinência.....	220
9.1.20 Formação Humana Integral.....	221
9.1.21 Reflexão Crítica do Uso da Tecnologia.....	222
9.1.22 Criação de Informação.....	223
9.1.23 Busca Semântica.....	223
9.1.24 Autoria.....	223
9.2 Em busca de indicadores.....	224
CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS.....	226
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	231
APÊNDICES.....	241

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Articulação entre as instituições públicas de ensino e os polos de apoio presencial

Figura 2 – Relação entre as IES e os polos de apoio presencial

Figura 3 – Metodologia para a definição de padrões de qualidade

Figura 4 – Marco Curricular do Projeto Padrões de Competências em TIC para Professores

Figura 5 – Indicadores de Qualidade para a Consistência da Formação

Figura 6 – Delineamento da Pesquisa

Figura 7 – Tela da página do questionário de avaliação on-line

Figura 8 – Visão geral da estrutura da equipe

Figura 9 – Tela principal do portal do curso

Figura 10 – Visão do processo de comunicação dos atores da Licenciatura

Figura 11 – Telas com conteúdo do curso

Figura 12 – Divisão das UCE analisadas por classe e número palavras analisadas em cada classe

Figura 13 – Dendograma das classes referente à análise das três questões abertas

Figura 14 – Dendograma das classes

Figura 15 – Divisão das UCE analisadas por classe e número de palavras – 1ª questão

Figura 16 – Dendograma das classes referente à primeira questão

Figura 17 – Divisão das UCE analisadas por classe e número de palavras – 2ª questão

Figura 18 – Dendograma das classes referente à segunda questão

Figura 19 – Divisão das UCE analisadas por classe e número de palavras – 3ª questão

Figura 20 – Dendograma das classes referente à terceira questão

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Expansão da Educação a Distância no período 2004-2007
- Tabela 2 – Mídias mais utilizadas e sua distribuição pelas regiões do País
- Tabela 3 – Mídias mais utilizadas por natureza jurídica da instituição
- Tabela 4 – Escolaridade e formação dos professores da Educação Básica por etapa de Ensino
- Tabela 5 – Evolução do número de matrículas por categoria administrativa (2001-2010)
- Tabela 6 – Distribuição de cursos da UAB por regiões do País
- Tabela 7 – Quantitativo de cursos no País segundo o tipo de formação
- Tabela 8 – Delineamento da Pesquisa
- Tabela 9 – Relação das categorias, fatores e o número de questões associadas
- Tabela 10 – Percentual de respondentes por estado
- Tabela 11 – Faixa etária dos respondentes
- Tabela 12 – Distribuição inicial dos cursistas por Estado
- Tabela 13 – Itens do questionário agrupados por categorias
- Tabela 14 – Resultado descritivo dos dados
- Tabela 15 – Variância Total Explicada (N=192)
- Tabela 16 – Cargas fatoriais em ordem decrescente no primeiro componente
- Tabela 17 – Cargas fatoriais em ordem decrescente no segundo componente
- Tabela 18 - Variância Total Explicada (N=192)
- Tabela 19 - Cargas fatoriais dos itens com os fatores
- Tabela 20 - Cargas fatoriais altas dos itens com os fatores
- Tabela 21 - Matriz de análise dos fatores rotacionados

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Visões de qualidade na Educação Superior

Quadro 2 – Dimensões de qualidade no Ensino Superior

Quadro 3 – Síntese dos padrões de referência para qualidade definidos pelo IHEP

Quadro 4 - Síntese dos critérios de qualidade

Quadro 5 - Síntese dos aspectos e critérios de qualidade do modelo ELQ - E-learning quality

Quadro 6 – Síntese dos itens que devem constar no PPP dos cursos

Quadro 7 – Indicadores e dimensões retiradas do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância

Quadro 8 – Quarta visão para a qualidade na Educação Superior

Quadro 9 – Descrição dos indicadores de qualidade para a consistência da formação

Quadro 10 – Relação entre itens do questionário e indicadores de qualidade

Quadro 11 – Distribuição de cursistas por estado e gênero

Quadro 12 – Indicadores de qualidade na ótica da consistência da formação

Quadro 13 – Proposta de indicadores de qualidade na ótica da consistência da formação após análise dos dados

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do número de cursos de graduação a distância (2002-2008)

Gráfico 2 – Evolução do número de ingressantes na EAD (2002-2010)

Gráfico 3 – Evolução do número de matrículas na EAD (2002-2010)

Gráfico 4 – Evolução do número de concluintes na EAD (2002-2010)

Gráfico 5 – Dispersão da idade dos alunos matriculados nos cursos de graduação.

Gráfico 6 – Número de matrículas em cursos de graduação (presencial e a distância) (2001 – 2010)

Gráfico 7 – Evolução do número de matrículas em cursos de graduação nas IFES por modalidade de ensino (2001-2010)

Gráfico 8 – Número de matrículas por modalidade de ensino e grau acadêmico

Gráfico 9 – Evolução do número de concluintes em cursos de Graduação (presencial e a distância) das IFES por modalidade de Ensino - Brasil (2001-2010)

Gráfico 10 – Gráfico de autovalores do Teste Scree

Gráfico 11 – Análise Fatorial de Correspondência referente às Classes 3 e 4

Gráfico 12 – Análise Fatorial de Correspondência referente às Classes 1 e 2

Gráfico 13 – Análise Fatorial de Correspondência referente à Classe 5

Gráfico 14 – Gráfico de Análise Fatorial de Correspondência – 2ª questão

Gráfico 15 – Gráfico de Análise Fatorial de Correspondência – 3ª questão

Gráfico 16 – Informações sobre os entrevistados

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCEAD	Coordenação Central de Educação a Distância
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceitos Preliminares de Cursos
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
EaD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional do Desenvolvimento dos Estudantes
GTEADES	Grupo de Trabalho de Educação a Distância para a Educação Superior
IDD	Índice de Diferença de Desempenho
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAF	Análise Fatorial Confirmatória
PCA	Análise de Componentes Principais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCE	Unidade de Contexto Elementar
UCI	Unidade de Contexto Inicial
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
URL	<i>Uniform Resource Locator</i>
WWW	<i>World Wide Web</i>

1 EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE: A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE

Não há como chegar à qualidade sem educação, bem como não será educação aquela que não se destinar a formar o sujeito histórico crítico e criativo.

Pedro Demo

O Brasil, nos últimos 15 anos, vem adotando uma política macroeconômica com ênfase em uma orientação fiscal contínua e severa. Como resultado, conseguiu controlar a inflação e estabelecer metas de crescimento acima das taxas praticadas pelos países desenvolvidos. Por outro lado, vem apresentando um índice de desemprego (em torno de sete por cento) que é a metade daqueles países. O Produto Interno Bruto (PIB) tem crescido continuamente com poucas variações, mesmo dentro da crise global, que começou em 2008. Esse desenvolvimento elevou o Brasil, recentemente, ao patamar de sexta economia mundial. Contudo, ainda persistem desequilíbrios estruturais como, por exemplo, o baixo índice de escolaridade – com reflexos negativos na produtividade da mão de obra.

Essa questão vem sendo amplamente divulgada, tendo iniciado no segundo semestre do ano de 2007, quando o jornal *O Globo* publicou uma série de reportagens que abordavam o que foi chamado, na ocasião, de *apagão de mão de obra*. Essa expressão, utilizada até os dias de hoje, teve como intuito alertar a sociedade para a carência de profissionais qualificados e preparados para as novas demandas do mercado de trabalho, colocando-se em xeque as competências e habilidades desenvolvidas nos cursos de graduação ofertados. Essa discussão trazia à tona a qualidade dos processos educacionais, mais especificamente, aqueles relacionados aos cursos de Ensino Superior e Técnico, que são os responsáveis pela formação do cidadão para o mercado de trabalho.

Avaliar a qualidade de um programa educacional passa, em primeiro lugar, pela definição do termo *qualidade*. Tal palavra é polissêmica e seus diferentes significados variam de acordo com o meio no qual são aplicados – se no ambiente empresarial ou acadêmico, por exemplo. Pode-se dizer, de forma geral, que qualidade é a capacidade de um objeto ou ação corresponder ao objetivo a que se propõe.

No âmbito da educação, os diferentes conceitos de qualidade podem ainda ser atribuídos a duas visões distintas: a instrumental, orientada para processos e resultados; e a crítica, que se refere à relevância social e à pertinência da formação. Essa distinção tem reflexos na avaliação a que os programas educacionais são submetidos.

Os diferentes mecanismos de avaliação de cursos, propostos pelo Ministério da Educação, visam à expressão da qualidade dos programas, embora sobressaia seu caráter regulatório. No caso dos cursos de graduação, sejam eles presenciais ou a distância, a avaliação é conduzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em conformidade com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O SINAES compreende três instâncias de avaliação: a Instituição de Ensino Superior (IES), os cursos de graduação ministrados e o desempenho acadêmico dos alunos, assegurando, dessa forma, o processo nacional de avaliação.

A avaliação das instituições é realizada por meio de uma autoavaliação – de responsabilidade da Comissão Própria de Avaliação (CPA), constituída pela própria IES – e de uma avaliação externa *in loco*, efetuada por uma comissão de avaliadores. A avaliação dos cursos, por sua vez, é constituída por visitas de comissões de especialistas às IES. O resultado desta avaliação é responsável pela autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos oferecidos.

No que diz respeito à avaliação dos alunos, esta é realizada pela aplicação do Exame Nacional do Desenvolvimento dos Estudantes (ENADE), que avalia o desempenho dos estudantes por meio de uma prova organizada em função do perfil profissional, das competências e dos conteúdos definidos nas diretrizes curriculares nacionais para o curso avaliado. Essa prova é aplicada a todos os alunos ingressantes e concluintes de cada curso, seguindo um calendário trienal definido pelo Ministério da Educação (MEC).

A supervisão e a coordenação do SINAES estão a cargo da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), cabendo ao INEP a responsabilidade de produção dos instrumentos utilizados nas diferentes avaliações, a definição dos indicadores, a realização das avaliações propriamente dita e a divulgação dos resultados.

Além das avaliações citadas, os cursos de graduação na modalidade a distância devem seguir ainda os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância definidos, em 2007, pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC), extinta ao final de 2010.

Na avaliação dos cursos superiores não há uma participação direta dos alunos no que se refere a sua percepção sobre a qualidade do curso realizado. A aplicabilidade dos conhecimentos construídos pelos discentes também não é verificada.

Uma pesquisa recente¹, realizada pela Diretoria de Desenvolvimento Econômico e Associativo - Gerência de Pesquisas e Estatística da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN), teve como objetivo identificar a demanda por indivíduos qualificados na indústria brasileira em face da oferta de profissionais existente. Tendo a participação de 607 indústrias de Transformação e Construção Civil, distribuídas por todas as regiões do Brasil, constatou-se a necessidade de uma expansão nas contratações, até 2016, na ordem de 63,3%, sobretudo na área produtiva. No entanto, essa mesma pesquisa evidencia que, nos últimos meses, 53% das indústrias pesquisadas não obtiveram sucesso na tentativa de preencher parte dos postos de trabalho disponíveis na área de fabricação. Dos 47% restantes, 65,3% foram ocupados por profissionais que desempenham suas funções apenas de modo satisfatório. Esse estudo revela, ainda, quais as principais competências que estão faltando aos profissionais das áreas pesquisadas e que acarretam obstáculos em suas contratações nas indústrias analisadas.

Nesse contexto, não há como pensar a expansão do ensino superior a distância sem refletir sobre a qualidade dos programas e da formação do indivíduo, que deve estar alinhada ao Ambiente 21 - "contexto contemporâneo caracterizado pela aceleração das mudanças tecnológicas, de mercado e de valores" (ARARIPE, 2005, p.26).

Segundo Fonseca (2006), a habilidade dos sujeitos em inovar representa o sucesso das instituições às quais pertencem. A carência existente de profissionais bem preparados para esse cenário de mudanças ratifica o uso da EaD, uma vez que essa modalidade possibilita a disseminação do conhecimento a um número grande de pessoas, por meio do uso de TIC. Dessa forma, a utilização da EaD como estratégia de formação dos indivíduos para atender às demandas do Ambiente 21 apresenta-se como uma alternativa importante, visto que algumas das principais características da EaD apontam para uma forma alternativa dos indivíduos lidarem com o conhecimento e estão em sintonia com o processo de inovação, que requer flexibilidade, aprendizado constante e cooperação. Entre essas características estão a imprescindível interação que deve existir entre os principais atores do processo ensino-aprendizagem – professores e alunos – e a necessidade de um aprendizado autônomo e flexível, exigindo dos alunos o desenvolvimento de novas habilidades e competências.

A questão que se apresenta, no entanto, é como definir indicadores para a avaliação da qualidade da formação dos indivíduos frente às mudanças econômicas, sociais,

¹ Disponível em <<http://www.firjan.org.br/data/pages/2C908CE9215B0DC40121793A0FCE1E51.htm>>. Acesso em: 13 de julho de 2011.

culturais e tecnológicas que vem se estabelecendo na sociedade do conhecimento. Tais indicadores devem estar em consonância com os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos, porém em sintonia com o Ambiente 21.

Na Declaração Mundial sobre o Ensino Superior para o Século XXI consta:

(...) sem uma educação superior adequada e instituições de pesquisa que formem massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode garantir genuíno desenvolvimento endógeno e sustentável; e, em particular, os países em desenvolvimento e os países de menor desenvolvimento relativo não poderão reduzir o hiato que os separa dos países desenvolvidos industrializados (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p.16).

O foco da pesquisa nos cursos de graduação oferecidos na modalidade de Educação a Distância (EaD) pelos programas do Governo justifica-se por serem esses uma alternativa de democratização do ensino. Configuram também uma proposta de levar educação de nível superior, com qualidade, a um número grande de indivíduos que buscam tanto a inserção no mercado de trabalho como o aperfeiçoamento da sua formação inicial.

Como alerta Santos (2010), a questão do acesso às universidades deve ser pensada no trinômio acesso / permanência / sucesso, posto que o que está em evidência é justamente a garantia, não só do acesso, mas, sobretudo, da permanência e do sucesso alcançado pelos alunos provenientes de classes sociais mais desfavorecidas.

Nesta tese verifica-se o crescimento da educação a distância no Brasil, sua significância e as políticas públicas voltadas para a expansão desta modalidade de ensino. Sobretudo, investiga-se os indicadores adotados para a verificação da qualidade dos cursos atualmente em andamento, com o propósito de oferecer subsídios para a formulação de uma proposta de avaliação da qualidade de cursos superiores a distância, entendendo *qualidade* na perspectiva da relevância social e da pertinência da formação.

1.1 Qualidade e as Políticas Públicas

A percentagem de jovens brasileiros matriculados em cursos de nível superior no Brasil, na faixa etária de 18 a 24 anos, é abaixo de 12%. Esse fato tem sido bastante explorado nos meios de comunicação impresso como: jornais e revistas; documentos acadêmicos – como artigos e pesquisas –; documentos oficiais do governo – como o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido em 9 de janeiro

de 2001, por meio da Lei nº 10.172. A meta do Governo, para um horizonte de dez anos, ou seja, diretrizes para serem alcançadas até o ano de 2011, explicitada no PNE, era de possuir 30% dos jovens dessa faixa etária matriculados em algum curso de nível superior (MEC, 2001a).

Embora essa meta não tenha sido cumprida, o Censo da Educação Superior 2010 (INEP, 2011) evidenciou um aumento de 110,11% no número de matrículas no ensino superior de 2001 a 2010, levando-se em consideração todos os cursos presenciais e a distância, oferecidos por todas as categorias administrativas juntas, ou seja, instituições públicas e privadas.

No ano de 2010, foi elaborado o novo Plano Nacional de Educação, com metas para o decênio 2011-2020. Esse, no entanto, está ainda em fase de discussão no Congresso Nacional, com expectativa de ser votado em breve.

Tanto o governo brasileiro como a iniciativa privada têm feito investimentos nos cursos superiores, graduação e curso técnico, oferecidos na modalidade a distância, aumentando, consideravelmente, nos últimos anos, o número de vagas e cursos oferecidos. Segundo o Censo de Educação Superior 2008 (INEP, 2009a), houve um aumento de 114,3% no número de cursos de graduação a distância oferecidos pelas instituições públicas (federais) — contra um crescimento de 40,8% nas instituições privadas, de 2007 para 2008. Pode-se atribuir esse aumento, sobretudo na esfera pública, aos cursos ofertados por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil, criado a partir do Decreto nº 5.800, de 2006 e o Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio – Pró-Licenciatura —, iniciado em 2004², ambos voltados, principalmente, para a formação do professor.

Esse crescimento explicita a meta do Governo no que se refere à qualidade da Educação, ou seja, expandir a oferta de cursos voltados para a formação de docentes.

A oferta de educação básica de qualidade para todos está grandemente nas mãos dessas instituições, uma vez que a elas compete primordialmente a formação dos profissionais do magistério; a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior, a produção de pesquisa e inovação, a busca de solução para os problemas atuais são funções que destacam a universidade no objetivo de projetar a sociedade brasileira num futuro melhor (MEC, 2001a).

Torna-se uma necessidade urgente verificar como tem sido implementada a avaliação da qualidade dos cursos a distância, especificamente aqueles provenientes

² O Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio – Pró-Licenciatura – foi incorporado ao Sistema UAB em 2009.

dos programas governamentais, frente ao crescimento acelerado de sua oferta e às novas demandas do mercado de trabalho.

O presente estudo foi baseado na percepção dos próprios alunos provenientes de curso superior oferecido na modalidade a distância, sobre sua qualidade na ótica da consistência da formação que, neste trabalho, refere-se a fatores relacionados à confiabilidade, tanto no curso como na instituição de ensino, e à aplicabilidade, que remete para a pertinência e a relevância social dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

1.2 Educação e novas tendências

A preocupação com a qualidade dos cursos de graduação, sejam eles presenciais ou a distância, não é uma exclusividade do Brasil. Em todo o mundo, verificam-se iniciativas que buscam a melhoria da qualidade dos cursos de graduação em decorrência das exigências da nova sociedade que se apresenta.

Na Europa, por exemplo, essa questão está ancorada na preocupação com a empregabilidade e a competitividade internacional. Tais inquietações geraram discussões na União Europeia, que resultou na elaboração do Protocolo de Bologna, assinado em 19 de junho de 1999 por 29 países (EADTU, 2007). O foco do referido documento recai sobre três pontos-chave: competitividade internacional, mobilidade e empregabilidade. Seus principais objetivos são (LOURTIE, 2001):

- Criar um sistema de graus acadêmicos de ensino superior, comparável e inteligível por toda a União Europeia;
- Estabelecer uma divisão clara e padronizada entre os estudos de Graduação e Pós-Graduação;
- Promover a mobilidade dos estudantes entre diferentes campos de estudo, instituições e nações;
- Desenvolver um processo de garantia de qualidade, que assegure um padrão de qualificação e de desempenho dos estudantes em todos os países participantes.

A preocupação com a qualidade incide, principalmente, na empregabilidade, considerado o mais delicado dos três pontos-chave do Protocolo de Bologna (LOURTIE, 2001). Dentre os principais fatores que causam um impacto na empregabilidade, citados pelo autor, estão: avaliação da qualidade do curso, relevância dos programas, clareza das informações sobre os objetivos dos programas

de ensino e a acreditação, que se refere à certificação da qualidade por um órgão público. Do ponto de vista da empregabilidade, portanto, é importante dispor de um sistema confiável da avaliação da qualidade do ensino.

No contexto global, pode-se citar Carnoy (2003), que discute a mundialização e seu impacto nas estratégias das reformas da educação. Para o autor, os reflexos da economia mundial promoveram três tipos de reformas nos setores da educação e da formação: (1) as baseadas na competitividade, que procuram aumentar a produtividade econômica a partir do aprimoramento da qualidade da mão de obra; (2) as calcadas nos imperativos financeiros, que visam à redução dos gastos públicos com a educação; (3) e aquelas fundadas na equidade, que procuram aprimorar a capacidade da educação como instrumento de mobilidade e nivelamento social.

Segundo esse autor, o impacto que a mundialização exerce sobre a educação será percebido na medida em que for compreendido o papel das instituições de ensino, não apenas para transmitir os conhecimentos necessários à economia mundial, mas, sobretudo, para reinserir os indivíduos em novas sociedades constituídas em torno da informação e do saber.

Para Carnoy (2003), a mundialização tem uma influência sobre a educação de diferentes maneiras. A primeira delas reside na organização do trabalho e na atividade profissional, uma vez que: (a) o processo produtivo exige um elevado grau de qualificação; (b) o trabalho organizado em torno da noção de flexibilidade necessita de trabalhadores mais polivalentes; (c) o aumento do nível médio de instrução da população economicamente ativa acarreta o retorno de adultos à escola, a fim de adquirirem novas competências; (d) novas orientações da produção para produtos e procedimentos exigem um maior volume de saber.

Uma segunda maneira, citada por Carnoy, está no aumento dos gastos com a educação por parte do Governo, que tem como objetivo obter uma população ativa mais instruída. Finalmente, uma terceira forma recai, justamente, na qualidade dos sistemas educacionais.

Em relação à melhoria da qualidade da formação do egresso dos cursos superiores a distância, provenientes de programas do governo brasileiro, como o Sistema Universidade Aberta do Brasil, criado em 2005, e os programas de Licenciatura a distância – Pró-Licenciatura –, iniciados em 2006, e sua efetiva atuação no mercado de trabalho, os resultados ainda não são visíveis.

1.3 Definição do problema, objetivo e justificativa

Segundo os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (MEC, 2007), um projeto de curso precisa de forte compromisso institucional, de forma a 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. Para orientar a elaboração de um projeto, o documento apresenta alguns indicadores de qualidade que devem estar integralmente expressos no Projeto Político-Pedagógico de um curso a distância. Cabe aqui uma análise, a fim de verificar se esses indicadores propostos e as diretrizes explicitadas nas novas legislações, e que têm o intuito de garantirem a qualidade dos programas de EaD, apresentam resultados no que se refere à sua adequação frente às transformações por que tem passado a sociedade. O crescimento acelerado da oferta de cursos na modalidade a distância como meio de cumprir as metas de governo, explicitadas no PNE, no que diz respeito ao acesso ao ensino superior, evidencia a preocupação com a qualidade desses programas.

Nesse contexto, e para efeito desta pesquisa, deve-se refletir sobre algumas questões, tais como:

- Quais as políticas públicas atualmente implementadas para a educação a distância e qual o público-alvo desses programas?
- Quais os critérios de qualidade adotados na avaliação dos programas governamentais de educação a distância, considerando-se as novas exigências da sociedade atual?
- Qual a percepção dos cursistas em relação à qualidade dos cursos a distância de que participam?

Importante ressaltar que avaliar a qualidade na educação é uma tarefa complexa, pois, tanto avaliação como qualidade são conceitos que permitem diferentes interpretações, e os critérios adotados irão refletir o entendimento que se tem de qualidade.

Esta tese possui como objetivo geral oferecer subsídios para a formulação de uma proposta de avaliação da qualidade de cursos superiores a distância, a partir da percepção dos alunos sobre a qualidade de cursos a que estão inseridos. A qualidade neste trabalho será analisada na ótica da consistência da formação. Esse objetivo desdobra-se em outros, específicos, e procedimentos, a saber:

- verificar o crescimento dos cursos superiores a distância no Brasil e as políticas públicas voltadas para sua expansão;

- analisar as políticas públicas para cursos superiores a distância, de forma a identificar o desenvolvimento da educação a distância no país, especificamente o caso das licenciaturas;
- averiguar a demanda de professores leigos, em função do atendimento ao aumento do número de cursos e vagas oferecidas na modalidade a distância pelos programas do governo, para esse público especificamente;
- analisar os indicadores e os procedimentos adotados na verificação da qualidade dos cursos de graduação a distância atualmente em andamento no Brasil;
- identificar os indicadores propostos nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, assim como as novas diretrizes explicitadas na nova legislação;
- definir indicadores para a avaliação da qualidade dos cursos sob a ótica da consistência da formação de nível superior na modalidade a distância, a fim de compreender quais os procedimentos mais adequados para tal avaliação.

Embora o sistema de avaliação adotado pelo SINAES seja inovador e reflita uma preocupação em atender várias instâncias do processo educacional – instituição, curso, estudante –, ele ainda tem sido compreendido como regulatório. A qualidade do curso deve considerar não só a formação do indivíduo, mas seu reflexo na vida profissional e social. Em função disso, o foco deste trabalho recai no estudo das políticas educacionais para a EaD no Brasil, uma vez que essas políticas têm fomentado a utilização dessa modalidade de ensino para o atendimento de suas metas.

Assim, o estabelecimento de diretrizes para a avaliação da qualidade da formação no ensino superior na modalidade a distância faz-se necessário, podendo o resultado desta pesquisa tornar-se uma referência, tal que programas e projetos em EaD possam utilizá-lo na implantação e/ou melhoria de seus cursos.

1.4 O caminho percorrido...

O estudo ora proposto foi desenvolvido em etapas. A primeira consistiu em uma revisão bibliográfica, visando a um sumário com o desenvolvimento da Educação a Distância no País, a verificação das políticas públicas adotadas para essa

modalidade de ensino e os indicadores de qualidade utilizados em diferentes programas de EaD, nacional e internacionalmente.

Foi realizado, em seguida, um estudo de caso de natureza quali-quantitativa, a fim de verificar se os indicadores propostos na pesquisa – e que denotam a qualidade pelo viés da consistência da formação – eram, de fato, percebidos pelos cursistas. A análise quali-quantitativa do estudo é justificada por tratar-se de uma pesquisa do campo social, pois acredita-se que, com a utilização de ambos os métodos é possível haver um olhar mais global das evidências.

A visão dos cursistas foi obtida por meio da aplicação de questionário composto por questões abertas e fechadas, além de entrevistas semiestruturadas. O tratamento dos dados quantitativos foi realizado utilizando-se o pacote de *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 19. Já as respostas abertas do questionário foram analisadas qualitativamente utilizando-se o *software Analyse Lexicale par Contexte d'un ensemblement de Segment de Texte* (ALCESTE), versão 2010.

O caso em estudo compreendeu o curso de Licenciatura em História, oferecido para 1.000 alunos por meio do programa do Governo Federal, Pró-Licenciatura II, fruto de uma parceria da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O curso em referência foi iniciado em 2006 e concluído em 2010 e seus alunos estavam distribuídos geograficamente entre os estados da Bahia, Ceará, Sergipe e Maranhão.

1.5 Estrutura da Tese

Este trabalho está estruturado em nove capítulos, além desta introdução, que busca apresentar o contexto da pesquisa, seus objetivos geral e específicos, a justificativa, além da estrutura da tese. No segundo capítulo, **Cenários e Tendências**, serão apresentadas algumas tendências que, de alguma forma, influenciam a elaboração das políticas públicas para a Educação Superior a distância, quais sejam: internacionalização da Educação Superior; utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação; relação do mercado de trabalho com a Educação Superior; expansão do acesso à Educação Superior. O terceiro capítulo, **Educação a distância no Ensino Superior**, faz um rápido retrospecto da evolução da EaD no cenário brasileiro e apresenta as bases legais que norteiam os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação à distância no Brasil. No quarto capítulo, **Políticas Públicas para a Educação Superior a**

Distância, são apresentadas as metas do governo para essa modalidade, que remetem para as políticas públicas implementadas. São descritos também os resultados do último Censo para a Educação Superior, que evidenciam o foco do Governo no que se refere às políticas de expansão do acesso ao ensino superior. Nesse capítulo, são expostos, também, os principais programas governamentais para EaD: o Pró-Licenciatura e o Sistema UAB. Os diferentes significados de qualidade, quando aplicados à educação superior a distância, são explicitados no capítulo cinco, **Refletindo sobre a Avaliação da Qualidade de Cursos Superiores a Distância**. Nele, são descritos, ainda, os decretos, as leis e as portarias que definem os indicadores de qualidade dos cursos a distância, assim como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que tem por finalidade garantir o processo nacional de avaliação dos cursos, das instituições e dos alunos. O capítulo seis, **Avaliação da Qualidade na Ótica da Consistência da Formação**, traz as reflexões que permearam a pesquisa e que resultou na definição dos indicadores de qualidade na perspectiva da consistência da formação. Esses, além de levar em consideração os aspectos de gestão, infraestrutura dos cursos, corpo docente e a organização didático-pedagógica, devem evidenciar também aspectos relacionados à construção do conhecimento contextualizado com a prática profissional, relevância e pertinência do conhecimento adquirido, além do uso eficiente das tecnologias de informação e comunicação. O capítulo sete, **O Delineamento da Pesquisa**, é destinado à descrição dos procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho e na apresentação do curso escolhido para o estudo de caso, ou seja, o curso de Licenciatura em História na modalidade a distância, oferecido por meio da parceria entre as instituições de ensino superior, PUC-Rio e UERJ. Nele, são descritos ainda os métodos de análise qualitativos e quantitativos utilizados, que compreenderam as análises de conteúdo e a de componentes principais, respectivamente. O capítulo seguinte, **Avaliação sob a Perspectiva da Consistência da Formação: um estudo de caso**, é destinado à descrição dos resultados encontrados nas análises realizadas, que buscou o entendimento da percepção dos cursistas sobre a qualidade do curso ao qual estavam envolvidos. Essa análise foi realizada a partir das respostas dos alunos a um questionário aplicado e a entrevistas concedidas. No capítulo nove, **Dialogando com os Dados**, é realizada o confronto entre os indicadores de qualidade definidos na pesquisa – e que refletem a qualidade na ótica da consistência da formação –; os procedimentos adotados no curso, definidos no seu Projeto Político-Pedagógico; e a percepção dos próprios cursistas sobre a qualidade do curso, verificada a partir da análise realizada. O confronto entre essas três instâncias buscou identificar os indicadores considerados relevantes para a verificação da qualidade dos cursos de

graduação na modalidade a distância que pudessem oferecer elementos para a formulação de uma proposta de avaliação de sua qualidade. Nas **Considerações Finais e Perspectivas**, buscou-se sistematizar o processo vivido, a fim de evidenciar as questões que estiveram subjacentes ao longo de toda pesquisa, apresentando, por fim, propostas de trabalhos futuros.

2 CENÁRIOS E TENDÊNCIAS

Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo.
Edgar Morin

Como já mencionado, o termo "apagão de mão de obra" vem sendo utilizado para sinalizar a carência de profissionais qualificados e preparados para as novas demandas do mercado de trabalho. É notório que a vantagem competitiva de um país depende principalmente da qualidade da formação de seus cidadãos. Nesse cenário, a Educação a Distância tem sido apontada como uma alternativa para a oferta de cursos superiores a um número grande de indivíduos que buscam não só a inserção no mercado de trabalho, mas, sobretudo, o aperfeiçoamento da sua formação inicial (UNESCO, 2003; CARNOY, 2003; LITTO, 2008). Tanto o governo brasileiro como a iniciativa privada têm feito investimentos nos cursos superiores oferecidos na modalidade a distância, aumentando, consideravelmente, o número de vagas e de cursos oferecidos. Este capítulo tem como objetivo apresentar o cenário de mudança para esse contexto relacionado à EaD.

2.1 O papel do conhecimento e da inovação no processo produtivo

O avanço tecnológico e as transformações no ambiente econômico foram determinantes na reestruturação dos processos de produção industrial a partir do final da década de 1970. O modelo industrial dominante até esse período, denominado *fordismo*, entrou em declínio após sucessivas crises e transformações do sistema capitalista. Surgem, a partir daí, novos modelos de produção industrial, baseados no uso intensivo das possibilidades oferecidas pela tecnologia e pelas novas formas de organização do trabalho – o pós-fordismo.

Para Corsani (2003, p. 15), “a passagem do fordismo ao pós-fordismo pode ser lida como a passagem de uma lógica da reprodução a uma lógica da inovação, de um regime de reprodução a um regime de invenção”, promovendo, assim, uma mudança que afeta a maneira como o capital é dotado de valor. A inovação já existia no período fordista; porém, naquela ocasião, a valorização encontrava-se no tempo de reprodução das mercadorias, padronizadas e produzidas com tecnologias mecânicas.

Já no pós-fordismo, a inovação torna-se regra e a “valorização repousa então sobre o conhecimento, sobre o tempo de sua produção, de sua difusão e de sua socialização, que as NTIC³ permitem, enquanto tecnologias cognitivas e relacionais” (CORSANI, 2003, p. 17).

Segundo a autora, o papel do conhecimento e da inovação no processo produtivo foi evidenciado na abordagem evolucionista. Nela, o que causa efetivamente o desenvolvimento da economia é a introdução de novas ideias, conhecimentos, especificidades. Inovação, portanto, não é apenas invenção, mas uma invenção que conquista ou abre um novo mercado. É o desenvolvimento de um novo processo, técnica, método ou instrumento, mas com sua incorporação pelo mercado. Na abordagem evolucionista, o capitalismo recria e destrói estruturas e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm um papel importante nas dinâmicas de expansão e manutenção do capitalismo. Contribuem para a geração de novos ciclos de desenvolvimento, permitem transporte de ideias e produtos, aproximam compradores e vendedores, formam novas ambiências.

Segundo Corsani (2003), a abordagem evolucionista considera a inovação como um processo endógeno à economia e que se entrelaça ao de produção, existindo, assim, uma interdependência entre o processo de produção e o de inovação. No entanto, afirma que a abordagem evolucionista não representa uma mudança efetiva de paradigma. Para a autora,

a abordagem evolucionista da mudança técnica constitui certamente uma renovação fundamental no domínio da economia da inovação. No entanto, ela não consegue dar conta da mudança de paradigma. Prisioneira de um antigo paradigma, a abordagem evolucionista analisa a inovação e seu processo evolutivo no pós-fordismo, assumindo os modos de produção tayloristas/fordistas e, portanto, o paradigma energético e transformador da matéria, como uma invariante histórica. (...) Podemos considerar que a análise evolucionista da inovação esbarra em certos limites porque não rompe (...) com a visão tradicional do processo de produção e o fato produtivo (CORSANI, 2003, p. 19).

Com a incorporação, nas últimas duas décadas, das TIC aos processos produtivos, ocorre uma mutação estrutural no capitalismo, em que o pós-fordismo desemboca no denominado *capitalismo cognitivo* (COCCO *et al.* 2003; MOULIER-BOUTANG, 2003; CORSANI, 2003). Esse conceito representa uma economia apoiada na difusão e socialização do saber, em que a produção de conhecimento se torna a principal forma de valorização do capital.

³ Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

Para Fonseca (2006), o conhecimento, associado à imaginação, constituem os principais fatores de produção no novo sistema de criação de riqueza e afirma:

A revolução de conhecimento que vem sendo testemunhada por nossa Sociedade, depois de promover profundas mudanças econômicas, técnicas e sociais, está forçando as empresas a operar de maneiras radicalmente novas e continuamente variadas (FONSECA, 2006, p.3).

Ainda, segundo Fonseca (2006), tanto o conhecimento como a informação dizem respeito ao significado, porém o primeiro, ao contrário da segunda, é função de uma atitude, perspectiva ou intenção – e está relacionado à ação.

A informação e o conhecimento, considerados como produtos econômicos, são hoje mais importantes que qualquer outro produto da Era Industrial. É fundamental visualizar como o conhecimento e seus ativos operam e se manifestam, para que se possa entender a relação entre informação, conhecimento, tecnologia, mercado, inovação e competitividade (FONSECA, 2006, p.11).

Essas transformações no âmbito da economia e dos processos produtivos são percebidas em algumas tendências socioeconômicas que têm causado reflexos na Educação, entre elas: o uso cada vez mais frequente das TIC, sobretudo a Internet; a modificação do comportamento dos indivíduos e sua relação com o mundo e com sua vida social e profissional – palavras como interação, colaboração, cooperação, autonomia têm sido constantemente utilizadas nos discursos educacionais e profissionais, sinalizando para uma mudança de postura dos indivíduos –; e o requerimento, pelo mercado de trabalho em um mundo globalizado, de profissionais com novas competências e habilidades – flexibilidade, disposição para mudanças e tomada de decisão são hoje consideradas competências essenciais ao exercício pleno da cidadania.

Nas mudanças econômicas, tecnológicas, sociais e culturais que acompanham a emergência e a ampla difusão das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) e a dimensão cognitiva da economia, a produção constante e intermitente do “novo” impõe-se como um elemento comum, evidenciando deslocamentos paradigmáticos com profundas implicações na própria relação entre trabalho e vida. A produção do novo aparece como questão essencial para a ciência econômica na medida em que implica a inserção do aleatório, da incerteza e do desequilíbrio no cerne da atividade produtiva. A invenção e a inovação ascendem à posição de elementos fundamentais para o sucesso econômico de empresas, sistemas produtivos, regiões e países, ***implicando novas demandas para as políticas públicas*** (COCCO *et al.* 2003 p. 11, grifo da autora).

2.2 A Educação como meio transformador

A necessidade de se manter no mercado de trabalho leva os indivíduos a buscarem, cada vez mais, uma constante atualização dos seus conhecimentos, gerando reflexos na educação e, particularmente, na Educação Superior.

A educação superior contribui simultaneamente para: a) o desenvolvimento econômico, cultural e social; b) a promoção de valores e de ética compartilhados, que constituem o fundamento da coesão social e da construção de uma nação; e c) o progresso da carreira pessoal e do desenvolvimento dos indivíduos. Serve, portanto, tanto aos indivíduos, que têm o direito de acessá-la, na base do seu mérito, como a sociedade em conjunto, mediante seu papel crescente como fator do desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2003, p. 116).

Na nova economia, Guile (2008) alerta para as divergências entre alguns teóricos que conceituaram o que é conhecimento. Segundo o autor, Bell (1974) e Castells (1996) o definiram em termos de conhecimento teórico (como principal fator da produção) e da tecnologia (como seu principal recurso). Já Gibbons *et al.* (1994) e Nonaka e Takeuchi (1995) entendem que é o conhecimento tácito, e não o codificado, que fornece às empresas as capacidades particulares que lhes atribuiriam vantagem competitiva na economia global. Guile (2008) sinaliza, ainda, as implicações dessas divergências na educação, sobretudo nas políticas e práticas educacionais.

Segundo Guile (2008, p. 631), uma vez que o ensino superior é visto como foco da economia do conhecimento, seria necessária uma adequação dos currículos das universidades, o que passa pelas diferentes *concepções do conhecimento*, incorporadas à política educacional: a *tradicional*, a *utilitária* e a *pós-moderna*:

- Conceção tradicional - baseada no conhecimento científico e literário, que integram um *corpus* de conhecimentos fundamentais e que devem fazer parte do currículo que as universidades devem transmitir. Apoiase, também, na percepção de que as disciplinas e o método científico constituem a única base para a realização de pesquisas.
- Conceção utilitária - concebe o conhecimento como meio para um fim. O currículo universitário é considerado como uma contribuição à realização da *forma de sociedade* particular desejada pelos formuladores de políticas, ao passo que a pesquisa é vista como amparo ao crescimento da industrialização.

- Concepção pós-moderna - baseia-se na ideia de que o mundo e o conhecimento são sempre um produto de diferentes pontos de vista ideológicos. Para os pós-modernos, qualquer currículo calcado nas concepções tradicionais e utilitárias apoia-se em pressupostos essencialmente arbitrários sobre conhecimento e cultura.

Para Guile (2008), a pressão das universidades na adequação dos currículos à economia do conhecimento leva a um *dilema pedagógico*.

Os alunos oscilam entre ter de concentrar sua atenção em especificações de programas claramente definidas com base nas disciplinas do conhecimento ou dividir sua atenção em inúmeras aptidões a fim de se envolver e responder às formas heterogêneas de conhecimento atualmente aceitas no ensino superior (GUILE, 2008, p. 632).

Dias Sobrinho (2008) evidencia e alerta para a necessidade de atribuir à produção, à apropriação e ao uso social do conhecimento outras conotações que não sejam somente as produtivistas e economicistas, quando o objetivo for o desenvolvimento humano sustentável.

Nessa mesma vertente, Santos (2010) sinaliza para o risco de confundir sociedade civil com mercado e sinaliza a importância das universidades como centros de saber, o que implica considerar o pluralismo científico, a interculturalidade, além de contemplar tanto o conhecimento que tenha valor de mercado como aquele que não tem. Para o autor, não considerar essas questões pode comprometer a capacidade de inovação.

Trigueiro Mendes (2006), dissertando sobre as responsabilidades da universidade com relação à sociedade, afirma:

Ao cabo de sucessivas etapas de conflito, começamos, em nossos dias, uma integração mais alta e mais rica pela incorporação de todos os valores oriundos da industrialização. A nova *pólis* será a síntese que incorpora à *paidéia* grega a antítese industrial e tecnológica. A sociedade atual começa a compreender que quanto mais geral a educação, mais técnica ela há de resultar; quanto mais humanística, mais eficiente; quanto mais pessoal, mais social (TRIGUEIRO MENDES, 2006, p.119).

Essas discussões incitam especialistas e intelectuais de todo o mundo, empenhados na melhoria da qualidade da educação, a debater sobre as mudanças econômicas, tecnológicas, sociais e culturais pelas quais têm passado a sociedade e seus reflexos na formação dos indivíduos. Em 1998, foi realizada, em Paris, a Conferência Mundial sobre a Educação Superior, em que foram discutidos o lugar, o

papel e a função da Educação Superior e da pesquisa nas sociedades modernas. Nela, foram debatidas questões como a ampliação do acesso com base no mérito, a modernização de sistemas e instituições, o fortalecimento da relevância social e a criação de melhores vínculos entre educação superior e o mundo do trabalho.

As decisões foram guiadas pelos seguintes princípios (UNESCO, 2003, p. 93):

- ampliação do acesso e garantia do crescimento da Educação Superior como um fator importante do desenvolvimento, um bem público e um direito humano;
- renovação e reforma das instituições, de forma a ampliar a qualidade, a relevância e a eficiência, mediante vínculos mais estreitos com a sociedade, principalmente o mercado de trabalho;
- garantia de recursos financeiros compatíveis com a demanda;
- promoção da cooperação internacional e das parcerias.

Em 5 de junho de 2003, realizou-se a Segunda Reunião dos Parceiros da Educação Superior, com o objetivo de discutir e avaliar os progressos da Conferência Mundial sobre Educação Superior (UNESCO, 2003). A discussão foi norteadada pela observância de algumas questões ao longo dos cinco anos decorridos entre os dois encontros. Os temas propostos para guiarem os debates foram: i) os fatores externos que, de alguma maneira, causam impacto na Educação Superior; ii) a forma como a Educação Superior vem respondendo aos fatores externos e internos e as reformas pelas quais está passando; iii) e a cooperação internacional. Dentre os fatores externos que influem diretamente na Educação Superior, apontados na Conferência, encontram-se (UNESCO, 2003):

- a globalização das economias, comércio, finanças, serviços, trabalho, além da educação, cultura e comunicação;
- o papel da produção, difusão e aplicação do conhecimento como fator determinante do desenvolvimento;
- o uso intenso das TIC e seu papel nas novas sociedades de conhecimento;
- a evolução de um novo relacionamento entre a educação superior, o Estado, o mercado e a comunidade em geral, que pressiona em favor de uma maior responsabilidade e a divisão equilibrada dos custos entre todos os interessados, de modo a garantir o seu desenvolvimento e a melhor administração e responsabilização das instituições de educação superior;

- a constante mudança social e política, marcada tanto pelo progresso realizado na garantia de uma governança democrática, baseada no respeito aos direitos humanos, em sociedades mais equitativas, como pela continuação persistente de desigualdades, pobreza, insegurança e instabilidade;
- alterações nas tendências demográficas mundiais.

As discussões desses itens sinalizam algumas tendências, das quais se destacam aquelas que, para efeitos do presente estudo, dizem respeito a duas das três questões de fundo desta pesquisa, a saber: a determinação das políticas públicas implementadas para Educação Superior a Distância e o público-alvo dos programas governamentais, além da definição dos critérios de qualidade adotados na avaliação desses programas, considerando-se as novas exigências da sociedade atual.

As tendências destacadas são: internacionalização da Educação Superior; utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação; relação do mercado de trabalho com a Educação Superior; e expansão do acesso à Educação Superior.

2.2.1 Internacionalização da Educação Superior

Morosini (2006, p. 96) define internacionalização como “qualquer esforço sistemático que tenha como objetivo tornar a educação superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização.”

Ações como intercâmbio de professores e alunos e parcerias entre instituições de diferentes países na realização de projetos de pesquisa, que caracterizam a internacionalização, são usuais, principalmente nos programas de pós-graduação.

Essas ações de internacionalização têm como objetivo reduzir os desníveis entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, por meio da transferência de informação e de tecnologia. O que Morosini (2006) alerta é para a tendência de mudança de um intercâmbio esporádico para a priorização da experiência internacional no mundo globalizado. Será necessário que as IES estejam preparadas para abarcar projetos de internacionalização, que serão sujeitos de uma intensa competição.

Essa situação foi abordada no Fórum Mundial das Cátedras da UNESCO, realizado em novembro de 2002, no qual foi enfatizado que os benefícios da internacionalização não eram disseminados de forma igualitária pelos diferentes países e regiões do mundo.

Em toda parte, as instituições de educação superior estão cada vez mais conscientes do fato de que para envolver-se em esquemas de internacionalização precisam estar preparadas para enfrentar uma dura competição (UNESCO, 2003, p.132).

Percebe-se que um dos problemas que as IES vêm vivenciando atualmente é a intensa concorrência, não só pela disputa por alunos, mas, também, por docentes e por financiamento de pesquisas. Para Porto e Régnier (2003, p.32), o crescimento do número de instituições privadas e a internacionalização levam a concorrência para fora dos limites estreitos das fronteiras nacionais, criando uma disputa verdadeiramente “global” e acirrada.

Por outro lado, como evidenciado pela UNESCO (2003), na sociedade do conhecimento, são as IES as que mais contribuem para ampliar a capacidade nacional de pesquisa. Desse modo, o hiato de conhecimento entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento se torna um desafio.

Recentemente, em julho de 2011, foi lançado, no âmbito do Governo Federal, o Programa Ciência sem Fronteiras⁴, com a previsão de prover a concessão de até 75 mil bolsas, em quatro anos, para alunos de graduação e pós-graduação. O intuito é a realização de estágio no exterior, estimulando, assim, um contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Este programa é um esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e da Educação (MEC) e é realizado por intermédio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e das Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Seu objetivo maior é "promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio de alunos de graduação e pós-graduação e da mobilidade internacional". Além dos alunos, o programa visa atrair pesquisadores de outros países que tenham interesse em se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com pesquisadores brasileiros.

2.2.2 Tecnologias de Informação e Comunicação

A segunda tendência destacada é a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação. Em um mundo cada vez mais globalizado, a vantagem competitiva de

⁴ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cienciasemfronteiras/html/apresentacao.html>>. Acesso em: 21 nov. 2011.

um país depende, principalmente, da qualidade da formação de seus cidadãos, que passa, necessariamente, pela fluência no uso das TIC. Não basta, na sociedade da informação, saber lidar com as tecnologias, mas, sim, ter a capacidade de aplicá-las na produção de bens e serviços.

O *The 2011 Horizon Report* (JOHNSON *et al.* 2011), relatório anual com as tecnologias emergentes que possuem impacto no processo ensino-aprendizagem no contexto contemporâneo, sinaliza para as principais tendências, os desafios mais críticos, e as tecnologias que devem ser observadas em um horizonte de cinco anos no que se refere às TIC.

Esse relatório de 2011 aponta como principais tendências:

- abundância de recursos disponíveis na Internet como livros didáticos, textos, conteúdos abertos e de fácil acesso pelos alunos por meio de dispositivos móveis. Nesse contexto, os professores são desafiados a rever seus papéis, tornando-se cada vez mais orientadores;
- crescente expectativa das pessoas em trabalhar, estudar e aprender onde e quando quiser. A proliferação de celulares com acesso à Internet contribuem para essa tendência;
- mundo do trabalho cada vez mais colaborativo, dando origem à reflexão sobre a maneira como os projetos educacionais são estruturados. Essa tendência, observada desde 2010, continua crescendo, impulsionada pela natureza cada vez mais global e cooperativa dos negócios que são facilitados pelas tecnologias em rede;
- tecnologias estão cada vez mais baseadas no conceito de nuvem e a noção de suporte de TI descentralizada. Essa tendência, notada desde 2010, influi nas decisões sobre que tecnologia adotar nas instituições de ensino, na medida em que se passa a desempenhar, por meio de tecnologias e aplicativos móveis, tarefas que antes só poderiam ser realizadas em computadores de mesa.

Em relação aos desafios críticos observados estão:

- o letramento nas mídias digitais, que continua a crescer em importância como uma habilidade fundamental em toda e qualquer disciplina ou profissão. Embora haja consenso de que a alfabetização digital seja de vital importância para os estudantes de hoje, ainda não está bem definida o que de fato a constitui. Programas de formação de professores estão começando a incluir cursos voltados para essa habilidade e as universidades estão fazendo o mesmo em relação aos seus cursos. O desafio que se coloca é o fato de que

as tecnologias digitais mudam rapidamente – a uma velocidade que, geralmente, ultrapassa o desenvolvimento dos currículos.

- as formas de avaliação estão defasadas em relação ao surgimento de novas práticas acadêmicas relacionadas à criação, publicação e pesquisa. Elaboração de livros eletrônicos, *wiki*, *blogs*, apresentações em rede e outros tipos de trabalhos escolares são difíceis de avaliar utilizando-se os instrumentos e as técnicas avaliativas tradicionais, embora os docentes estejam cada vez mais experimentando essas formas alternativas de expressão. O desafio é conciliar novas estratégias pedagógicas com padrões antigos de avaliação, o que cria tensão e suscita questionamentos.
- as pressões econômicas e os novos modelos educacionais vêm concorrendo com os modelos tradicionais das universidades. O duplo desafio de prover serviços de alta qualidade a custos controlados continua impulsionando instituições de ensino a buscarem soluções inovadoras. A educação a distância, que garante aos alunos acesso às aulas fora do *campus*, surge como resultado, porém outras soluções devem surgir.
- acompanhar a rápida proliferação de informações, ferramentas de *software* e dispositivos é um desafio tanto para alunos como para professores. As novas tecnologias são sempre instigantes e seu potencial para melhorar a qualidade de vida é atraente, porém pode ser muito difícil manter-se atualizado, até mesmo com poucas das muitas ferramentas lançadas a todo o momento. Além disso, conteúdos criados pelos usuários vêm crescendo, aumentando, na internet, a quantidade de informações, ideias e opiniões sobre todo tipo de tópicos. Há uma grande necessidade de ferramentas e filtros eficientes que ajudem a pesquisar, interpretar, organizar e recuperar informações que sejam, de fato, importantes.

As tecnologias que devem ser observadas no horizonte dos próximos cinco anos, segundo o relatório (JOHNSON *et al.* 2011), são:

- horizonte de curto prazo (próximos 12 meses) - livros eletrônicos e celulares que permitem acesso ubíquo à informação;
- horizonte de médio prazo (de dois a três anos) - realidade aumentada e aprendizado baseado em jogos;
- horizonte de longo prazo (de quatro a cinco anos) - computação baseada em gestos naturais – que dispensam o uso do teclado e do *mouse* – e aprendizagem analítica, que estuda o engajamento dos alunos, seu

desempenho e seu progresso, com o objetivo de utilizar o que já foi aprendido na revisão do currículo, do ensino e da avaliação em tempo real.

Nesse contexto de mudanças, o impacto das TIC na educação e, particularmente, na educação superior, merece ser considerado, uma vez que o domínio da tecnologia passa a estar diretamente associado ao acesso e à permanência dos indivíduos no mercado de trabalho.

No que tange à educação superior, tem crescido a sua função no desenvolvimento sustentável das sociedades baseadas na informação e no conhecimento.

A força de trabalho se torna cada vez mais uma força de trabalho de conhecimento, que necessita adquirir treinamento mais avançado, com atualização e retreinamento constantes por toda a vida. O aprendizado durante toda a vida está ganhando terreno como princípio subjacente à educação moderna, e a educação terciária emerge cada vez mais como o nível educacional onde esses requisitos poderiam ser atendidos de forma mais adequada e eficiente (UNESCO, 2003, p. 100).

O potencial das TIC na possibilidade de ampliação do acesso à educação superior por meio do desenvolvimento da EaD – que utiliza a Internet como um dos principais meios de construção e disseminação do conhecimento – já é percebido pela grande quantidade de universidades abertas criadas nos últimos anos e que utilizam essa modalidade de ensino nos seus programas.

As universidades abertas de que se está tratando são aquelas que permitem o acesso ao ensino superior a todos, independentemente de idade, gênero, raça e, principalmente, o local onde reside. Essa mobilidade e flexibilidade de acesso aos conteúdos educacionais sem a necessidade da presença física na instituição são as responsáveis pelo crescimento acelerado dessas universidades. Segundo o relatório sobre as tendências e desenvolvimentos na educação superior (UNESCO, 2003), as universidades abertas já representam uma parte considerável das matrículas, principalmente em nível de graduação e, sobretudo, nos países em desenvolvimento. A distância física não está mais sendo considerada uma barreira para o acesso à educação.

2.2.3 Educação Superior e o Mercado de Trabalho

A terceira tendência observada diz respeito à educação superior e ao mercado de trabalho, emergindo para a empregabilidade do indivíduo formado.

Como exemplo de resposta a esse desafio, cita-se o já referido Protocolo de Bologna, assinado por 29 ministros de educação europeus – e que deu início ao processo de renovação em que hoje estão imersas as universidades europeias. Entre as preocupações listadas no documento, encontra-se a necessidade de renovar a educação superior na Europa para responder às exigências de uma nova sociedade. Nele, é prevista a unificação do sistema de ensino superior europeu, a partir da utilização de currículos similares, que permitam o livre trânsito dos alunos para a validação de seus créditos entre as diferentes instituições de ensino dos países envolvidos. Os três pontos-chave do Protocolo de Bologna, segundo Lourtie (2001), são: competitividade internacional, mobilidade e empregabilidade.

A competitividade internacional pode ser analisada sob duas perspectivas: a concorrência dos diplomas das instituições europeias no cenário internacional e a capacidade que elas têm de atrair estudantes estrangeiros.

A mobilidade refere-se à livre circulação daqueles envolvidos no processo de ensino – alunos, professores, pesquisadores e pessoal administrativo –, ligados às instituições de ensino. Alguns dos fatores vinculados à mobilidade são: reconhecimento da qualificação e tempo de estudo; valorização dos períodos de estudo, atividades docentes, pesquisas e capacitações realizadas no âmbito europeu, tanto em termos acadêmicos como profissionais; políticas claras e amigáveis para emissão de vistos voltados para os grupos envolvidos; e suporte financeiro para os deslocamentos.

Já a empregabilidade está relacionada à implantação ou existência de um sistema confiável da avaliação da qualidade do ensino superior. Os pontos sinalizados por Lourtie (2001) em relação a esse aspecto são: relevância dos programas; clareza das informações sobre os objetivos dos programas de ensino; avaliação da qualidade; e a acreditação, que se refere à certificação da qualidade por um órgão público.

Para Bernheim e Chauí (2008), empregabilidade está relacionada à capacidade e flexibilidade do indivíduo em responder às necessidades dos setores da sociedade, e sua formação estar vinculada à pertinência da educação superior, que precisa estar adequada à natureza mutável do mundo do trabalho.

Isso vai refletir nas questões que estão permeando este trabalho, entre elas: as políticas públicas implementadas para a EaD e os critérios de qualidade adotados na avaliação dos programas governamentais dessa modalidade, considerando-se as exigências da sociedade atual.

2.2.4 Expansão do Acesso à Educação Superior

No Brasil, Dumerval Trigueiro Mendes, em 1968, já sinalizava para a importância de se promover reformas nas universidades para atender ao aumento da demanda por educação em uma sociedade democratizada.

A crise da universidade é, ainda, a crise do número. **Ela já não pode fazer dentro de seus muros o que antes fazia**, quando tinha de formar um reduzido grupo de pessoas privilegiadas, que se destinavam ao governo da sociedade. Hoje, a sociedade é conduzida, cada vez mais, pela práxis da maioria dos que a integram – práxis feita de percepção e de engajamento, de inteligência e de fervor. O número de pessoas que precisam adquirir autonomia intelectual para exercerem tal protagonismo se amplia na medida em que a sociedade se democratiza, e o **único instrumento de promover essa autonomia é a educação** (TRIGUEIRO MENDES, 2006, p. 134, grifos da autora).

O relatório sobre as tendências e desenvolvimentos na educação superior (UNESCO, 2003) estima que, até 2020, sejam 125 milhões de estudantes em todo o mundo. Como fatores para tal crescimento, o relatório indica não só o número cada vez maior de jovens que completam a educação secundária, mas, de maneira especial, a busca por novas habilidades e competências dos trabalhadores e daqueles que almejam uma colocação no mercado de trabalho em constante mutação. Outro fator refere-se à alteração do perfil do emprego, que acarreta um aumento da demanda por educação para toda a vida, resultante da necessidade do trabalhador estar sempre integrado ao processo de mudança.

Na chamada sociedade do conhecimento, o acesso à educação não é apenas uma exigência, mas, sobretudo, um indicador político que expressa o grau de democracia e justiça social. Porto e Régnier (2003, p. 6) evidenciam que, “com o avanço do capitalismo, em uma variável cultural que atua na composição das identidades dos indivíduos”, o acesso à educação tem se transformado em “uma aspiração, um objeto de expectativa e de desejo com capacidade de projetar, simbolicamente, as pessoas em direção a um futuro em aberto”.

Todos esses fatores indicam um aumento da demanda por educação, de forma especial a educação superior e para novas modalidades de oferecimento de cursos, como a EaD.

A pesquisa publicada pelo Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (AbraEAD,2008) – realizada com 140 instituições de ensino credenciadas para o oferecimento de EaD no Brasil – evidencia que o número de alunos matriculados em cursos a distância em 2007 chegava a 2,5 milhões. Além disto, a

pesquisa revela um aumento de 54,8% no número de instituições credenciadas pelo MEC e 213% no quantitativo de alunos matriculados em cursos a distância oferecidos por tais instituições, relativos aos quatro anos anteriores à pesquisa. Esses percentuais sinalizam a forma na qual a educação a distância no Brasil vem se expandindo ao longo dos anos, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Expansão da Educação a Distância no período 2004-2007

Crescimento do número de instituições autorizadas pelo sistema de Ensino (CNE E CEEs) a praticar EAD e de seus alunos, de acordo com levantamento do AbraEAD 2004 a 2007					
	2004	2005	2006	2007	Crescimento 2004 - 2007
Número de instituições autorizadas ou com cursos credenciados	166	217	225	257	54,8%
Número de alunos nas instituições	309.957	504.204	778.458	972.826	213,8%

Fonte: AbraEAD, 2008

Embora o crescimento na utilização de EaD não seja recente e já venha sendo discutida há pelo menos uma década por diferentes autores, faz-se necessário discorrer sobre as alterações ocorridas nas bases legais que lhe dão sustentação nos últimos anos, uma vez que estas acarretam reflexos tanto nas políticas públicas implementadas para EaD como na verificação da qualidade dos programas realizados. Dessa forma, cabe aqui refletir sobre as características dessa modalidade de ensino, assim como as bases legais que as suportam.

3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Em parte como resultado da globalização, em parte como resultado da revolução da tecnologia da informação e em parte como resultado de outras formas de mudança, temos que reconhecer os deslocamentos globais e sociais que desafiam o progresso em direção à modernidade.

Ronald Barnett

Uma das principais características da EaD é a separação geográfica do professor e do aluno, isto é, existe uma distância física entre os dois principais atores do processo ensino-aprendizagem. Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, essa distância aparentemente diminuiu e, com isto, cresceu rapidamente a popularidade do conhecimento em rede propiciado pela EaD, principalmente quando se utiliza a Internet como sua estrutura básica. Tal modalidade de educação, no entanto, não é nova. Este capítulo tem como objetivo apresentar a evolução da EaD no Brasil e as bases legais para sua implementação.

3.1 A Educação a Distância no Brasil

Os primeiros cursos de educação a distância datam do século XIX e ocorriam por correspondência. No Brasil, essa modalidade de ensino teve início em 1937, com a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa, do Ministério da Educação, cujas aulas eram ministradas pelo rádio e acompanhadas por material impresso. Com o advento da televisão, surgem outras formas de oferta de cursos e, em 1965, o poder público criou a TV Educativa. Durante as décadas de 1970 e 1980, o modelo de EaD baseou-se, principalmente, nos meios de comunicação de massa, como rádio e televisão, complementados por *kits* de materiais impressos, áudios e vídeos. A partir da década de 1990, com o advento das TIC e, de modo especial, dos computadores e da Internet, a EaD ganha novos horizontes, possibilidades e desafios.

Peters (2003) sinaliza a existência de três períodos significativos na história da EaD. Cada um deles tão importante quanto o outro nas suas funções específicas e no que representou para a implementação do sistema de EaD que existe atualmente:

- O **ensino por correspondência**, iniciado durante a Revolução Industrial, na segunda metade do século XIX, que permite aos trabalhadores capacitação para atender às novas demandas exigidas pela introdução de novas formas e técnicas de trabalho. Era utilizado, principalmente, por trabalhadores de países

cuja população encontrava-se dispersa geograficamente e/ou vivendo em colônias, sobretudo as inglesas e francesas.

- A educação a distância, nas décadas de 1970 a 1990, com a **intensificação do uso dos meios de comunicação de massa**: rádio, TV e vídeo. Esse período foi fundamental para a EaD, pois representa o surgimento das universidades abertas em todo o mundo. Governos de países desenvolvidos e em desenvolvimento investiram financeiramente na elaboração de material didático, permitindo que as universidades atendessem a um número cada vez maior de alunos, que não teriam outra forma de acesso a uma educação de nível superior, não só por estarem dispersos geograficamente, mas por não terem as qualificações necessárias para o ingresso a esse nível de ensino em uma universidade tradicional. Inicia-se, nesse período, a educação superior de massa e o conceito de formação continuada.
- **Educação a distância na era digital**, caracterizada pela utilização da Internet e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Uma das suas principais características, notadamente diferente das dos períodos anteriores, está no formato do processo ensino e aprendizagem, que difere muito do modelo tradicional. Esse deve ser aberto, centrado no aluno, baseado em resultados, interativo, flexível no que diz respeito ao currículo e às estratégias de aprendizagem e não ser estreitamente vinculado às instituições de ensino superior.

Uma das principais diferenças que se nota entre as diversas formas de oferecimento da EaD está na interação que o meio utilizado oferece.

Nos cursos por correspondência, por rádio ou televisão, o processo de ensino-aprendizagem está baseado na ideia de que o professor ensina e o aluno aprende. Com o advento da Internet, surgem novas formas de comunicação e o aluno passa a interagir com o professor, criando um ambiente de troca e de construção coletiva do conhecimento.

Segundo o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, a educação a distância caracteriza-se 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 (MEC, 2005e).

Além da forma de interação, outra diferença encontra-se no material didático utilizado nos diferentes formatos para EaD. Para cada meio de comunicação – impressos, rádio, TV ou *WEB* –, diferentes linguagens devem ser utilizadas, uma vez que a relação professor/aluno também se faz presente no diálogo do material com o aluno.

Importante ressaltar que, tanto no Brasil, como em todo o mundo, os diferentes formatos de EaD ainda coexistem. Como destaca Litto (2008), não existe no mundo um padrão dominante. O autor acrescenta que o Brasil vive de forma simultânea três diferentes "ondas econômicas": a agrícola, a industrial e a da tecnologia da informação. Para cada uma dessas economias, uma modalidade diferente de EaD é a mais indicada. A economia agrícola caracteriza-se por trabalhadores de áreas rurais localizadas distantes dos centros de conhecimento. Nesse caso, o ideal é fazer uso de materiais impressos. Já na economia industrial, o autor indica a utilização das mídias TV e rádio, que possuem, como algumas das características, a ampla cobertura geográfica e o baixo custo de investimento do aluno na aquisição dos equipamentos necessários à recepção dos conteúdos. Na economia da tecnologia da informação, com a constante inovação na área de comunicação, a utilização da *WEB* prevalece sobre as demais mídias.

A pesquisa realizada pela AbraEAD (2008) ressalta a diversidade na utilização das mídias nas diferentes regiões do Brasil (Tabelas 2 e 3).

Tabela 2 – Mídias mais utilizadas e sua distribuição pelas regiões do País

Mídias utilizadas	Centro-Oeste		Nordeste		Norte		Sul		Sudeste		TOTAL	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Material impresso	11	64,7	16	80,0	6	85,7	29	70,7	46	83,6	108	77,1
<i>E-Learning</i>	10	58,8	13	65,0	4	57,1	21	51,2	40	72,7	88	62,9
Televisão	0	0,0	7	35,0	4	57,1	9	22,0	13	23,6	33	23,6
Vídeo	6	35,3	10	50,0	4	57,1	14	34,1	29	52,7	63	45,0
Satélite	0	0,0	3	15,0	1	14,3	5	12,2	7	12,7	16	11,4
CD	8	47,1	9	45,0	4	57,1	16	39,0	32	58,2	69	49,3
DVD	2	11,8	10	50,0	5	71,4	13	31,7	22	40,0	52	37,1
Rádio	1	5,9	1	5,0	1	14,3	3	7,3	5	9,1	11	7,9
Teleconferência	1	5,9	3	15,0	1	14,3	6	14,6	7	12,7	18	12,9
Vídeoconferência	5	29,4	6	30,0	1	14,3	8	19,5	14	25,5	34	24,3
Telefone celular	2	11,8	4	20,0	2	28,6	6	14,6	4	7,3	18	12,9
Outras	0	0,0	1	5,0	1	14,3	4	9,8	9	16,4	15	10,7
NR/NA	5	29,4	3	15,0	1	14,3	7	17,1	4	7,3	20	14,3
TOTAL DE INSTITUIÇÕES	17		20		7		41		55		140	

Fonte: Sanchez, AbraEAD, 2008, p. 64

Embora a mídia impressa apareça como a mais utilizada (77,1%), a pesquisa mostra um avanço na utilização dos conteúdos disponíveis *on-line* (62,9%). Mesmo na

região Sudeste, onde é maior a incidência da utilização do material *on-line*, o impresso ainda é o mais utilizado, como mostram as Tabelas 2 e 3.

A pesquisa apresenta ainda a utilização das mídias por natureza jurídica da instituição (Tabela 3). Os números exibidos nas referidas Tabelas indicam que a forma de disponibilização *on-line* tem crescido no Brasil, demonstrando a utilização cada vez maior das TIC nos processos de ensino e aprendizagem, o que altera de forma significativa as metodologias utilizadas.

Tabela 3 – Mídias mais utilizadas por natureza jurídica da instituição

Mídias mais utilizadas	Estadual		Federal		TOTAL	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Material impresso	28	58,3	15	16,3	43	30,7
<i>E-Learning</i>	7	14,6	40	43,5	47	33,6
Televisão	1	2,1	1	1,1	2	1,4
Video	0	0,0	1	1,1	1	0,7
Satélite	0	0,0	6	6,5	6	4,3
CD	2	4,2	4	4,3	6	4,3
DVD	1	2,1	1	1,1	2	1,4
Rádio	1	2,1	0	0,0	1	0,7
Videoconferência	1	2,1	2	2,2	3	2,1
Telefone celular	0	0,0	1	1,1	1	0,7
Outras	1	2,1	1	1,1	2	1,4
Muitas / mais de uma	1	2,1	5	5,4	6	4,3
NR/NA	5	10,4	15	16,3	20	14,3
TOTAL DE INSTITUIÇÕES	48		92		140	

Fonte: Sanchez, AbraEAD, 2008, p. 65

Em relação ao número de cursos de graduação na modalidade a distância, o Censo de 2008 demonstra um aumento significativo no período de 2002 a 2008. Nota-se, no Gráfico 1, o crescimento no número de cursos oferecidos pelas instituições federais nos anos de 2006 a 2008.

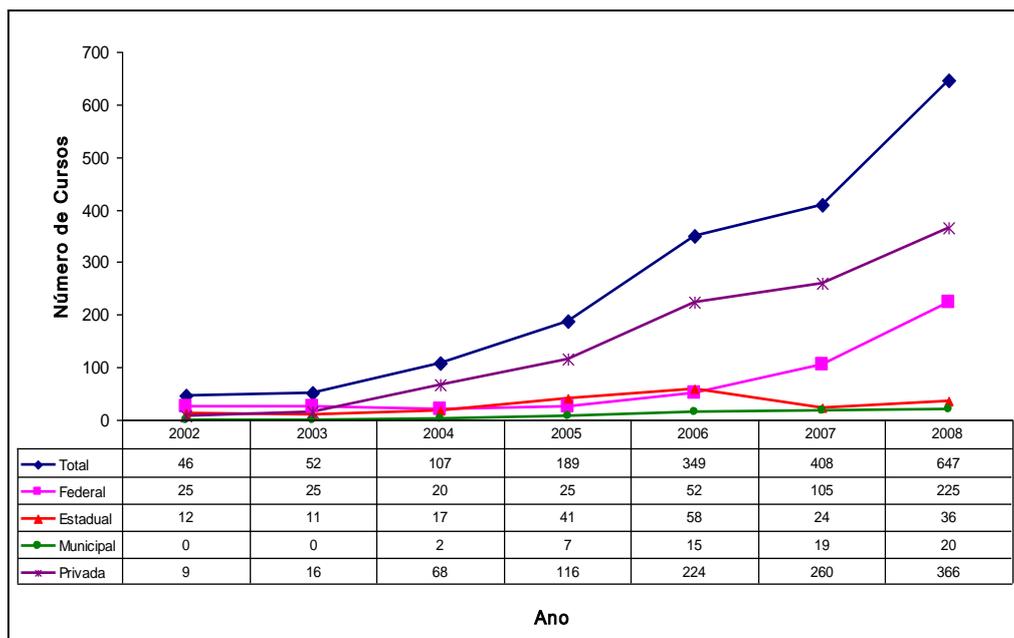


Gráfico 1 - Evolução do número de cursos de graduação a distância (2002-2008) Fonte: (INEP/MEC, 2009a)

Esse aumento na esfera pública exprime a política do governo no que se refere à expansão dos cursos de nível superior por meio da oferta de EaD, sobretudo aqueles provenientes do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e dos programas de formação de professores – o Pró-Licenciatura.

Percebe-se ainda, analisando o Gráfico 1, que a expansão da oferta de cursos superiores a distância tem sido fruto de um modelo de negócio que pode ser verificado pelo aumento constante no número de cursos oferecidos pelas instituições de ensino privadas.

Em notícia recente, veiculada na Revista Exame⁵, sobre a aquisição da Universidade Norte do Paraná (Unopar) pela Kroton Educacional, empresa controlada pelo Advent, por R\$ 1,3 bilhão, destaca-se a seguinte informação:

Mas não foi a experiência educacional de quatro décadas que levou a empresa dos Laffranchi a ser cobiçada — e sim sua trajetória nos últimos dez anos, **quando a universidade descobriu sua mina de ouro: o ensino a distância**. Entre 2003 e 2011 (*sic*), a rede passou de um quadro de 1.800 alunos para 145.600 (o equivalente a três vezes o número de matrículas da USP, a maior universidade pública do país) (grifo da autora).

O Censo da Educação Superior 2010, divulgado recentemente, confirma a tendência de expansão dessa modalidade de ensino, evidenciando o aumento do

⁵ Revista EXAME.com, Edição 1008, Disponível em: <http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/1008/> Acesso em: 31 jan. 2012.

número de matrículas de 2001 até 2010, que já contabiliza 14,6% do total oferecido atualmente no Brasil (INEP, 2011).

A expansão da EaD na última década pode ser verificada nos gráficos a seguir, que mostram a evolução do número de ingressantes, matrículas e concluintes nessa modalidade de ensino.

O Gráfico 2 revela o crescimento acentuado do número de ingressantes, sobretudo a partir de 2004, com um aumento na ordem de 408% somente em 2005. Nas instituições federais, o aumento ocorreu no ano de 2006, coincidindo com o início da oferta dos cursos por meio do Sistema UAB e das Pró-Licenciaturas.

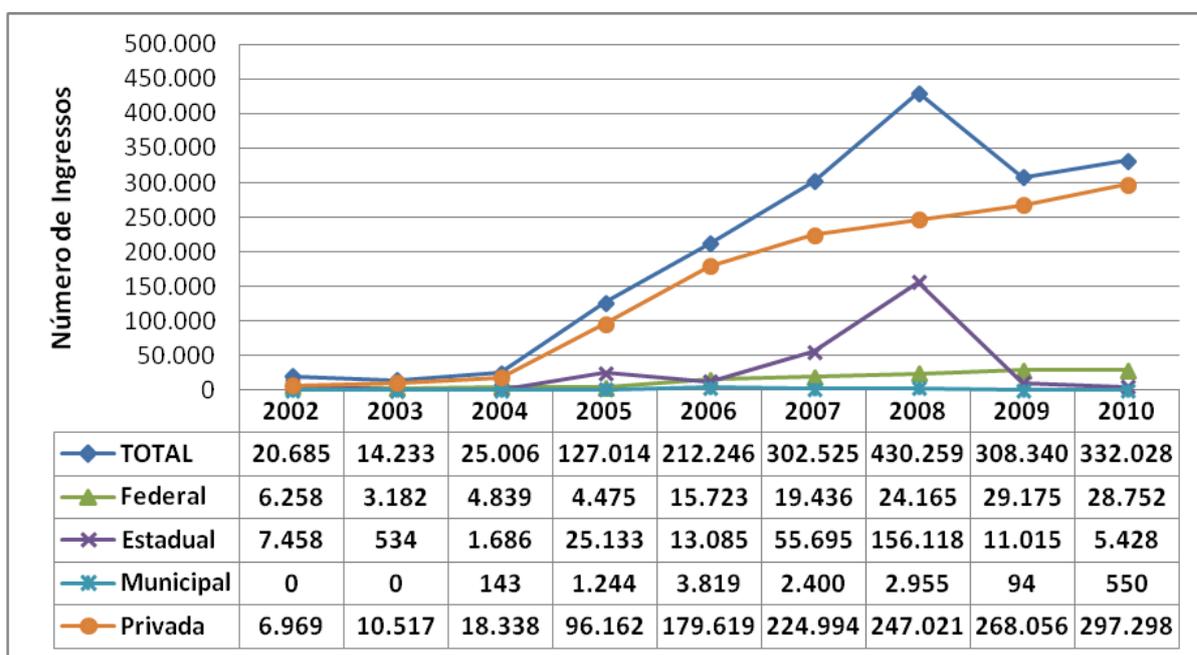


Gráfico 2 - Evolução do número de ingressantes na EAD (2002-2010) Fonte: (INEP/MEC, 2011)

Pode-se atribuir esse crescimento no ano de 2005 à Portaria nº 2.201, que concedeu às IES o credenciamento para a oferta de cursos "no âmbito dos programas de indução da oferta pública de cursos superiores de formação de professores a distância fomentados pelo MEC." No seu Artigo 5 delibera:

As instituições públicas de educação superior já credenciadas pelo MEC exclusivamente para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, e pré-selecionadas para participar dos programas de formação de professores a distância fomentados pelo MEC, poderão solicitar ampliação da abrangência de seu credenciamento, incluindo a oferta de cursos de graduação (MEC, 2005).

A queda abrupta no ano de 2009, notadamente nas instituições estaduais, foi justificada no Censo (INEP, 2011) pelo descredenciamento da Universidade do

Tocantins para o oferecimento de EaD e, conseqüentemente, o fechamento de seus polos de apoio ao presencial.

A evolução no número total de matrículas nos últimos dez anos também é notória, sobretudo em 2008, com um aumento em torno de 97% em relação ao ano anterior. Verifica-se, ainda, no Gráfico 3, um crescimento, no total de matrículas, de 2002 a 2010, de 2.184,66%.

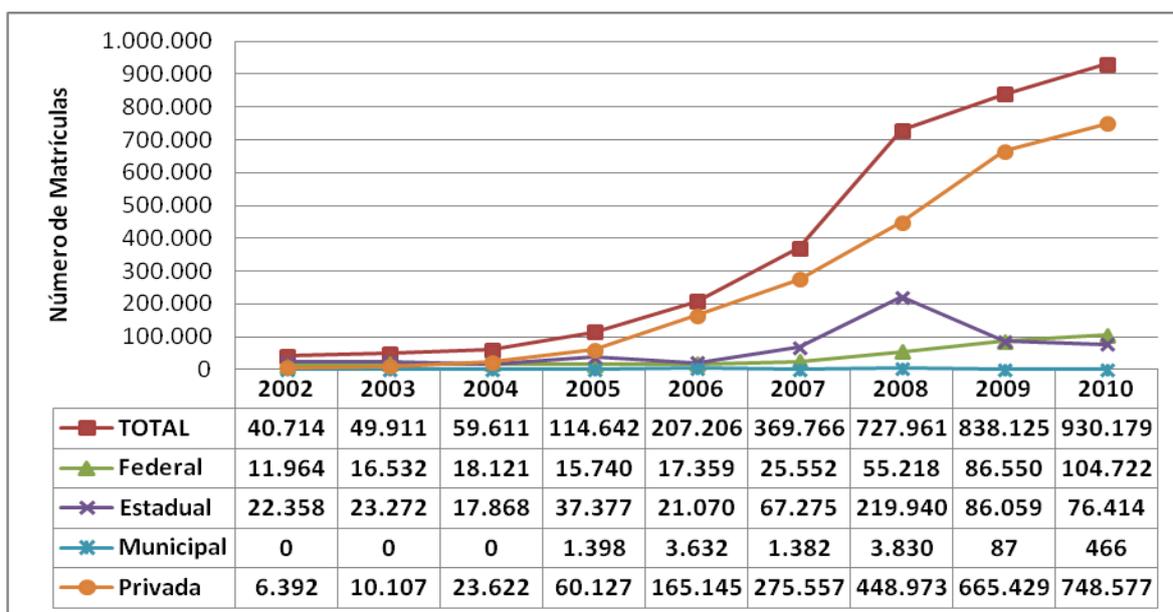


Gráfico 3- Evolução do número de matrículas na EAD (2002-2010) - Fonte: (INEP/MEC, 2011)

Considerando-se apenas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), percebe-se, no Gráfico 3, que, a partir de 2006, há um crescimento acima de 40% ao ano, alcançando, em 2008, um pico de 116,1%.

Em termos de concluintes (Gráfico 4), sua evolução ressalta, da mesma forma, o crescimento já observado no número de ingressantes nos diferentes anos. O pico que ocorreu em 2005 na quantidade de ingressantes condiz com o crescimento acentuado de concluintes em 2009.

Em 2010, o número de alunos que finalizaram cursos de graduação a distância (144.553) já representa 14,84% do total de concluintes juntos, presencial e a distância, o maior crescimento registrado na última década (INEP, 2011).

Em relação às IFES, especificamente, os maiores valores são percebidos nos anos de 2005 (6.615) e 2010 (6.503). Segundo o Censo (INEP, 2011), em termos percentuais, esses valores já representam, respectivamente, 7,1% e 6,5% do total de concluintes de cursos de graduação dessas instituições de ensino, presenciais e a distância juntos.

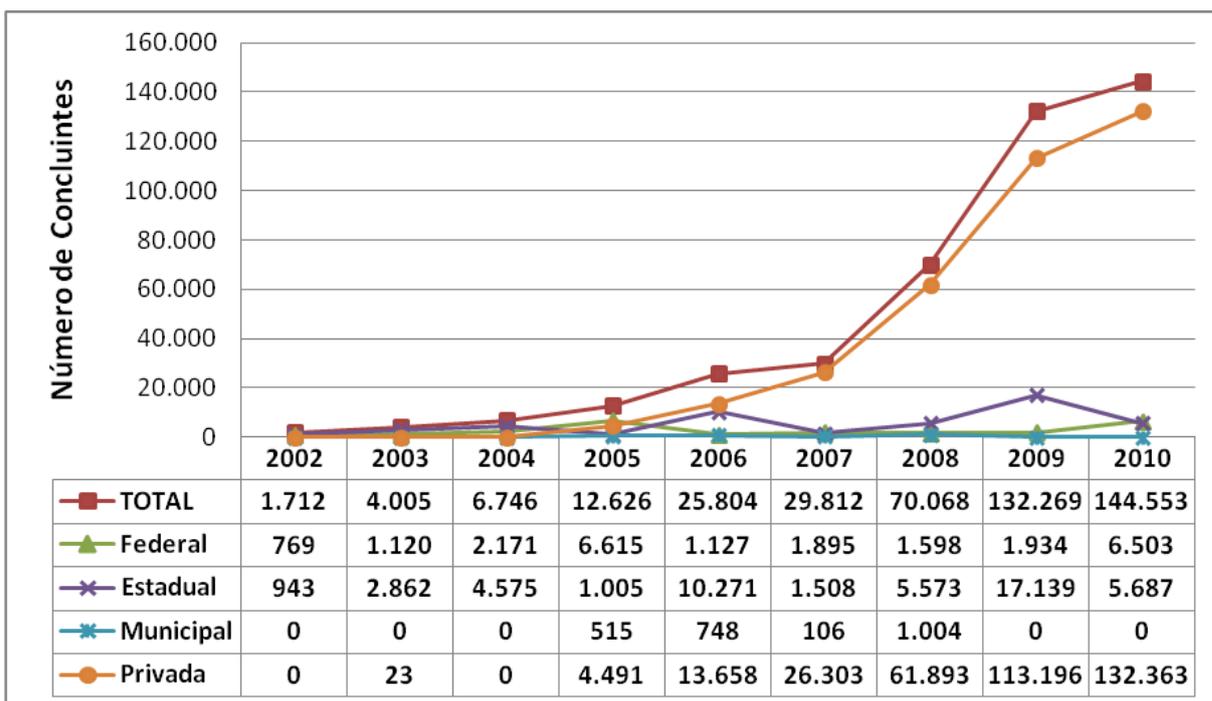


Gráfico 4- Evolução do número de concluintes na EAD (2002-2010) - Fonte: (INEP/MEC, 2011)

Outra informação que o Censo de 2010 traz é sobre o público a que esses cursos se destinam em termos de idade dos alunos matriculados. Enquanto a média de idade nos cursos de graduação presenciais é de 26 anos, nos cursos a distância esse valor sobe para 33, com uma faixa etária que varia dos 26 aos 40 anos (Gráfico 5). Essa informação é importante, pois, de certa forma, caracteriza o tipo de indivíduo que busca a EaD. Pode se inferir, pelos resultados, que se trata de um público adulto que, ou já está inserido no mercado de trabalho, ou não teve oportunidade de realizar uma graduação quando jovem, ou está cursando uma segunda graduação. Qualquer uma das três possibilidades indica o interesse desse grupo na busca por novos conhecimentos e atualização profissional.

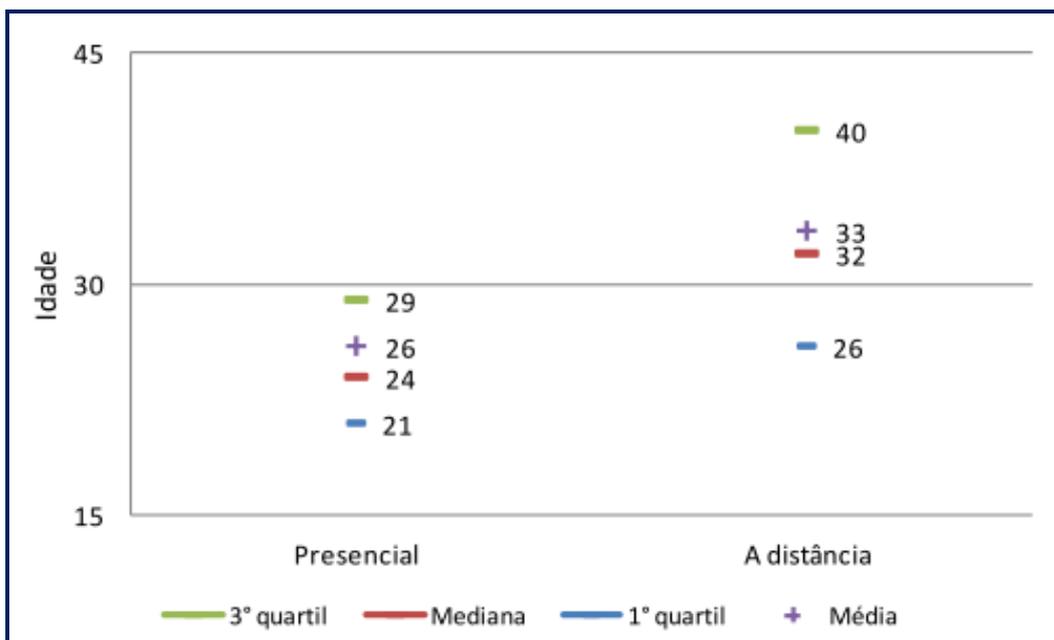


Gráfico 5 – Dispersão da idade dos alunos matriculados nos cursos de graduação.
Fonte: (INEP/ MEC, 2011)

Embora houvesse interesse do Governo na introdução dessa modalidade de ensino desde a década de 1990, houve um longo período até sua efetiva consolidação no cenário da educação superior no Brasil. Esse fato pode ser atribuído a alguns motivos, como: a falta de credibilidade da sociedade; a resistência dos docentes em função da preocupação em seu trabalho não ser mais necessário nessa modalidade; a reação à nova metodologia de ensino-aprendizagem, imperativo na EaD, e que difere do ensino presencial; a faixa etária do público, que remete para formas tradicionais de ensino. Além disso, um fator importante foi a demora de uma legislação que incluísse a EaD em suas políticas educacionais.

3.2 A Educação a Distância e as Bases Legais

As Políticas Públicas no Brasil para a educação a distância estão expressas em algumas ações do Governo ao longo dos últimos 15 anos, traduzidas por meio de Leis, Portarias e Decretos, que constituem as bases legais para institucionalização da EaD. Estas dizem respeito, principalmente, às questões sobre a regulamentação (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos), além da avaliação dos cursos de graduação.

Na tentativa de se fazer um resgate cronológico dessas iniciativas, verifica-se que as políticas para a EaD começaram a ser estabelecidas na década de 1990. Primeiro houve a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), em 1995 e,

posteriormente, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais especificamente os artigos 80 e 87.

O Artigo 80 da LDB (MEC, 1996), que sinalizava para um possível impulso no desenvolvimento e na veiculação de programas de EaD, somente foi regulamentado quase dez anos depois, por meio do Decreto nº 5.622. O Artigo 80 apenas indicava que as "normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação" caberiam ao sistema de ensino. A forma na qual seria realizada essa regulamentação não fica evidenciada.

Ainda na Lei nº 9.394 citada, no seu Artigo 87, fica instituído o que foi chamada "Década da Educação", deixando claro, nos parágrafos que o compõe, a previsão de utilização da modalidade de EAD na formação de jovens e adultos "insuficientemente escolarizados". Em seu §1º, é estipulado um prazo para o encaminhamento, ao Congresso Nacional, do Plano Nacional de Educação (PNE), contendo as diretrizes e metas para os dez anos seguintes, devendo essas estar em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. No que diz respeito especificamente à EaD, o PNE (2001-2011) determina:

- A União deverá estabelecer, dentro de um ano, normas para credenciamento das instituições que ministram cursos a distância.
- Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica.
- Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas.
- Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para educação a distância.
- Apoiar, financeira e institucionalmente, a pesquisa na área de educação a distância (MEC, 2001b).

Essas metas do PNE expressam, além de outras evidências, a intenção do governo com a utilização da modalidade de EaD na ampliação do acesso à educação superior, sobretudo na formação do professor. Essa intenção é materializada, posteriormente, com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Como bem observa Martins (2007, p.11) sobre essas ações, "pode-se afirmar que se está diante de estratégias 'de Estado' mais que estratégias 'de governo'."

Antes da regulamentação da EaD, no entanto, é criada, por meio da Portaria nº 335, de 6 de fevereiro de 2002, a Comissão Assessora para Educação Superior a Distância (MEC, 2002), formada por membros da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Secretaria de Educação a Distância (SEED), da Secretaria da Educação

Média e Tecnológica (SEMTEC), da Capes e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Tal comissão tinha como intuito “apoiar a Secretaria de Educação Superior na elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de educação a distância no nível superior e dos procedimentos de supervisão e avaliação do ensino superior a distância” (MEC, 2002). Essa comissão elabora um relatório que viria a ser a gênese do primeiro documento contendo os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, elaborado em 2003.

Para Gatti e Barreto (2009), a criação dessa comissão se deu em função da preocupação do Governo com a crescente tendência que se apresentava nas iniciativas de EaD no ensino superior, que buscavam a introdução de abordagens e tecnologias nos programas oferecidos. Assim, possibilitavam o estabelecimento de diferentes combinações de ensino presencial e a distância na oferta de cursos, em razão da possibilidade do uso de parte da carga horária total do curso na modalidade a distância.

Na tentativa de estabelecer diretrizes para a EaD, a Secretaria de Educação Superior (SESu) cria, por meio da Portaria nº 37, de 2 de setembro de 2004, o Grupo de Trabalho de Educação a Distância para a Educação Superior (GTEADES). Seu objetivo foi o de oferecer subsídios para a formulação de ações estratégicas para a EaD, de forma a serem implementadas nas universidades, em consonância com as políticas da SEED.

Nesse mesmo ano de 2004, o MEC institui a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que autorizava as instituições de ensino superior a introduzirem na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores, já reconhecidos pelo MEC, a oferta de disciplinas integrantes do currículo na modalidade semipresencial. Essa oferta, no entanto, não pode, até os dias de hoje, ultrapassar 20% da carga horária total do curso, visto que a referida Portaria ainda se encontra em vigor. Essa Portaria caracteriza a modalidade semipresencial como aquela cuja mediação é realizada por meio de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação devendo incluir "métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos" (MEC, 2004a). Fica, ainda, estipulada no texto a necessidade de atividades de tutoria.

Em 2005, é, finalmente, publicado o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Art. 80 da LDB, sobretudo no que se refere às lacunas existentes sobre a EaD. Logo no Art. 1, é definido o que se entende por EaD, apontando para a importância da utilização das TIC na mediação entre professores e

alunos, uma vez que as atividades de ambos são realizadas em lugares e tempos diferentes.

Ficam estabelecidas nesse decreto:

- a obrigatoriedade de momentos presenciais para a realização dos estágios obrigatórios e a defesa de trabalhos de conclusão de curso quando previstos na legislação; as avaliações de desempenho dos estudantes; e as atividades relacionadas a laboratórios de ensino;
- a prevalência dos resultados dos exames realizados presencialmente em relação aos obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância;
- a necessidade de explicitar no Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos cursos a sua concepção pedagógica, o número de vagas proposto, a descrição das atividades presenciais obrigatórias, o sistema de avaliação do estudante (prevendo tanto avaliações presenciais como a distância), além de todas as demais informações previstas no PPP de qualquer curso superior;
- a aplicação integral do sistema de avaliação definido no SINAES para os cursos a distância;
- a mesma duração dos cursos presenciais oferecidos pela instituição;
- a equivalência dos certificados e diplomas.

Embora tenha sido dado um passo importante no reconhecimento da modalidade a distância, muitos dos artigos que hoje configuram no Decreto nº 5.622 – sobretudo os que tratam do credenciamento para oferta de cursos na modalidade a distância – só foram incluídos dois anos depois, por meio do Decreto nº 6.303.

Em 2006, é publicado o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que ratifica a atuação da Secretaria de Educação a Distância. Este dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Por tal Decreto, essas ações passam a ser exercidas pelo Ministério da Educação, em conjunto com o Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo INEP e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Esse mesmo Decreto estipula que as funções de regulação e supervisão dos cursos de graduação sejam exercidas por meio das Secretarias específicas. Desse modo, a Secretaria de Educação a Distância (já extinta) passava a ter um papel importante na

regulamentação dos cursos superiores na modalidade a distância⁶. Entre essas competências estão:

- I - instruir e exarar parecer nos processos de credenciamento e credenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância, promovendo as diligências necessárias;
- II - instruir e decidir os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância, promovendo as diligências necessárias;
- III - propor ao CNE, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância;
- IV - estabelecer diretrizes, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores a distância; e
- V - exercer a supervisão dos cursos de graduação e seqüenciais a distância, no que se refere a sua área de atuação. (MEC, 2006b)

Especificamente sobre a EaD, o Decreto nº 5.773, de 2006, evidencia que a oferta de educação a distância é sujeita a um credenciamento específico, por meio de uma regulamentação própria. Essa, no entanto, não é mencionada nesse texto.

O ano de 2007 é marcado pela publicação de uma série de portarias, entre elas a nova edição dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, elaborada pela SEED após consulta pública. Este documento, embora não tenha força de Lei, pauta, justamente, alguns artigos do Decreto nº 5.622. Artigos esses que tratam, justamente, do credenciamento e renovação de credenciamento de instituições para oferta de EaD, além da autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância.

Entre as portarias publicadas neste ano de 2007 encontra-se a Portaria Normativa nº 1, de 10 de janeiro de 2007, que versa, basicamente, sobre a questão da avaliação, discorrendo sobre o ciclo avaliativo dos SINAES e sua influência nos processos de credenciamento. Entre essas questões está a obrigatoriedade ou não das visitas *in loco* no processo de credenciamento. No caso específico da EaD, essa visita se mantém obrigatória, independente de qualquer outra disposição, tanto para a IES como para os polos.

Foi publicada, ainda em 2007, a Portaria Normativa nº 2, que dispõe, exclusivamente, dos processos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Essa, no entanto, fica revogada com a publicação da Portaria

⁶ Apesar da extinção da SEED no final de 2010, as atribuições expostas no Decreto nº 5.773/2006, ainda não foram revogadas e não há uma nova redação que as defina e nem instância com essas atribuições.

Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que institui o e-MEC – sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de ensino. Essa mesma Portaria ratifica as atribuições da SEED em relação aos processos de credenciamento, quando afirma, em seu § 4º do Art. 8º:

O credenciamento para EAD, nos termos do art. 80 da Lei nº 9.394, de 1996, obedecerá a procedimento específico, observado o Decreto nº 5.622, de 2005, e as disposições desta Portaria Normativa, cabendo à SEED a apreciação dos requisitos próprios (MEC, 2007e).

Esse parágrafo, portanto, remete para as competências da SEED descritas anteriormente e constantes no Decreto nº 5.773.

Ainda nesse mês, é publicado o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que teve um papel importante nesse processo, pois, por meio deste, foi alterado o texto de uma série de dispositivos dos Decretos 5.622 e 5.773, já citados.

Nesse longo percurso, desde a publicação da LDB, em 1996, até a publicação da Portaria Normativa nº 40, em 2007 – reformulada em 29 de dezembro de 2010 –, percebem-se as várias tentativas de regulamentação da EaD em função das suas especificidades, como: i) a questão da abrangência geográfica; ii) a utilização das TIC na mediação entre professor e aluno; iii) a formação de professores e tutores para essa nova modalidade; iv) a estrutura diferenciada dos materiais didáticos utilizados; v) a desconfiança em relação à avaliação da aprendizagem realizada a distância; vi) a quantidade de alunos por professor, mas, sobretudo; vii) a evidente política de expansão da educação superior por meio dessa modalidade de ensino. Essas questões permeiam os atos autorizativos e regulatórios da EaD até hoje.

O ano de 2011 inicia-se com a extinção da Secretaria de Educação a Distância que vinha, há 15 anos, sendo a responsável pelo acompanhamento dos programas de EaD no Brasil e pela definição das diretrizes e programas implementados para essa modalidade de ensino.

Atualmente, os processos de regulação, supervisão e avaliação, relacionados aos cursos de graduação a distância, estão sendo regidos pela Portaria Normativa nº 40, em sua atual redação, que determina, para o processo de autorização e reconhecimento dos cursos a distância:

Art. 53. A oferta de cursos superiores na modalidade a distância, por instituições devidamente credenciadas para a modalidade, sujeita-se a pedido de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, dispensada a autorização para instituições que gozem de autonomia (...)

§ 2º A existência de cursos superiores reconhecidos na modalidade presencial, ainda que análogos aos cursos superiores a distância ofertados pela IES, não exclui a necessidade de processos distintos de reconhecimento de cada um desses cursos pelos sistemas de ensino competentes.

§ 3º Os cursos na modalidade a distância devem ser considerados de maneira independente dos cursos presenciais para fins dos processos e regulação, avaliação e supervisão.

(...)

Art. 54. O pedido de autorização de curso na modalidade a distância deverá cumprir os requisitos pertinentes aos demais cursos superiores, informando projeto pedagógico, professores comprometidos, tutores de EAD e outros dados relevantes para o ato autorizativo, em formulário eletrônico do sistema e-MEC.

Parágrafo único. No processo de reconhecimento de cursos na modalidade a distância realizados em diversos pólos de apoio presencial, as avaliações in loco poderão ocorrer por amostragem.

(Portaria Normativa nº 40, 2007, redação reformulada em 29 de dezembro de 2010)

Embora a Portaria Normativa nº 40, republicada em 29 de dezembro de 2010, não tenha revogado ou sofrido uma nova redação no que diz respeito à apreciação dos processos regulatórios para a EaD – que ainda remetem para a extinta SEED –, é publicado, em 2011, o Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, com novas orientações. Esse decreto institui a Diretoria de Regulação e Supervisão da Educação a Distância, subordinada à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, que passa a exercer as ações que fazem parte dos atos regulatório e autorizativo, entre elas:

- i) planejar e coordenar ações visando à regulação da modalidade a distância;
- ii) propor diretrizes e instrumentos para credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior e para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância;
- iii) elaborar proposta de referenciais de qualidade para educação a distância;
- iv) propor ao CNE diretrizes para a elaboração dos instrumentos específicos de avaliação para autorização de cursos superiores a distância;
- v) promover a supervisão das instituições que integram o Sistema Federal de Educação Superior e que estão credenciadas para ofertar educação na modalidade a distância;
- vi) gerenciar o sistema de informações e o acompanhamento de processos relacionados à avaliação e supervisão do ensino superior na modalidade a distância.

Por meio do decreto supracitado, fica, então, explicitada a mudança de comando no Governo, no que se refere aos processos regulatórios e autorizativos da EaD.

A forte regulamentação da Educação Superior a Distância no Brasil tem como pano de fundo a preocupação do governo brasileiro com a qualidade dos cursos oferecidos nesta modalidade. Porém, como evidencia Martínez (2010), não há evidências sólidas de que a avaliação e o controle sistemáticos ajudem a melhorar a qualidade do ensino.

A regulamentação da EaD no Brasil sinaliza para as políticas de governo referentes a essa modalidade de ensino, que começaram a ser explicitadas no ano de 2006, com a publicação do Decreto nº 5.773, de 9 de maio daquele ano. Quase simultaneamente foi estabelecido o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), consubstanciado pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, cujo objetivo é oferecer cursos e programas de educação superior a partir da adoção da modalidade de educação a distância.

O Sistema UAB é definido na chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial – Edital de Seleção nº 01/2005-SEED/MEC, de 16 de dezembro de 2005 – como:

Denominação representativa genérica para a rede nacional experimental voltada para pesquisa e novas metodologias de ensino para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada), que será formada pelo conjunto de instituições federais de ensino proponentes de cursos superiores a serem ofertados na modalidade de educação a distância [...], em articulação e integração com o conjunto de pólos municipais de apoio presencial [...]. **É uma iniciativa do Ministério da Educação, com o intuito de criar as bases para uma universidade aberta e à distância no País**, assim entendida como a articulação entre as instituições federais de ensino, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, bem como demais interessados e envolvidos, e que atuará preferencialmente na área de formação inicial e continuada de professores da educação básica⁷.(grifo da autora)

Ele surge, portanto, com a finalidade de expandir e interiorizar, através das instituições federais de ensino, a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital_dou.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2009.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

O desenvolvimento, com efeito, não consiste no simples movimento linear da sociedade, mas na realização de um projeto cuja interiorização na consciência dos que a integram e cuja viabilidade, através dos instrumentos que essa consciência promove, constituem o objeto da educação.

Dumerval Trigueiro Mendes

Diante das inquietações e mudanças que a sociedade vive atualmente, um projeto para o Brasil exige, necessariamente, a elaboração de um plano de desenvolvimento em áreas fundamentais como saúde, segurança, energia, e, sobretudo, a educação. Diferentes autores (CAMARGO, 2006; PORTO; RÉGNIER, 2003; UNESCO, 2003) têm enfatizado a relação entre o desenvolvimento de uma nação e a formação dos seus cidadãos, especialmente no contexto da globalização e da sociedade do conhecimento. Este capítulo tem como objetivo apresentar as políticas educacionais do governo brasileiro, bem como os programas governamentais para a educação superior na modalidade a distância.

4.1 A Educação Superior a Distância e suas metas

A preocupação do governo brasileiro com o acesso à educação, mais especificamente a Educação Superior, é antiga e foi explicitada na Lei nº 10.172, de 9 janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)⁸, quando declara que:

Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo (MEC, 2001b).

No diagnóstico realizado pelo Governo durante a elaboração do PNE, constatou-se um baixo índice de acesso à educação superior em comparação a outros

⁸ O Plano Nacional de Educação foi arquitetado sobre três eixos: a educação como direito; como instrumento de desenvolvimento econômico e social e como fator de inclusão social. A educação é vista como a estratégia mais eficaz de combate à exclusão, pelo poder que o conhecimento e as habilidades desenvolvidas fornecem à pessoa na sua inserção e participação social (MEC, 2001a).

países da América Latina. Segundo o documento, a porcentagem de alunos matriculados em algum curso de nível superior no Brasil, na faixa etária de 18 a 24 anos, é de menos de 12% (MEC, 2001a).

Camargo (2006), a partir de pesquisas empíricas realizadas com economistas e cientistas sociais, conclui que o aumento dos níveis de escolaridade da população tem um reflexo direto na renda individual das pessoas.

Essa ligação entre o desenvolvimento e a expansão universitária tem reflexo em algumas políticas governamentais. Entre os objetivos e metas definidos no PNE (2001-2011), por exemplo, e que dizem respeito à expansão do ensino superior, destaca-se:

- Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos;
- Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País;
- **Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada;**
- Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender às necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional (MEC, 2001b, grifo da autora).

As metas do Governo estabelecidas na Lei nº 10.172 vêm sendo amplamente divulgadas desde a publicação do Censo da Educação Superior 2010, na qual fica evidente o número crescente de matrículas nos cursos superiores – presencial e a distância juntos (Gráfico 6). De 2001 para 2010 esse aumento foi de 110,1% (INEP, 2011).

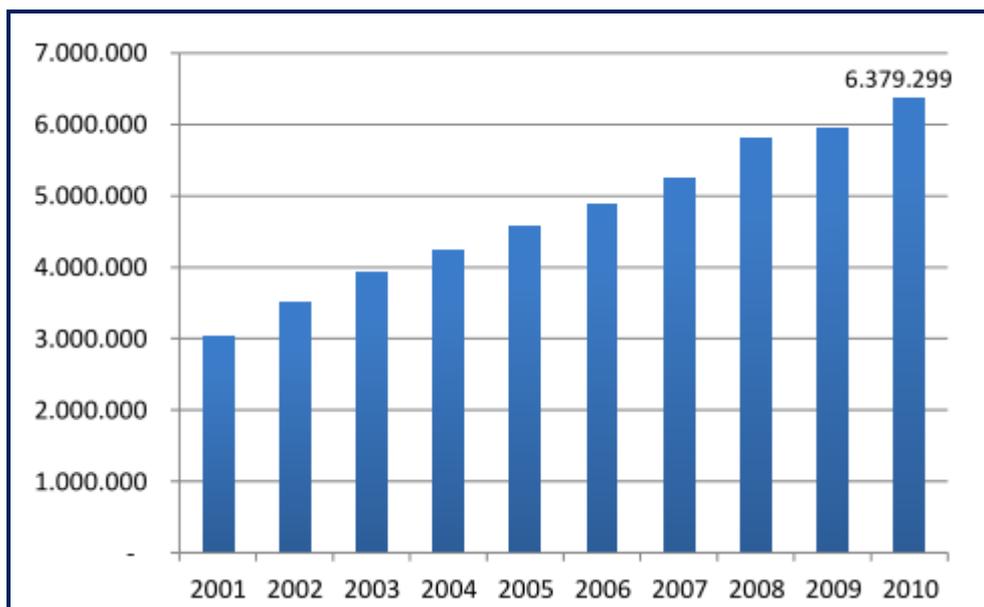


Gráfico 6 - Número de matrículas em cursos de graduação (presencial e a distância) (2001 – 2010) - Fonte: Censo da Educação Superior 2010 (INEP, 2011)

Outra informação disponibilizada no CENSO 2010, e que vai ao encontro com as metas do PNE (2001-2011), é em relação à distribuição e expansão da oferta de cursos de graduação nas diferentes regiões do Brasil, sinalizando para o crescimento nas regiões Norte e Nordeste. Os dados disponibilizados, no entanto, dizem respeito apenas aos cursos presenciais.

Um fato que reforça a intenção do Governo em expandir a educação superior por meio da utilização da EaD é que, nesse documento, já não aparece a distinção entre os cursos presenciais e a distância que, juntos, agora, compõem a totalidade dos resultados. O documento, no entanto, afirma que, entre as causas da expansão no número de matrículas, está, justamente, a educação a distância.

A oferta de vagas na educação superior brasileira, historicamente, esteve localizada em cursos de bacharelado e na modalidade de ensino presencial. **Diante da necessidade de rápida resposta para a formação de profissionais**, e com a evolução das novas tecnologias, novos formatos de cursos têm sido adotados. (INEP, 2011, p.3, grifo da autora)

Fica evidente, nesse texto, a estratégia do Governo com a ampliação do acesso à educação superior por meio da EaD. Cabe, portanto, uma reflexão sobre a forma na qual essa formação de profissionais a distância está sendo implementada, uma vez que a simples utilização dessa modalidade e das TIC não é garantia de uma melhoria qualitativa nas práticas educacionais que repercutam na relevância social e na pertinência da formação do indivíduo.

Em 24 de abril de 2007, o MEC elaborou e publicou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como objetivo, além de prestar contas à sociedade sobre as ações do Governo, estipular metas de qualidade para a Educação Básica.

Não cabe aqui tecer uma análise sobre o PDE, mas, sim, indicar as políticas públicas voltadas para a expansão da educação superior e as metas do Governo no que diz respeito, especificamente, à EaD. Desse modo, no que se refere à educação superior, o PDE baliza-se pelos seguintes princípios:

- expansão da oferta de vagas;
- garantia de qualidade;
- promoção de inclusão social pela educação, minorando o histórico brasileiro de desperdício de talentos;
- ordenação territorial, permitindo que o ensino seja acessível às regiões mais remotas do País;
- desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior elemento-chave da integração e da formação da Nação.

O PDE enfatiza a necessidade de se tratar a educação como uma unidade, abarcando todos os níveis de ensino, ou seja: alfabetização, educação básica, superior, profissional e pós-graduação. Um dos principais pontos que permeia o Plano de Desenvolvimento da Educação, no que se refere à avaliação da qualidade da educação básica, é a formação dos professores. As metas do Governo em relação a essa questão estão fortemente explicitadas ao longo de todo o texto que compõe o PDE.

O Censo Escolar de 2007, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2009b), traça um perfil do professor brasileiro, sinalizando a quantidade daqueles que ainda não possuem a formação mínima exigida pela atual legislação para o exercício de sua função, conforme mostra a Tabela 4.

Tabela 4 - Escolaridade e formação dos professores da Educação Básica por etapa de Ensino

Etapas de Ensino	Total	Formação dos Professores da Educação Básica									
		Nível Fundamental		Nível Médio				Nível Superior			
				Médio		Normal ou Magistério		Com Licenciatura		Sem Licenciatura	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Educação Básica	1.882.961	15.982	0,8	103.341	5,5	479.950	25,2	1.160.811	61,7	127.877	6,8
Creche	95.643	2.896	3,0	9.465	9,9	43.027	45,0	35.570	37,2	4.685	4,9
Pré-escola	240.543	3.239	1,3	14.837	6,2	99.435	41,3	109.556	45,5	13.476	5,6
Ensino Fundamental Anos Iniciais	685.025	5.515	0,8	38.623	5,6	221.468	32,3	376.421	54,9	42.998	6,3
Ensino Fundamental Anos Finais	736.502	3.872	0,5	32.767	4,4	120.592	16,4	540.496	73,4	38.775	5,3
Ensino Médio	414.555	441	0,1	12.196	2,9	14.785	3,6	360.577	87,0	26.556	6,4

Fonte: INEP (2009b, p. 27)

Da análise da Tabela 4, é possível perceber a carência na formação dos professores da Educação Básica, uma vez que, 17,8% dos professores que atuam em creches, 13,1% dos que atuam na pré-escola e 12,7% daqueles que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental não possuem nem nível superior com licenciatura e nem o magistério, formação exigida por lei para o exercício dessa função.

Para atuar nos anos finais dos ensinos fundamental e médio, é necessário nível superior com licenciatura. Dessa forma, o estudo mostra a deficiência na formação de 26,6% dos professores do Ensino Fundamental e 13% dos professores do Ensino Médio.

Essa ligação entre a qualidade da Educação Básica e o Ensino Superior vem provocando um aumento na oferta de cursos na modalidade a distância para a formação continuada do professor. Tal tendência fica evidenciada no Capítulo seis do PNE, que destaca que a prioridade do Ministério da Educação para essa modalidade de ensino está na “atualização e aperfeiçoamento de professores para o ensino fundamental e ao enriquecimento do instrumental pedagógico disponível para esse nível de ensino” (MEC, 2001a).

Críticas têm sido percebidas sobre a adoção de EaD para suprir a carência de professores qualificados para atuarem na Educação Básica:

As alternativas – conjunturais – que vêm sendo apontadas para o enfrentamento deste grave problema (...) não equacionarão a escassez na direção de uma política de valorização da formação dos professores. Pelo contrário, aprofundarão o quadro de sua

desprofissionalização pela flexibilização e aligeiramento da formação (FREITAS, 2007, p.1207).

A intensa utilização da EaD na formação do professor – aliada ao discurso da melhoria da qualidade da educação por meio dessa formação – impõe uma atenção especial. É notória a insuficiência de professores com qualificação adequada na rede pública de ensino, porém a melhoria da educação básica não está condicionada a formar mais professores, mas formá-los com qualidade. A qualidade da educação superior a distância é entendida, neste trabalho, não na perspectiva instrumental, mas em uma visão crítica, que deve estar pautada na promoção humana e social.

Nesse contexto da formação de professores, são previstas no PDE algumas ações por parte do Governo, entre elas: Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

A UAB e o PIBID, por seu turno, alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica. É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assume, enfim, uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua (MEC, 2007g, p. 15).

A criação do Sistema UAB institucionaliza, assim, os programas de formação de professores por meio da EaD como políticas públicas de educação.

Uma vez que o Sistema UAB é composto apenas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o reflexo desse programa já fica evidenciado no último CENSO (Tabela 5), que apresenta um crescimento de 54,59% no número de matrículas nos cursos de graduação (presencial e a distância) nas universidades federais, contra um aumento de 30,38% nas IES privadas nos anos de 2006 a 2010, quando o Sistema UAB foi iniciado.

Tabela 5 – Evolução do número de matrículas por categoria administrativa (2001-2010)

Ano	Matrículas										
	Total	Pública								Privada	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

Fonte: INEP (2011, p. 8)

O Censo da Educação Superior 2010 apresenta, ainda, um estudo separado para as Instituições Federais de Educação Superior (IFES), no qual são apresentados os números de matrículas, ingressantes e concluintes no período de 2001 a 2010. Analisando apenas o crescimento da participação dos cursos de graduação a distância no total de matrículas oferecidas pelas IFES nesse período, verifica-se que esse foi de 0,4% em 2001 contra 11,2% em 2010, evidenciando a meta do governo explicitada no PDE (Gráfico 7).

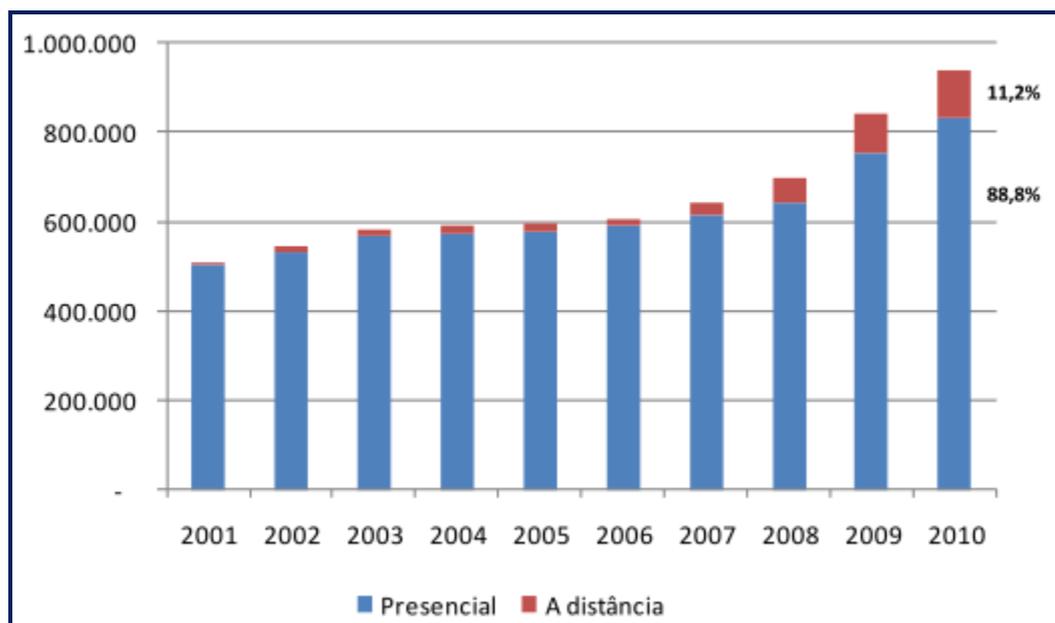


Gráfico 7 - Evolução do número de matrículas em cursos de graduação nas IFES por modalidade de ensino (2001-2010) Fonte: INEP/ MEC, 2011

Além da UAB, o governo brasileiro lançou, nos últimos anos, outros programas que, da mesma forma, privilegiam o desenvolvimento e o uso das TIC na formação de professores, como, por exemplo, o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) e o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício - Pró-Licenciatura I e Pró-Licenciatura II.

O resultado dessas políticas de oferta de cursos superiores a distância, na área de formação inicial e continuada de professores da educação básica, fica confirmado no CENSO 2010. Verifica-se que, em 2010, enquanto apenas 17% dos cursos de graduação presenciais são de licenciatura, na modalidade a distância esse percentual chega a 45,8% do total dos cursos oferecidos (Gráfico 8). Já para os cursos de bacharelado, essa situação se inverte. São 72,6% de bacharelado na modalidade presencial contra apenas 28,8% na modalidade a distância.

Embora o PNE preconize a ampliação do acesso à educação superior com foco no desenvolvimento do país, e com meta de possuir, até 2011, 30% dos jovens –

na faixa etária de 18 a 24 anos –, matriculados em algum curso de nível superior, as experiências com a EaD no Brasil, nas esferas governamentais, como ficou constatado, sempre privilegiaram a formação do professor.

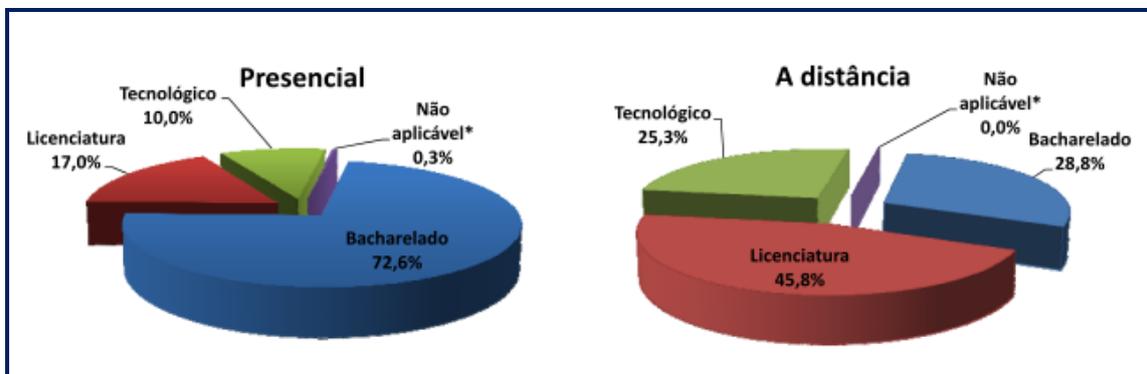


Gráfico 8 - Número de matrículas por modalidade de ensino e grau acadêmico Fonte: Censo da Educação Superior 2010 (INEP/ MEC, 2011)

O CENSO da Educação Superior 2010 expressa os resultados das políticas educacionais atualmente implementadas no Brasil e que dizem respeito à expansão da educação superior na modalidade a distância. Entre eles destacam-se os Programas de Formação Inicial para Professores em Exercício - Pró-Licenciatura I e Pró-Licenciatura II –, os consórcios de universidades públicas – que vieram a servir de modelo para o Sistema Universidade Aberta do Brasil – e o próprio Sistema UAB. A seguir, cada um desses programas será brevemente descrito, a fim de refletir sobre as políticas públicas para EaD adotadas pelo governo brasileiro, assim como o seu público-alvo.

4.2 Consórcios

A base para a discussão, o planejamento e a implementação, no Governo, do Sistema Universidade Aberta do Brasil, é proveniente das experiências acumuladas por consórcios, como a Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) e os programas de Pró-Licenciatura, implementados pelo MEC nos últimos anos.

Segundo Maia e Mattar (2007), o alto custo de desenvolvimento de projetos de cursos na modalidade a distância foi o fator que motivou a formação de consórcios entre as IES que precisavam sobreviver e se manter competitivas no mercado de EaD.

4.2.1 Universidade Virtual Pública do Brasil

A UniRede foi criada como um consórcio interuniversitário, intitulado Universidade Virtual Pública do Brasil. Seu objetivo principal era a democratização do acesso ao ensino superior público, além de socializar experiências e produzir colaborativamente materiais didáticos. Em sua primeira reunião, realizada em dezembro de 1999, estiveram presentes representantes de 18 universidades. A concretização do seu objetivo, desde sua criação, estava vinculada à EaD.

Reuniu em um consórcio 82 instituições públicas de ensino superior e 07 consórcios regionais, com o objetivo principal de democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, sob a forma de ensino regular gratuito e educação continuada (UNIREDE, 2009).

Para Franco (2006), a UniRede desempenhou um papel fundamental nas discussões governamentais sobre a implantação da Educação Superior a distância e sua criação “deu suporte a uma discussão e a ensaios importantes para o desenvolvimento da educação a distância nas instituições públicas e, principalmente, para que fosse vencida a resistência nessas instituições públicas com relação à educação a distância” (FRANCO, 2006, p. 28).

A UniRede foi consolidada em 2000 e, desde essa época, oferece “programas de capacitação de professores das IES associadas para o uso das NTIC e gestão da EaD, atendendo à demanda do MEC para a capacitação de professores do ensino fundamental e médio.” (MAIA; MATTAR, 2007, p.35).

Além disso, é responsável pela realização anual do Encontro Brasileiro de Educação Superior a Distância (ESUD), já na sua 8ª Edição.

4.2.2 Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro

O Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) foi formado em 1999, por meio de uma comissão composta por dois membros de cada uma das seis universidades que o compõem, a saber: UFRJ, UERJ, UENF, UFF, UNIRIO, UFRRJ⁹, além da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT) e as Prefeituras Municipais, que sediam os polos regionais do Cederj¹⁰.

⁹ Por extenso, e respectivamente, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Universidade Federal

Tal consórcio foi finalmente firmado em janeiro de 2000, com o principal objetivo de formar uma rede de Educação a Distância no estado do Rio de Janeiro.

Por meio do Decreto nº 31.114, de 01 de abril de 2002, foi aprovado o Estatuto da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação CECIERJ –, de forma a suportar a infraestrutura logística dos cursos do Consórcio CEDERJ.

Nessa estrutura, cabe à Fundação CECIERJ a produção do material didático, a gestão operacional da metodologia de EaD e a montagem e operacionalização dos polos regionais, no que diz respeito, inclusive, aos recursos tecnológicos para essas unidades. Já as prefeituras municipais que sediam os polos são responsáveis pela adequação física do espaço destinado às atividades presenciais, o suprimento de material de consumo, assim como o pagamento de pessoal administrativo. Fica a cargo das universidades que compõem o consórcio a responsabilidade pelo projeto político e pedagógico dos cursos. É função dos docentes dessas instituições a elaboração dos conteúdos dos materiais didáticos, a tutoria e a avaliação da aprendizagem dos alunos.

O Consórcio CEDERJ tem sido reconhecido como o modelo de fomento ao Ensino Superior a Distância no Brasil, mais especificamente, o modelo do Sistema UAB.

Uma diferença do CEDERJ em relação a outros consórcios, como lembra Franco (2006), é que ele não atua apenas com cursos de formação de professores, pois proporciona oportunidade nas universidades consorciadas, por meio da oferta de cursos a distância.

Desde a sua criação, o consórcio CEDERJ tem crescido em abrangência. Em 2001, quando foi realizado o seu primeiro vestibular, o consórcio possuía apenas quatro polos e oferecia apenas um curso, a Licenciatura em Matemática. Atualmente, o número de polos ampliou para 33, cada um deles localizado em um diferente município do Rio de Janeiro.

Embora tenha iniciado nas áreas de licenciatura, ao longo dos anos houve mudanças. Atualmente, são 12 cursos de graduação distintos: Bacharelado em Administração, Administração Pública, Tecnólogo em Sistemas de Computação e Tecnologia em Turismo, e os demais são as Licenciaturas (Matemática, Química, Física, Pedagogia, Letras, História, Ciências Biológicas e Turismo).

Fluminense, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

¹⁰ As informações sobre o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) foram obtidas no sítio oficial desse consórcio.

O número de vagas também aumentou consideravelmente nos últimos anos. No primeiro vestibular, realizado no segundo semestre de 2001, abriu-se apenas 160 vagas. No último, para o primeiro semestre de 2012, foram oferecidas 5.415 vagas nos 12 cursos de graduação a distância.

4.3 Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio

Como já foi dito, o Ministério da Educação tem privilegiado a promoção de programas voltados para a formação inicial e continuada de professores. Esses têm sido realizados em parceria com os Sistemas Estaduais e Municipais de Ensino e Instituições de Ensino Superior. A expectativa dos programas é provocar mudanças que levem à melhoria da educação básica, de forma a combater a deficiência de qualidade da escolarização (MEC, 2005a).

É nesse contexto que surgem os cursos de licenciatura, que tiveram seu início com a Chamada Pública do MEC/SEED, Edital de 13/05/2004, para o Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio - Pró-Licenciatura. Esse programa tinha por objetivo a formação de professores por meio do oferecimento de cursos de licenciatura na modalidade a distância nas áreas de Pedagogia, Física, Química, Matemática e Biologia. Foi coordenado pelas Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação a Distância (SEED), com a participação das Secretarias de Educação Especial (SEESP) e Educação Superior (SESu).

A característica desse programa é que só poderiam participar da chamada pública universidades federais e, assim mesmo, organizadas em consórcios, vedada a participação das universidades privadas. Dessa forma, o programa Pró-Licenciatura é realizado em parceria com instituições de ensino públicas, organizadas em consórcios, com o objetivo de implementar cursos de licenciatura à distância com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais. As secretarias estaduais e municipais, caso quisessem participar, deveriam aderir ao programa.

A segunda fase do Pró-Licenciatura (o Pró-Licenciatura II) foi instituída em 2005, por meio da Resolução/CD/FNDE/nº 34, de 9 de agosto de 2005, cujo início foi efetivado apenas em 2006. Além das instituições federais, a participação nesse programa foi aberta às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, estaduais e municipais, comunitárias ou confessionais. Seu público-alvo foram os professores em exercício que atuavam nos anos/séries finais dos ensinos fundamental ou médio dos sistemas públicos de ensino, ou seja, já eram docentes trabalhando como professores

na rede pública de ensino, porém sem habilitação legal exigida para o exercício da função (licenciatura). Além disso, era necessário que o professor interessado estivesse há pelo menos um ano em exercício e que fosse aprovado nos processos seletivos realizados pelas IES participantes.

Esse programa ocorre em parceria com instituições de ensino superior, que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes (MEC, 2005a).

O ponto de partida desse programa é a ação do professor na escola onde desenvolve seu trabalho, de maneira que sua experiência e vivência do dia a dia sirvam como um instrumento para reflexão sobre a prática pedagógica.

Segundo Franco (2006, p. 32), “as experiências têm mostrado que quando um professor inicia um processo de formação, sua prática começa a modificar-se muito antes do término dessa formação”

Dessa forma, vale ressaltar a importância em manter o professor nas suas atividades docentes.

É necessário, também, tornar a prática pedagógica objeto de uma reflexão crítica para se estabelecer que critérios e objetivos deveriam ser orientadores de uma prática integradora entre universidade e sistema de Ensino, uma vez que a formação em serviço é uma das estratégias para se alcançar a competência dos professores (PEREIRA *et al.* 2000, p. 4).

Para participar do programa, as IES, em parcerias, deveriam apresentar projetos para o oferecimento de cursos de licenciatura nas disciplinas que compõem a Base Nacional Comum dos Currículos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A demanda é identificada pelas IES proponentes dos cursos e comprovada mediante declaração das Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação. O programa Pró-Licenciatura Fase II visava, até 2009, ofertar 140 mil novas vagas para formação de professores em exercício nas redes públicas.

A formação do Programa Pró-Licenciatura é gratuita. Os professores selecionados pelas instituições de ensino superior para ingressar no curso recebem uma bolsa de estudos.

A partir de abril de 2009, o programa Pró-Licenciatura passa a ser subordinado a CAPES e os polos de apoio ao presencial instalados em todo o país começaram a ser avaliados pela Diretoria de Educação a Distância da Capes, com o objetivo de integrá-los, ou não, ao sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

4.4 Sistema Universidade Aberta do Brasil

Como apresentado no Capítulo 3, os primeiros programas de utilização da EaD pelas universidades surgiram com o intuito de possibilitar o acesso à educação superior e à pós-graduação a um grande número de indivíduos, que buscavam a inserção em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Muitos desses programas, em diferentes países, constituíram-se em universidades abertas.

Para Maia e Mattar (2007), universidades abertas são aquelas que, em geral, atendem a mais de 100 mil alunos. Entre suas características, evidenciadas pelos autores, encontra-se alguns princípios que norteiam os programas de universidade aberta no mundo:

- qualquer pessoa pode se matricular, independente da educação prévia;
- os alunos podem começar os cursos a qualquer momento;
- o estudo é feito em casa ou em qualquer lugar que o aluno escolha;
- a universidade matricula um grande número de alunos e utiliza economia de escala.

Como esclarece Alves (2008), o termo *aberto*, no documento de criação e funcionamento da *Open University* – uma das mais antigas universidades abertas do mundo – aplica-se a uma nova universidade, em vários sentidos: do ponto de vista social, é aberta por atender a todas as classes sociais e, assim, permitir que as pessoas complementem seus estudos sem necessidade de sair de casa; no que se refere ao projeto pedagógico, *aberto* remete ao processo de matrícula, que está aberta a todo indivíduo independente da apresentação de certificado de instrução anterior e de qualquer exame de admissão; e, em relação ao acesso, ela é aberta no sentido de que os cursos oferecidos através dos meios de comunicação de massa, como rádio e televisão, estão abertos para apreciação do público em geral.

Santos (2006) credita o termo *aberta* a um contraponto com a tradicional educação fechada, que impõe todo tipo de barreiras ao acesso à educação. Bell e Tight *apud* Santos (2006) enumeram algumas, tais como: pré-requisitos educacionais, dificuldades financeiras, limitações de tempo, distâncias geográficas, barreiras sociais, culturais e de gênero. Para a autora, o compromisso da *Open University* em ser aberta baseia-se em uma filosofia de educação inclusiva e lembra que, entre os alunos, há uma média de 10.000 portadores de deficiência física.

Não se pode falar de universidade aberta, portanto, sem mencionar a criação, em 1969, da *Open University* (OU)¹¹, do Reino Unido, que, em 1971, já oferecia cursos na modalidade a distância. Essa foi a primeira experiência de êxito com universidades abertas no mundo. Na ocasião, os cursos eram ministrados por meio da televisão – e, posteriormente, passaram a utilizar o material impresso como forma de disseminação dos conteúdos. O único requisito de acesso é ter mais de 18 anos de idade. A missão da OU é promover oportunidades educacionais a todos – independentemente da sua condição de vida e onde residem –, oferecendo educação de qualidade, por meio de pesquisa acadêmica, inovação pedagógica e parcerias colaborativas, buscando a liderança mundial em termos de *design*, conteúdo e distribuição de aprendizagem aberta. A OU, fiel à sua missão de abertura a novos métodos, vem aproveitando o potencial das novas mídias no contexto ensino-aprendizagem. A partir de meados de 1990, com a explosão maciça da Internet, a OU se tornou a mais importante universidade aberta do mundo. Seguindo as tendências, desde 2000 ela vem inovando em termos do uso das TIC. Como exemplo, tem-se os sítios criados pela OU para disponibilização de matérias, como:

- *The Open University on iTunes U* (<http://www.open.edu/itunes/>);
- *OpenLearn* (<http://www.open.edu/openlearn/>);
- *The Open University in SecondLife* (<http://secondlife.com/destination/open-university>).

Já na Espanha, a primeira universidade aberta (*Universidad Libre a Distancia*) teve início na década de 1970 e, em 1972, por meio de um decreto-lei, iniciou-se a *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED). Naquela ocasião, os conteúdos, conhecidos como unidades didáticas, eram enviados, sem ônus, aos alunos, por correio. Com o intuito de levar educação superior a um número maior de indivíduos residentes em locais onde não havia universidades, foram criados os *centros asociados*, espalhados por toda a península. “Garantir a igualdade de oportunidades é um dos objetivos explícitos desta universidade” (UNED, s/d). Nesses centros, atuam como guia de estudo dos alunos os professores-tutores. Somente na década de 1990 é que se iniciou a utilização de rádio e televisão na distribuição dos conteúdos e o uso de multimídia no desenvolvimento dos materiais didáticos. Em 2000, começou a utilização dos sistemas digitais e da Internet. A UNED tem, atualmente, 61 Centros Associados e 160.000 alunos espalhados por toda a Espanha e países da América Latina.

¹¹ <http://www.open.ac.uk/>

Outro exemplo de universidade aberta é a Universidade Aberta de Portugal (UAb), constituída, em 1988, como uma instituição pública de ensino superior a distância que teve sua autonomia reconhecida em 1994. A UAb é pioneira no ensino superior a distância no referido país e, desde sua criação, tem buscado promover ações relacionadas com as formações superior e continuada. No ano letivo 2008-2009, a UAb tornou-se a primeira e única universidade pública de Portugal a oferecer todas as licenciaturas e mestrados via Internet, por meio da educação a distância. Uma característica importante em relação aos cursos de licenciatura e mestrado da UAb é que todos já estão adequados ao Protocolo de Bologna que, como já foi salientado, tem por objetivo renovar a educação superior europeia – a fim de responder às exigências da sociedade do século XXI.

Diferentemente das experiências internacionais, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) está focado, basicamente, na formação inicial de professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou médio dos sistemas públicos de ensino (SEED/MEC).

Nota-se, portanto, que o termo *aberta* tem sido utilizado de forma geral pelas universidades e, em particular, pela UAB, com conotações distintas, o que remete a diferentes projetos de implementação e modelos pedagógicos.

Além da nomenclatura, a UAB difere ainda na sua estruturação, uma vez que o Sistema Universidade Aberta do Brasil não se propõe a criar uma instituição de ensino superior, mas sim, articular as instituições públicas já existentes.

4.4.1 Bases Legais para implantação do Sistema UAB

A tentativa de criação de uma universidade aberta no Brasil, como relata Alves (2008), é antiga e data de 1972, quando alguns parlamentares apresentaram o Projeto de Lei nº 962. De lá para cá, outras iniciativas existiram e, igualmente, não obtiveram êxito – por diferentes razões.

Segundo Buarque (2005), tramitava na Casa Civil, em 2003, um projeto de lei para criar a Universidade Aberta do Brasil (UNAB) – transformada posteriormente em Instituto Nacional de Educação Aberta e a Distância Darcy Ribeiro –, com o intuito de, entre outros, ampliar o acesso à educação superior em instituições públicas, com a utilização de técnicas de educação a distância.

No entanto, a EaD no Brasil, como foi visto no Capítulo 3, passou a ser considerada de uma forma mais consistente somente a partir da Lei nº 9.394, por meio

dos artigos 80 e 87, que estabeleceram as bases legais para a utilização dessa modalidade de ensino nos cursos de graduação e pós-graduação.

Apenas em 2005, no contexto do Fórum das Estatais pela Educação, surge o Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), elaborado pelo MEC, sob a responsabilidade da extinta SEED, em parceria com Empresas Estatais (EEs), por meio de consórcios de universidades públicas. O projeto tinha como objetivos a articulação e a integração, em caráter experimental,

[...] de instituições de ensino superior, Municípios e Estados, nos termos do artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, visando à democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no País, bem como ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica (MEC, 2005).

O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi finalmente estabelecido por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, e possui como principais diretrizes (MEC, 2006):

- oferecer, de forma prioritária, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para professores da educação básica;
- oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- ampliar o acesso à educação superior pública;
- oferecer educação superior nas diferentes regiões do País, de forma a reduzir as desigualdades entre elas;
- estabelecer um amplo sistema nacional de educação superior a distância;
- fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior, apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Segundo o Decreto nº 5.800, o Sistema UAB deve cumprir suas finalidades e objetivos, em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por IES públicas, em articulação com polos de apoio presencial, mantidos por Prefeituras e Governos Estaduais. A Figura 1 ilustra essa articulação.

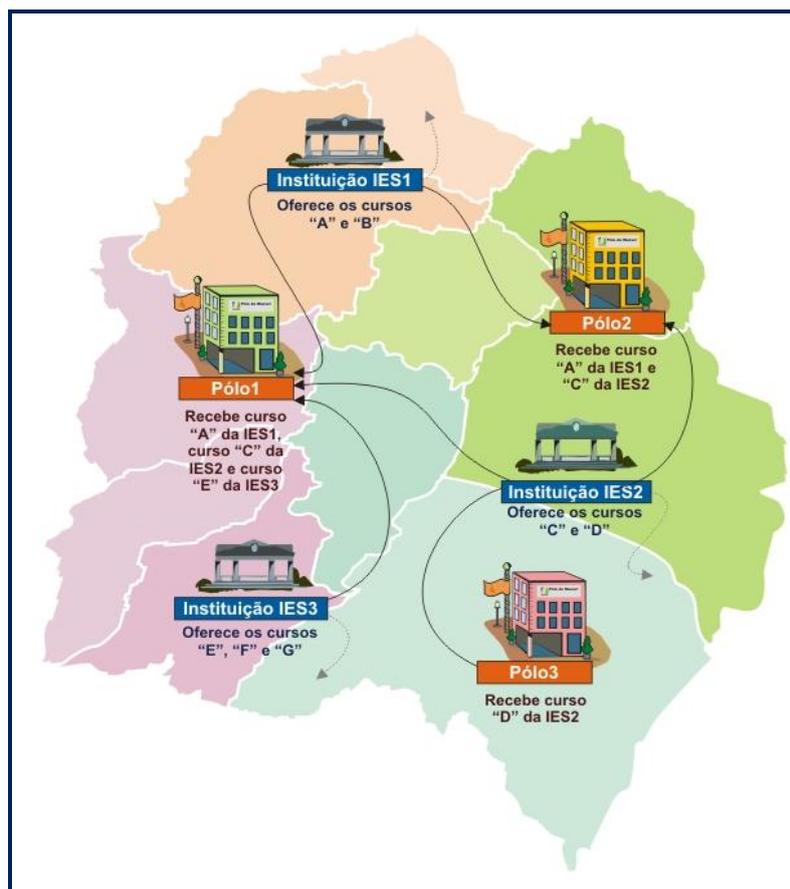


Figura 1 - Articulação entre as instituições públicas de ensino e os polos de apoio presencial - Fonte: MEC

O polo de apoio presencial é definido no parágrafo 1º do Artigo 2º do decreto supracitado como uma “unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas, relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior” (MEC, 2006a). Deve dispor de infraestrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB, de forma a apoiar os alunos em suas regiões domiciliares. A proposta do Ministério da Educação, é que esses polos estejam localizados em regiões e/ou municípios com pouca oferta de educação superior.

Ainda, segundo as diretrizes do MEC, os polos de apoio presencial são mantidos pelos municípios ou pelos governos estaduais, que têm como responsabilidade disponibilizar e conservar as instalações físicas necessárias ao auxílio dos alunos, no que se refere às questões que envolvam: o uso de tecnologias de informação e comunicação; laboratório – sejam eles de informática, biologia, química, física, artes etc. –; biblioteca, entre outras. Além disso, o polo deve possuir

um tutor presencial, que fique à disposição dos alunos e que seja responsável pelo apoio aos estudos.

O Pólo é o “braço operacional” da Instituição de Ensino Superior na cidade do estudante ou mais próxima dele, onde acontecem os encontros presenciais, o acompanhamento e orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais (<http://www.uab.capes.gov.br>).

Caso um município pretenda oferecer curso de graduação em sua área de influência, deve candidatar-se, por meio de um edital de seleção, a montar um polo presencial. A elaboração dos cursos que serão oferecidos no município, no entanto, é de responsabilidade das IES, que desenvolvem material didático e pedagógico. Nesse modelo, pode haver diferentes IES atuando em um mesmo polo de apoio presencial. A Figura 2 ilustra a relação entre as IES e os polos de apoio presencial.



Figura 2 – Relação entre as IES e os polos de apoio presencial - Fonte: MEC

Por meio da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, a CAPES assume o desenvolvimento das atividades de suporte à formação inicial e continuada de profissionais de magistério para a educação básica e, dessa forma, assume as responsabilidades de coordenação e acompanhamento do Sistema UAB.

Passa a ser de responsabilidade do MEC/CAPES/UAB:

[...] a seleção dos cursos que farão parte do programa UAB. Esta seleção está associada ao que se chama de articulação, que é o curso a ser ofertado em um determinado pólo. A área de atuação de instituição está, normalmente, associada ao seu estado (UF), ou estados próximos (<http://www.uab.capes.gov.br>).

As bases legais que sustentam o Sistema UAB indicam a forte presença e importância dos momentos presenciais nos cursos oferecidos, seja pela descentralização do ensino – que passa a ocorrer nos polos presenciais mantidos pelas Prefeituras ou por Governos de Estados – seja pela área de oferecimento do curso, que se restringe ao Estado-Sede da IES.

4.4.2 UAB e suas metas

Entre as metas da UAB, destacam-se: a oferta de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para professores da educação básica, a fim de possibilitar o acesso e a formação de nível superior pública aos professores em exercício; e a oferta de educação superior nas diferentes regiões do País, a fim de se reduzir as desigualdades entre elas.

A materialização dessas ações se dá por meio de editais para seleção, tanto das instituições interessadas em oferecer cursos como dos polos, onde serão realizados os encontros presenciais. Desde a criação do Sistema UAB, houve dois editais: o intitulado UAB1, de dezembro de 2005 e o UAB2, em outubro de 2006.

Em agosto de 2009, o Sistema UAB ampliou sua atuação a partir da implementação de 163 novos polos de apoio presencial. Tal ação foi ratificada por meio de duas portarias, a de nº 802, de 18 de agosto de 2009, que autoriza a criação de 135 polos procedentes das ações do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a de nº 803, da mesma data, que incorpora os polos de apoio presencial provenientes do Programa Pró-Licenciatura.

Segundo o Diretor de Educação a Distância da CAPES, existia uma previsão de o Sistema UAB possuir, até o final de 2009, 850 polos presenciais, com cursos para 250.000 alunos. Até o final de 2011, a previsão era de haver 850 polos totalmente implementados, com 700.000 alunos atendidos¹².

O Sistema UAB possui, atualmente, 924 cursos, oferecidos por 93 instituições em 554 polos de apoio presencial, distribuídos segundo as Tabelas 6 e 7. Os números atuais demonstram, portanto, que as metas não foram alcançadas; pelo contrário, houve uma diminuição dos números de polos de 2010 para 2011.

¹² Estes dados foram apresentados no II Encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura/UAB, realizado nos dias 28 e 29 de abril de 2009, em Brasília, pelo Diretor de Educação a Distância da CAPES.

Tabela 6 – Distribuição de cursos da UAB por regiões do País¹³

Regiões	Instituições			Polos			Cursos Oferecidos					
							Total			Formação Professor		
	2010	2011	Δ%	2010	2011	Δ%	2010	2011	Δ%	2010	2011	Δ%
TOTAL	91	93	2,2%	689	554	-19,6%	866	924	6,7%	638	695	8,9%
NORTE	11	12	9,1%	115	82	-28,7%	80	93	16,2%	59	73	23,7%
NORDESTE	31	31	0%	232	176	-24,1%	313	336	7,3%	246	269	9,3%
SUL	13	14	7,7%	123	98	-20,3%	155	165	6,4%	104	112	7,7%
SUDESTE	27	27	0%	155	152	-1,9%	207	221	6,8%	147	161	9,5%
CENTRO-OESTE	9	9	0%	64	46	-28,1%	111	109	-1,8%	82	80	-2,4%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos de <<http://www.uab.capes.gov.br>> Acesso em: 23 nov. 2011

Percebe-se que, apesar da redução em 19,6% no número de polos de apoio ao presencial entre 2010 e 2011, houve um aumento de 6,7% no total de cursos oferecidos. O aumento no número de cursos nas regiões Norte e Nordeste está em sintonia com as políticas governamentais na diminuição das desigualdades por regiões. A Tabela 7 explicita, ainda, a predominância dos cursos de Licenciatura oferecidos pelo Sistema UAB.

Tabela 7 – Quantitativo de cursos no País segundo o tipo de formação

MODALIDADE	Total	Formação Professor
Licenciatura	297	293
Sequencial	2	0
Bacharelado	80	0
Tecnólogo	14	1
Especialização	264	137
Aperfeiçoamento	185	182
Extensão	72	72
Mestrado	0	0
Doutorado	0	0
Formação Pedagógica	10	10
TOTAL	924	625

Fonte: <http://www.uab.capes.gov.br> – Acesso em 23 nov. 2011

Cabe aqui algumas considerações sobre a abrangência e as metas estipuladas para o Sistema UAB, principalmente no que se refere aos cursos de formação de professores.

¹³ Dados consultados em 23 de novembro de 2011.

Como ficou evidenciado, as metas do Governo, explicitadas no PNE e no PDE para o alcance da qualidade da educação básica, estão esteados na formação de professores – e o Sistema UAB é a materialização desses objetivos. Nesse sentido, é imperativo discutir a qualidade da formação que está sendo privilegiada nos cursos implementados por esse programa. Como alerta Freitas:

As iniciativas atuais de massificação, por intermédio da UAB, cumprem as metas estatísticas e conformam os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental, em contraposição à concepção de educador de caráter sócio-histórico, dos professores como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude (FREITAS, 2007, p.1214).

A assertiva da autora põe em xeque tanto a qualidade dos cursos superiores oferecidos na modalidade a distância como a própria formação do professor-cursista.

Para a avaliação da qualidade dos programas governamentais no âmbito da EaD é necessário definir, primeiramente, o conceito de *qualidade*. Só a partir de tal definição é que se pode estabelecer os critérios e indicadores que serão adotados.

5 REFLETINDO SOBRE A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE CURSOS SUPERIORES A DISTÂNCIA

A qualidade no Ensino Superior é multidimensional e de natureza pouco precisa, sendo que qualquer tentativa de legislar uma única definição estará votada ao fracasso.

John Brennan e Tarla Shah

A expressão "oferecer educação de qualidade" tem sido muito utilizada nos discursos que envolvem as políticas públicas em educação, sobretudo quando se referem à EaD, que tem sido preconizada como forma de ampliação do acesso à educação. O cerne da discussão sobre o processo de avaliação da qualidade dos cursos superiores no Brasil recai em dois aspectos: o papel da avaliação e o conceito de qualidade. Essas questões devem estar subsidiando a elaboração dos instrumentos e a definição dos critérios de avaliação dos cursos superiores, uma vez que a forma na qual a avaliação está estruturada tem, subjacente, o conceito de qualidade que está sendo verificado. Apresentar conceitos de *qualidade*, sobretudo quando aplicados ao ensino superior na modalidade a distância, e a forma na qual a avaliação da qualidade vem sendo verificada nos programas governamentais é o principal objetivo deste capítulo.

5.1 Qualidade e seus múltiplos significados

Polissemia, indefinição e ambiguidade – essas são as características do conceito *qualidade* quando aplicado à Educação, segundo Martínez (2010).

Para Santana (2007), as questões que estão na base da discussão sobre a qualidade na Educação Superior são apresentadas sob duas perspectivas: a crítica e a instrumental. A primeira considera a educação como a busca por soluções democráticas para a promoção humana e social e diz respeito "a uma compreensão da qualidade segundo a qual ela tem uma função social a ser cumprida" (p. 61).

Por promoção humana entenda-se o desenvolvimento, por meio da educação superior, da capacidade crítica, a formação de pessoas autônomas ou emancipadas e de cidadãos. Quanto à promoção social, as ações estão dirigidas ao relacionamento das IES com a comunidade, contribuindo para o atendimento das necessidades sociais. (SANTANA, 2007, p. 230).

Sobre a perspectiva instrumental, a autora afirma que ela faz da educação um negócio que pode ser comparado a qualquer empresa, ou seja, a educação é vista

como um negócio cujo propósito é gerar um *produto educacional* de forma similar a uma indústria que produz um determinado bem manufaturado. Na visão crítica a educação é vista como um bem público e seu resultado não é considerado um produto.

Nessa mesma vertente, Barnett *apud* Cavalieri; Macedo-Soares; Thiollent (2004) classifica qualidade na educação em duas categorias: instrumental ou tecnológica e a desenvolvimentista. A primeira é dividida em duas concepções: a objetivista – em que a qualidade está relacionada à qualificação dos discentes, do corpo docente e aos recursos físicos, e a relativista, que compreende a qualidade como a capacidade da instituição atingir objetivos previamente estabelecidos. Na categoria desenvolvimentista, a qualidade é percebida por meio do desenvolvimento educacional dos alunos.

Demo (2007), por sua vez, faz distinção entre a qualidade formal e a qualidade política quando se trata de educação. A primeira pauta-se na habilidade de manejar instrumentos, formas, técnicas e procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento. É traduzida como a arte de descobrir e se refere, fundamentalmente, ao conhecimento. Já a qualidade política diz respeito à participação do indivíduo, relacionando-se a fins e valores, bem como à sua competência em termos de se fazer e de fazer história, ou seja, ao modo de interferir na sociedade. Deste modo, para o autor, a qualidade formal seria o meio, enquanto a política, o fim, ressaltando que as duas se completam em um único conceito de qualidade, e acrescenta: "A qualidade dos meios está em função da ética dos fins. A qualidade dos fins depende da competência dos meios" (DEMO, 2007, p.15).

Martínez (2010) apresenta uma análise epistemológica do conceito *qualidade*, afirmando que o termo pode estar relacionado a dois enfoques: o moderno e o pós-moderno. O primeiro diz respeito à ordem, à padronização e à certeza. Tem, portanto, um caráter de objetividade e quantificação e sua verificação é técnica e não, política. Já a perspectiva pós-moderna está relacionada às incertezas, à multiplicidade de verdades, a conceitos históricos variados. A verificação da qualidade, neste caso, é um processo dialógico, em que o bom e o melhor não são universais, são contextualizados.

Bertolin (2009), em *Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual*, estressa o termo qualidade, trazendo à tona diversas concepções e entendimentos sobre esse conceito no âmbito da educação superior. O texto evidencia as múltiplas definições e subjetividade que cercam tal termo e a dificuldade em conceituá-lo, uma vez que essa conceituação depende, fortemente, da concepção de mundo de cada um.

Ainda nesse texto, o autor traz para discussão alguns termos que, no âmbito mundial, são associados à qualidade da educação superior, como por exemplo: eficiência, empregabilidade, equidade – entre outros – e os agrupa em três diferentes visões: economicista, pluralista e de equidade, resumidos no Quadro 1.

Visão de qualidade	Termos associados	Grupos de interesse	Propósitos da ES
Visão economicista	Empregabilidade e Eficiência	Setor privado, OCDE e setor governamental	Ênfase nos aspectos de potencialização do crescimento da economia e da empregabilidade
Visão pluralista	Diferenciação, Pertinência e Relevância	Unesco, União Européia e setor educativo	Diversidade de aspectos relevantes (economia, sociocultural, democracia etc.) com ênfase na emergência das especificidades locais
Visão de equidade	Equidade	Unesco e setor educativo	Ênfase nos aspectos de contribuição para coesão social

Quadro 1 – Visões de Qualidade na Educação Superior - Fonte: BERTOLIN, 2009, p.134

A visão de qualidade na perspectiva economicista está relacionada, segundo o autor, com o ideário neoliberal, ou seja, formar os indivíduos para o mercado de trabalho com foco no crescimento econômico. Refere-se, portanto, a uma concepção instrumental e produtivista da Educação Superior. Os termos que mais caracterizam esta visão são *eficiência* e *empregabilidade*. Ambos possuem significados ambíguos; no entanto, Bertolin (2009), em síntese, relaciona *eficiência* com as questões econômicas e de gestão, como racionalidade de gastos, produtividade e alto desempenho gerencial-administrativo das instituições de ensino superior. O termo *empregabilidade*, por sua vez, pode ser definido tanto como o “desenvolvimento da capacidade crítica no processo de aprendizagem continuada” (MOROSINI *apud* BERTOLIN, 2009) como “a propensão de um graduado exibir os atributos que os empregadores antecipam como necessários para o futuro funcionamento eficaz de suas empresas” (Lee Harvey *apud* BERTOLIN, 2009). Embora com diferentes significados, Bertolin alerta para o uso cada vez maior do termo *empregabilidade* no debate sobre a qualidade no ensino superior. A visão economicista é defendida, sobretudo, por empresas e organizações de mercado, além de organizações multilaterais internacionais, como a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A visão pluralista, por sua vez, permite atribuir à educação superior diferentes missões, não somente aquela relacionada à questão econômica, mas também aquelas voltadas para o desenvolvimento cultural, social e democrático dos países e das sociedades, consideradas importantes para os propósitos da educação superior. Desta forma, esta concepção aponta para as especificidades de cada contexto e dos sistemas de educação, bem como para o respeito às diferenciações existentes em níveis locais, institucionais e regionais (BERTOLIN, 2009). Os termos que caracterizam esta visão pluralista são: *diferenciação*, *pertinência* e *relevância*. A *diferenciação* diz respeito “à autonomia das instituições educacionais durante o processo avaliativo e a necessidade de os mecanismos refletirem o contexto nos quais serão usados” (BERTOLIN, 2009, p. 139). Isto significa que cada instituição é livre para aplicar seus mecanismos de avaliação, que devem refletir o contexto social, econômico e cultural no qual a instituição de ensino esteja inserida. Tanto o termo *pertinência* como *relevância* são analisados e definidos em função do que a sociedade espera das instituições de ensino superior (IES). Para a UNESCO *apud* BERTOLIN (2009), a *pertinência* está relacionada, sobretudo, ao papel que as IES possuem na sociedade, no seu compromisso com a educação, com a pesquisa e com os demais serviços por ela realizados. Já *relevância* significa “a relação entre os propósitos institucionais e os reais requisitos e necessidades da sociedade, como, por exemplo, coerência entre a missão de uma instituição e as carências sociais da sua região de abrangência” (BERTOLIN, 2009, p.140). A visão pluralista é defendida pela própria comunidade acadêmica, a UNESCO e a União Europeia.

Cavalieri, Macedo-Soares e Thiollent (2004) trazem para a discussão Lapa e Neiva, que entendem qualidade por meio dos conceitos de relevância e utilidade. Para os autores, utilidade refere-se àquilo que tem capacidade para servir a algum propósito ou satisfazer objetivos, necessidades ou interesses de terceiros. A relevância, por sua vez, está associada aquilo que importa, não sendo necessariamente algo útil, e afirmam: "uma universidade pode estar voltada para estudos relevantes, mas não necessariamente úteis naquele momento" (CAVALIERI; MACEDO-SOARES; THIOLENT, 2004, p. 50).

Ainda segundo Cavalieri, Macedo-Soares e Thiollent (2004), no meio universitário, a qualidade é confundida, de forma equivocada, com os conceitos de eficiência e excelência.

(...) um curso pode ser considerado eficiente e bem estruturado, submetendo os estudantes a avaliações (...) a estudar e a permanecer no curso. Mas será que ele pode contribuir para desenvolver pessoas independentes, eficazes e com um pensamento

crítico e inovador? (CAVALIERI; MACEDO-SOARES; THIOLENT, 2004, p. 50).

Já a visão da equidade, classificada por Bertolin (2009), está basicamente relacionada à qualidade como garantia de oportunidades iguais para todos, ou seja, todos os indivíduos devem possuir as mesmas possibilidades de ingressar em um curso superior, independentemente das suas condições pessoais, familiares, seu histórico social, sua etnia, religião ou sexo. O termo que define esta visão é justamente *equidade*, e assim como na visão pluralista, os defensores desta visão são a UNESCO e o setor educativo.

María José Lemaitre, em entrevista concedida ao Boletim Técnico do Senac (TOLOSA, 2011), concorda que a equidade constitui uma condição básica para a qualidade, mas alerta para o problema de se prover acesso à educação de má qualidade para aqueles que não teriam outra forma de realizar um curso superior. Nada se ganha com isso!

Para Dias Sobrinho (2008), a qualidade no cenário das discussões sobre educação superior está associada a: pertinência, responsabilidade social, acreditação, sociedade do conhecimento, desenvolvimento sustentável, ciência socialmente relevante, formação humana integral – entre outros. Todos esses termos, segundo o autor,

(...) carregam múltiplas acepções, não só distintas, mas também muitas vezes contraditórias, dependendo das posições relativas que os diferentes grupos de interesse que as sustentam ocupam no campo social. De algum modo, é a palavra "qualidade", agora banhada de significados próprios do mundo dos negócios, que está no centro das referências de todas as outras (DIAS SOBRINHO, 2008, p.67).

Essas diversas concepções para o termo qualidade na educação levam Cavalieri, Macedo-Soares e Thiollent (2004) a classificá-lo como complexo, subjetivo, dinâmico, variado e multidimensional. Tal conceito, para os autores, pode variar, ainda, com as circunstâncias temporais e espaciais do sistema de valores dos sujeitos envolvidos.

Do ponto de vista educacional, constatamos que uma instituição pode ser muito boa para formar pessoas que conseguem empregos bem pagos, mas ruim como formadores de pesquisadores com capacidade de inovar cientificamente. Pode ser boa em proporcionar aos alunos um ambiente agradável e estimulante, mas incapaz de formar profissionais para suprir as necessidades mais urgentes do país (CAVALIERI; MACEDO-SOARES; THIOLENT, 2004, p. 51).

Entre as várias perspectivas e dimensões de se perceber a qualidade no ambiente empresarial, MISHRA (2006) destaca as três mais usuais: qualidade do produto; qualidade do serviço e a qualidade do software, e apresenta a forma na qual tais dimensões podem ser aplicadas à educação superior.

Dimensões	Aspectos	Definição para educação superior
Produto	Desempenho	Conhecimento básico/habilidade necessária para graduado.
	Recursos	Conhecimento e habilidade complementares.
	Confiabilidade	Grau com que os conhecimentos/habilidades aprendidas são corretos, exatos e atualizados.
	Conformidade	Grau com que um programa institucional/curso atende às normas, planos e promessas definidas
	Durabilidade	Profundidade do aprendizado.
	Manutenção	Grau em que a instituição lida com as reclamações dos clientes.
Serviço	Confiabilidade	Grau em que a educação promovida é correta, exata e atualizada. Forma como a instituição cumpre sua missão. Grau de coerência do processo educacional.
	Receptividade	Vontade e disponibilidade do pessoal ajudar os alunos.
	Compreensão sobre os clientes	Compreensão dos estudantes e de suas necessidades.
	Acesso	Disponibilidade dos funcionários para orientação e aconselhamento.
	Competência	Conhecimento teórico e prático de pessoal administrativo.
	Cortesia	Atitude emotiva e positiva para com os alunos.
	Comunicação	Boa comunicação dos professores e alunos em sala de aula
	Credibilidade	Grau de confiabilidade da instituição
	Segurança	Confidencialidade das informações
	Tangível	Equipamentos e instalações disponíveis, em bom estado e suficientes.
	Desempenho	Conhecimento básico/competências necessárias para os alunos
	Integralidade	Conhecimento complementares e habilidades, uso de computador
	Flexibilidade	O conhecimento/habilidades aprendidas são aplicáveis a outros campos.
Reparação	Forma na qual a instituição lida com as reclamações de clientes e resolve seus problemas.	
Software	Correção	A medida em que um programa/curso está em conformidade com os requisitos especificados.

Dimensões	Aspectos	Definição para educação superior
	Confiabilidade	Grau em que os conhecimentos/habilidades aprendidos são corretos, precisos e atualizados.
	Eficiência	A medida em que o conhecimento/habilidades aprendidas são aplicáveis à futura carreira dos graduados.
	Integridade	A medida em que informações pessoais estão seguras de acesso não autorizado.
	Usabilidade	Facilidade de aprendizado e o grau de comunicabilidade na sala de aula.
	Manutenibilidade	Como uma instituição lida com as reclamações dos clientes.
	Testabilidade	Como justo exames representam um objeto de estudo.
	Expansibilidade	Flexibilidade
	Reusabilidade, portabilidade e interoperabilidade	Grau em que os conhecimento/habilidades aprendidas são aplicáveis a outros campos de estudo.

Quadro 2 – Dimensões de qualidade no Ensino Superior – Fonte MISHRA, 2006

A multiplicidade de definições que vem à tona quando se fala em qualidade evidencia a complexidade desse conceito, que, no entanto, está subentendido em praticamente todas as questões relacionadas à educação e tem sido ponto de referência das políticas de educação atualmente.

No que diz respeito à EaD, Silva (2011) acrescenta ainda a dificuldade em se tratar da qualidade uma vez que ela se apresenta diferente para diferentes atores no processo educacional, ou seja:

É possível falar de qualidade através da perspectiva do aluno, do professor, dos produtores de EAD, do governo, dos administradores de EAD entre outros. Pode-se também abordar o tema da qualidade sob o ponto de vista da(s) mídia(s) utilizada(s). (...) Com tantos pontos de vista e tantos campos de conhecimento envolvidos na EAD, torna-se uma missão bastante complexa definir padrões de qualidade (SILVA, 2011, p.35).

André et al. (2007) realizam um estudo, desde 2004, sobre temas emergentes da pesquisa sobre Educação a Distância no Brasil. A edição publicada no anuário da AbraEAD 2007 compreendeu o estudo de 2.168 títulos, incluindo a produção científica de programas nacionais de pós-graduação *stricto sensu* em educação e áreas correlatas, perfazendo um total de 725 dissertações de mestrado e 151 teses de doutorado além de 1.292 artigos científico publicados por instituições ligadas à EaD. O estudo aponta os temas mais pesquisados sobre EaD, e aquele que aparece com a menor porcentagem é “*Garantia da Qualidade e Certificação*” com apenas 3%. O tema “*Pesquisa e Avaliação*” foi objeto de 10% das pesquisas.

Nesse contexto, há ainda de se levar em consideração as diferentes nuances que perpassam o tópico qualidade em EaD. Como alerta Silva (2011), existem duas vertentes distintas na discussão sobre qualidade: a que busca a qualidade PARA a educação a distância – o que compreende a preocupação com os métodos e instrumentos que melhoram sua qualidade – e a que busca a qualidade POR MEIO da EaD. Nesse caso a educação a distância é utilizada e vista como meio de aumentar as oportunidades e o acesso à educação.

A autora discorre ainda sobre os diferentes padrões de gestão e certificação de qualidade, cada um focando aspectos distintos como: padrões para processos, produtos e competências; padrões para conteúdo, gestão, atores e didática; padrões para acessibilidade e mobilidade, enfatizando a importância de diferenciar a discussão em pelo menos dois âmbitos principais: os padrões educacionais e os técnicos.

Os padrões educacionais levam a discussões infundáveis com pontos de vista muito diferentes, o que inviabiliza a sua criação e aceitação. Já os padrões técnicos ou tecnológicos conseguem caminhar com maior eficácia, uma vez que seu objeto é claramente o de fazer a tecnologia trabalhar para o processo de ensino-aprendizagem de maneira transparente (SILVA, 2011, p.36).

Grande parte da literatura que aborda a avaliação da qualidade de cursos superiores a distância tem sinalizado para alguns fatores, sobretudo: a questão da infraestrutura – tanto da instituição de ensino superior como dos polos de apoio ao presencial –, a qualidade do material didático, a formação dos tutores que exercem o papel de docentes, a obrigatoriedade de encontros presenciais, entre outros aspectos. Pouco se fala em relação à formação do indivíduo!

Portanto, além das questões citadas é fundamental avaliar a qualidade de um curso superior em função da adequação dos conhecimentos adquiridos pelos egressos e a efetiva aplicação destes em sua vida profissional a luz da complexidade do mundo em que vivemos.

(...) o ensino superior torna-se um processo de implantar nos alunos pelo menos os mecanismos de apoio e as capacidades criativas da melhor forma. Na verdade, o que importa é continuar e, de preferência, “agregar valor” ao mundo (Barnett, 2005, p. 102).

Dessa forma, faz-se necessário verificar quais são os critérios de qualidade adotados na avaliação dos programas governamentais de educação superior a distância, considerando-se as novas exigências da sociedade atual.

5.2 Qualidade no Ensino Superior a Distância: o que conta?

Desde que a modalidade de Educação a Distância passou a ser utilizada de forma mais sistematizada, diferentes instituições, ou grupo de instituições, vêm buscando definir critérios de qualidade para esta modalidade de ensino. No âmbito internacional, pode-se citar o documento *Quality on the line: benchmarks for success in internet-based Distance Education*, elaborado pelo *The Institute for Higher Education Policy* (IHEP, 2000), em parceria com o *National Education Association* (NEA) e a *Blackboard Inc.*, que estabelece 24 padrões de referência considerados essenciais para a garantia da qualidade de cursos a distância baseados na Internet. O intuito desse documento é orientar àqueles que definem políticas de educação, além de responsáveis por instituições de ensino, professores e, também, estudantes.

Os 24 padrões de referência definidos estão divididos em sete categorias (Quadro 3):

Suporte Institucional	<ol style="list-style-type: none">1. Desenvolver um planejamento de tecnologia com as medidas de segurança cabíveis, de forma a garantir a qualidade, integridade e validade da informação.2. Possuir um sistema confiável de distribuição da informação.3. Possuir um sistema de apoio ao desenvolvimento e manutenção da infraestrutura de EAD.
Desenvolvimento do Curso	<ol style="list-style-type: none">4. Orientações mínimas em relação ao desenvolvimento, <i>design</i> didático, distribuição dos conteúdos. A distribuição do conteúdo depende dos resultados da aprendizagem.5. Material didático atualizado periodicamente em consonância com o programa do curso.6. Cursos projetados de forma que os alunos desenvolvam a capacidade de análise, síntese e avaliação.
Processo Ensino-Aprendizagem	<ol style="list-style-type: none">7. Disponibilização de diferentes mecanismos de comunicação que promovam a interação entre professor/aluno e aluno/aluno.8. <i>Feedback</i> construtivo e em tempo hábil das atividades e das dúvidas dos alunos.9. Fornecimento de orientações ao aluno em relação à busca da informação.
Estrutura do Curso	<ol style="list-style-type: none">10. Fornecimento, logo no início do curso, de informações a respeito dos requisitos motivacionais e técnicos necessários a um programa de EAD.11. Informar aos alunos sobre os objetivos, conceitos, ideias e resultados esperados para cada curso, de um modo claro e conciso.12. Prover acesso suficiente a bibliotecas, incluindo as virtuais, acessíveis a partir da Internet.13. Professores e alunos devem estar de acordo em relação às expectativas sobre prazos para a conclusão dos trabalhos e resposta por parte dos professores.

Serviço de Suporte ao Aluno	<p>14. Os alunos devem receber informações sobre o programa, processo de matrícula, livros e material didático, requisitos tecnológicos e os serviços de apoio disponíveis.</p> <p>15. Fornecimento de informação e treinamento aos alunos sobre obtenção de material nas várias bases de dados eletrônicas, empréstimos entre bibliotecas, entre outras.</p> <p>16. Durante todo o curso os alunos devem receber suporte técnico adequado, incluindo as instruções detalhadas sobre as mídias utilizadas no curso.</p> <p>17. As perguntas dirigidas ao serviço de apoio ao aluno devem ser respondidas com precisão e rapidez, por meio de um sistema estruturado de atendimento.</p>
Serviço de Suporte ao Professor	<p>18. Fornecimento de assistência técnica ao professor no desenvolvimento do curso.</p> <p>19. Apoio ao corpo docente na transição do ensino presencial para o virtual e avaliando o desempenho durante o processo.</p> <p>20. Capacitação e assistência ao tutor durante todo o curso.</p> <p>21. Provimento de recursos que auxiliie o corpo docente a lidar com as questões relacionadas à utilização, por parte dos alunos, de conteúdos eletrônicos.</p>
Avaliação de Resultados	<p>22. Tanto o processo ensino-aprendizagem como a eficácia pedagógica do programa devem ser verificados por meio de avaliações que utilizem diferentes métodos.</p> <p>23. Dados sobre matrícula, custos e usos bem-sucedidos e inovadores de tecnologia são usados para avaliar a eficácia do programa.</p> <p>24. Os objetivos da aprendizagem são revistos regularmente de modo a assegurar a sua clareza, utilidade e aderência.</p>

Quadro 3 - Síntese dos padrões de referência para qualidade definidos pelo IHEP Fonte: Adaptado de IHEP, 2000

O conceito de qualidade não é explicitado no documento elaborado pelo IHEP, e os indicadores discriminados possuem um viés voltado, principalmente, para questões relacionadas à infraestrutura que dará suporte ao curso, como: a questão da tecnologia, do apoio aos alunos e docentes, da distribuição e confecção do material didático. É considerada, no entanto, nos itens 6 e 9, a preocupação com a formação do aluno quando se reitera o comprometimento com o desenvolvimento da sua capacidade de análise, síntese e avaliação e com o fornecimento de orientações sobre a busca da informação.

Outro documento, no âmbito internacional, que define parâmetros de qualidade para cursos a distância é o *Stándares de Calidad* (RUBIO GÓMEZ, 2003), que descreve o projeto *Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe*. Esse projeto teve como foco os cursos superiores a distância e foi uma iniciativa do *Banco Interamericano de Desarrollo* (BID), desenvolvido pelas seguintes redes de universidades vinculadas à educação a distância: *Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia* (AIESAD) e o *Consortio Red de Educación a Distancia* (CREAD), e foi executado pela *Universidad Técnica Particular de Loja* (UTPL).

Os principais objetivos do projeto foram: a) fazer com que as instituições de ensino superior pudessem aprimorar, iniciar e administrar com sucesso programas de educação a distância baseados nas TIC; b) contribuir com a capacidade dos governos em regulamentar, avaliar e acreditar os programas de educação a distância (RUBIO GÓMEZ, 2003).

Para a definição desses critérios foi, inicialmente, definido que o conceito de qualidade utilizado seria aquele adotado na ISO 9000:2000, para o qual qualidade é o "grau em que um conjunto de características inerentes preenche os requisitos". O termo *requisito*, por sua vez, é entendido como uma "necessidade ou expectativa expressa, geralmente implícita ou obrigatória" (RUBIO GÓMEZ, 2003, p.87).

Foram estabelecidos nove critérios, reunidos em dois grupos (Quadro 4). Os critérios do grupo "Processos Facilitadores" indicam o COMO analisar diferentes atividades relacionadas à gestão, desenvolvimento e implementação dos cursos, enquanto aqueles do grupo "Resultados" expressam o QUE pode ser alcançado quando se põe em prática os critérios.

PROCESSOS FACILITADORES	
Liderança e estilo de gestão	Analisa como se desenvolve e se aplica a estrutura organizacional do programa, o quadro de processos e seu sistema de gestão, necessários para a efetiva implementação da Política e Estratégia da Instituição, por meio de comportamentos e ações adequados dos responsáveis pelo programa, atuando como líderes.
Política e estratégia	Analisa como o programa desenvolve a sua missão e visão e a implementa por meio de um planejamento estratégico voltado para os agentes envolvidos no desenvolvimento do programa no âmbito da Política e Estratégia da Instituição.
Desenvolvimento de pessoas	Analisa como a organização do programa promove a participação, formação e desenvolvimento das pessoas, individualmente ou em equipe, de forma a contribuir para uma eficaz e eficiente gestão do programa.
Recursos e alianças	Analisa como os responsáveis pelo programa garantem o acesso, obtêm, mantêm e otimizam os recursos internos e externos, de forma a desenvolver o planejamento estratégico do programa e a efetivação dos seus objetivos.
Destinatários e processos educativos	Analisa a forma como a instituição identifica o público-alvo e os processos educativos para o desenvolvimento do programa, como põe em prática os processos, os revisa e avalia, a fim de assegurar a melhoria do programa.
RESULTADOS	
Resultados dos destinatários e dos processos educativos	Analisa o que o programa está conseguindo em relação ao seu público-alvo e seus processos educacionais, ou seja, o grau de satisfação, de desempenho e os resultados obtidos.
Resultado do desenvolvimento das pessoas	Analisa o que o programa está conseguindo em relação ao desenvolvimento das pessoas e da existência dos meios necessários para o bom desempenho das suas funções.

Resultados para a sociedade	Analisa como o programa está satisfazendo as necessidades e expectativas da instituição, do entorno local, nacional e internacional.
Resultados globais	Analisa os resultados do programa (desempenho acadêmico, de gestão ou social, a curto, médio e longo prazo, que contribuem para o seu sucesso) no que se refere à execução do planejamento estratégico do programa e dos processos-chave para seu desenvolvimento, e seu impacto na satisfação das necessidades e expectativas das partes envolvidas no seu desenvolvimento.

Quadro 4 - Síntese dos critérios de qualidade Fonte: Adaptado de RUBIO GÓMEZ, 2003

Na metodologia utilizada no referido projeto, cada critério é desdobrado em subcritérios, objetivos, padrões e indicadores (Figura 3). Os critérios determinam o marco geral, os subcritérios permitem determinar as áreas a serem analisadas dentro deles. Os objetivos reafirmam a finalidade do estudo de cada área que, para serem alcançados, são fixados padrões de qualidade medidos por meio dos indicadores.

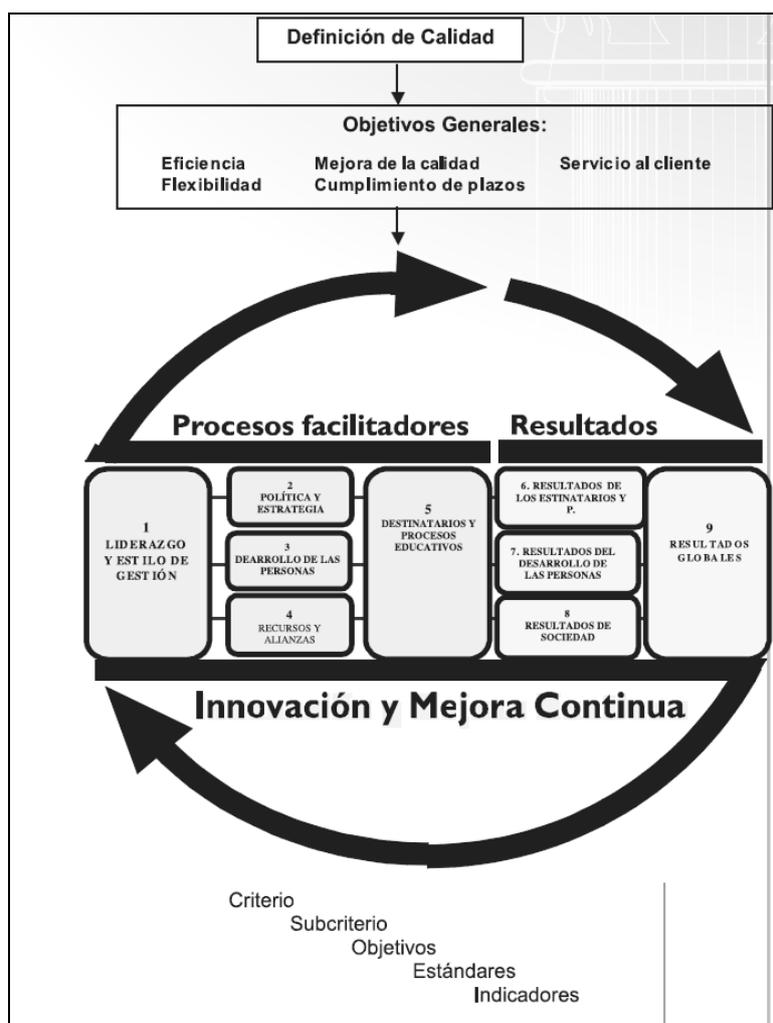


Figura 3 – Metodologia para a definição de padrões de qualidade - Fonte: RUBIO GÓMEZ (2003, p.87)

O documento *E-learning quality Aspects and criteria for evaluation of e-learning in higher education*, elaborado pela *Swedish National Agency for Higher Education* (2008) descreve o projeto “ELQ - E-learning quality”, que teve como objetivo desenvolver o conhecimento sobre o que constitui a qualidade em EaD, assim como discutir como tal qualidade pode ser avaliada no âmbito de um sistema nacional de garantia de qualidade de cursos superiores a distância na Suécia. O ELQ é composto de 10 aspectos considerados fundamentais para avaliar a qualidade da educação a distância (Quadro 5).

Aspectos	Descrição	Crítérios
Material / conteúdo	O conteúdo/material didático do curso pode ser consistido tanto de material impresso como digital. A produção, seleção e adaptação de conteúdos para o curso são de grande importância para sua qualidade, necessitando, para sua confecção, de editores, professores ou equipe de desenvolvedores.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação interna e aperfeiçoamento de políticas e diretrizes para seleção e produção de material digital, incluindo explícitos critérios pedagógicos e técnicos; • Avaliação interna e aperfeiçoamento de política e diretrizes para questões de direitos autorais.
Estrutura e ambiente virtual	A escolha do ambiente virtual deve ser baseada em considerações pedagógicas e ambiente técnico da instituição.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação interna, atualização e aperfeiçoamento do ambiente virtual, selecionado em função das necessidades pedagógicas, da sua confiabilidade e robustez, e alinhado com a infraestrutura técnica da instituição.
Comunicação, cooperação e interatividade	Os novos ambientes virtuais de aprendizagem permitem a comunicação, cooperação e interatividade de diferentes maneiras, necessitando de um maior planejamento da forma na qual a comunicação ocorrerá. A abertura destes sistemas requer uma informação clara sobre como eles serão utilizados.	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação, avaliação e aperfeiçoamento de uma estratégia de cooperação, comunicação e interatividade, explicitada de acordo com as necessidades pedagógicas, a tecnologia disponível e os recursos humanos.

Aspectos	Descrição	Critérios
Avaliação dos alunos	<p>Os métodos utilizados para avaliar o conhecimento dos alunos determina a forma como eles abordam seus estudos e, portanto, são de importância pedagógica privilegiada. Os métodos de avaliação devem incentivar o pensamento criativo, crítica e um profundo conhecimento do assunto. Em e-learning, a flexibilidade em termos de tempo e localização oferecem a possibilidade de melhorar estes aspectos. Ao mesmo tempo, a flexibilidade implica problemas de segurança e de autenticação. Procedimentos e regulamentos para certificar a acessibilidade, identidade estudantil e da autenticidade da contribuição de cada aluno do conhecimento devem ser desenvolvidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação e avaliação de estratégia para uma avaliação justa, flexível e pedagogicamente justificada • Implementação e avaliação de política para lidar com plágio, segurança e identificação de alunos.
Flexibilidade e adaptabilidade	<p>Recursos flexíveis de design de curso incluem: onde estudar (local), quando a estudar (tempo), período de estudo (duração), o ritmo de estudo (horário / Integral), língua (s) de aprendizagem e conteúdo, adaptação de métodos para pessoas com deficiência, o número de pessoas admitidas (escopo), estudos individuais e / ou grupo com base em estudos. O aumento da flexibilidade de um aumento da flexibilidade de uma característica que pode diminuir de outro. Adaptação para grupos-alvo é necessário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação e avaliação e aperfeiçoamento de estratégia para aumentar os recursos flexíveis de educação em função de questões pedagógicas e das necessidades dos estudantes e suas exigências.
Apoio aos alunos e a equipe	<p>O apoio aos estudantes e aos funcionários deve abranger mais do que questões técnicas. Em educação a distância o apoio social é muitas vezes considerado como igualmente, se não mais, importante. Os professores precisam de apoio de bibliotecários e profissionais que os orientem, bem como consultores de TIC e administradores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação e avaliação de estratégia para apoio aos estudantes, incluindo apoio técnico, administrativo e social, quando necessário; • Implementação e avaliação de estratégia de apoio do corpo docente, incluindo suporte técnico e das TIC, quando necessário.
Qualificações e experiência dos profissionais envolvidos	<p>Qualificações e experiência da equipe em educação a distância são fatores-chave para o sucesso. Não somente os professores, mas todos os funcionários envolvidos em EAD precisam adquirir as habilidades necessárias e, sistematicamente, atualizar seus conhecimentos e estratégias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação e avaliação de estratégia para o desenvolvimento das competências da equipe.

Aspectos	Descrição	Crítérios
Visão e liderança institucional	A visão de longo prazo para EAD deve orientar a prática e estabelecer um objetivo comum para a instituição. Esta visão tem de ser regularmente atualizada e revisada. Promover pesquisa, qualidade e desenvolvimento a nível institucional gera conhecimento e experiência crucial para a melhoria das atividades de EAD. Cooperação nacional e internacionais e alianças estratégicas são cada vez mais importante. Para incentivar a inovação, é importante que a universidade tenha uma estratégia clara para a pesquisa, garantia de qualidade e desenvolvimento da EAD.	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação e avaliação de um plano estratégico de EAD com uma perspectiva visionária, incluindo a pesquisa, garantia de qualidade e desenvolvimento de atividades, além de alianças estratégicas locais, nacionais e internacionais relacionadas à objetivos de curto, médio e longo prazo.
Alocação dos recursos	Em EAD, os recursos têm que ser realocados, ou seja, gastos com infraestrutura física, são convertidos em infraestruturas técnicas, organizações de apoio e desenvolvimento da equipe. Na <i>blended learning</i> , tanto a infraestrutura técnica como a físicas precisam ser financiados. A mudança na carga horário de trabalho para o pessoal envolvido também deve ser levada em conta. O desenvolvimento de conteúdo interativo e palestras on-line exigem também recursos financeiros, bem como regulamentação de direitos autorais.	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação de uma estratégia para a realocação dos recursos existentes e a geração de novos recursos com base nas necessidades específicas de EAD; • Implementação de uma estratégia e um plano para lidar com as mudanças na carga horária de trabalho, bem como planejamento financeiro para palestras virtuais e outros materiais digitais.
O aspecto holístico do processo	Ao implementar a EAD, é importante adotar uma abordagem holística. Os dez aspectos de ELQ são parte de um quebra-cabeça em que todas as peças têm que se encaixar. Quando uma parte sofre alterações, por exemplo, na tecnologia, o comportamento do aluno, as necessidades de conhecimento, a sociedade, as finanças ou necessidades de pessoal, todas as outras partes precisam ser redimensionadas em conformidade com a mudança.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação interna, atualização e aperfeiçoamento de uma abordagem funcional e sistemática para a implementação da EAD abrangendo todos os aspectos de qualidade mencionados anteriormente.

Quadro 5 - Síntese dos aspectos e critérios de qualidade do modelo ELQ - E-learning quality - Fonte: Adaptado de Swedish National Agency for Higher Education, 2008

Diferentes modelos para a avaliação da qualidade de cursos online vem sendo propostos ao longo dos últimos anos, cada um, no entanto, como focos em diferentes aspectos. Tzeng; Chiang; Li (2007) propõem um modelo para a avaliação da eficácia do sistema de e-Learning adotado nas empresas. O foco do trabalho não está nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior. O modelo proposto

compreende 58 critérios agrupados em nove fatores: “Características pessoais e Instruções sobre o Sistema”; “Motivação do Participante e interação com o sistema”; “Conjunto de materiais instrucionais e sua precisão no uso das terminologias”; “*Webpage design* e exibição dos materiais instrucionais”; “Ambiente virtual de aprendizagem”; “Conexão com a *Webpage*”; “Qualidade do Curso e sua influência no trabalho”; “Registros da Aprendizagem e Materiais instrucionais”.

Os critérios relacionados ao fator “Qualidade do Curso e sua influência no trabalho” compreendem: organização do curso; design do curso; satisfação pessoal; métodos avaliativos, conteúdo do curso; influência no trabalho. Todos os critérios estão relacionados direta ou indiretamente com a adequação daquilo que foi aprendido pelo funcionário no seu trabalho.

Zineldim, Akdag e Vasicheva (2011) apresentam um modelo de avaliação da qualidade para o ensino superior baseado na percepção dos estudantes no que se refere à sua satisfação com o curso. Os autores defendem que o *feedback* proveniente das experiências dos alunos tem sido apontadas como um dos pilares centrais do processo de melhoria da qualidade. Para os autores, os modelos mais usuais levam em consideração apenas as dimensões da qualidade técnica e da qualidade funcional. Nesse sentido, é apresentado um modelo conceitual, proposto inicialmente por Mosad Zineldim em 2000, onde a dimensão comportamental da satisfação do aluno é incluída. Nesse modelo, chamado 5Qs, as duas dimensões (técnica e funcional) são expandidas para cinco dimensões de qualidade (Zineldim; Akdag; Vasicheva, 2011, p.235):

- Q1: Qualidade do objeto - refere-se à qualidade técnica (o que os cliente recebem). Para os autores essa dimensão mensura a educação em si, ou seja, a razão principal dos alunos estarem em uma universidade;
- Q2: Qualidade do processo – refere-se à qualidade funcional (como a instituição presta seu principal serviço). Essa dimensão avalia quão bem as atividades educacionais estão sendo implementadas;
- Q3: Qualidade da infraestrutura – avalia os recursos básicos, necessários à execução dos serviços educacionais;
- Q4: Qualidade da interação – avalia a qualidade da troca de informações sobre o curso, os resultados, os aspectos financeiros e sociais;
- Q5: Qualidade do ambiente – o processo de relacionamento e interação entre as partes são influenciadas pela qualidade do ambiente nos qual os alunos estão envolvidos.

No Brasil, também se percebem iniciativas para o estabelecimento de padrões de qualidade para educação a distância. Entre elas está a criação, por meio da portaria nº 37, de 2 de setembro de 2004, do Grupo de Trabalho de Educação a Distância para a Educação Superior (GTEADES). Tal grupo foi responsável pela elaboração de um documento que define “ações estratégicas para a Educação a Distância (EAD) a serem implementadas, nas universidades, em consonância com as políticas da Secretaria de Educação a Distância – SEED” (MEC, 2005). O documento citado apresenta alguns aspectos a serem considerados, no intuito de promover a qualidade dos cursos superiores a distância. Entre eles:

- conteúdo e sua pertinência em atingir os objetivos propostos;
- infraestrutura da tutoria e sua eficácia de apoio ao aluno;
- arquitetura pedagógica para cursos de EAD;
- capacidade de armazenamento e distribuição;
- suporte tecnológico e a capacidade de criativo desenvolvimento tecnológico para o atendimento das necessidades da região ou dos alunos;
- capacidade de registro e acompanhamento da produção de conhecimento dos alunos e do corpo docente;
- inserção do programa e do curso na cultura e no seu compromisso com as questões sociais.

Vale lembrar que, na constituição do GTEADES não havia, ainda, uma regulamentação que tratasse da EaD. Esse documento, portanto, tem papel importante no oferecimento de subsídios para formulação de ações específicas voltadas para essa modalidade de ensino, inclusive com sugestões que deveriam constar na regulamentação do MEC. Os cinco temas discutidos por esse grupo foram: políticas e legislação; avaliação em EaD; Educação Especial; divulgação e relação com a comunidade; Tecnologia da Informação e Comunicação.

Para orientar a elaboração de um projeto de EaD, foi criado, em 2003, o documento *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*. Embora esse documento não tenha força de lei, o Decreto nº 5.622/2005, no parágrafo único do Artigo 7º, determina:

Os atos do Poder Público, citados nos incisos I e II, deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino (MEC, 2005e).

Em agosto de 2007 foi elaborado um novo documento, que atualiza o primeiro texto oficial do MEC. Entre as principais alterações dos referenciais de qualidade de 2007 para o de 2003 estão: indicação de decretos e portarias que regulamentam os polos de apoio ao presencial, que em 2003 não existiam; menção ao sistema SINAES no que se refere à avaliação; ênfase no projeto político-pedagógico do curso; substituição do conceito de interatividade pelo de interação; valorização tanto da modalidade síncrona de comunicação como também da assíncrona; eliminação de tópicos referentes aos direitos autorais, à estética, à ética e à forma dos materiais educacionais, aos laboratórios virtuais, e às plataformas de aprendizagem; descrição não só da função do professor como equipe multidisciplinar, mas, também, dos tutores, docentes e pessoal técnico-administrativo.

Os referenciais explicitados do documento de 2007 estão baseados nos seguintes pressupostos:

- não há um modelo único de educação a distância;
- as melhores tecnologia e metodologia dependem da natureza do curso e do público-alvo;
- os referenciais de qualidade devem compreender: aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura;
- o ponto focal da educação superior é o desenvolvimento humano, com a preocupação da construção de uma sociedade socialmente justa;
- o estudante é o foco do processo pedagógico.

Para atender a esses propósitos, são indicados alguns itens, sintetizados no Quadro 6, que devem estar integralmente expressos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de qualquer curso oferecido na modalidade a distância, de forma a “garantir qualidade nos processos de educação a distância” (MEC, 2007a).

<p>Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A opção epistemológica norteará a proposta organizacional do currículo e do desenvolvimento. - A compreensão de avaliação, dos instrumentos utilizados e as concepções dos atores envolvidos devem ter coerência com a opção metodológica. - O uso da tecnologia deve proporcionar ao aluno a oportunidade de interagir, desenvolver projetos compartilhados, reconhecer diferentes culturas e construir o conhecimento. - O currículo deve ser estruturado por meio da interdisciplinaridade e contextualização. - Deve existir um módulo introdutório que proporcione o conhecimento e as habilidades básicas da tecnologia utilizada, assim como o acolhimento do aluno.
--	---

Sistemas de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir a interação e a interatividade entre professores, tutores e alunos. - Oferecer possibilidades de telecomunicação por meio de: telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fórum de debates, AVA, entre outros. - Previsão de momentos presenciais, cuja frequência dependerá da natureza da área do curso e da metodologia de ensino utilizada. - Descrever, de forma clara, como se dará a interação entre os atores, informar sobre os momentos presenciais, assim como todas as informações pertinentes, como, por exemplo, locais e datas de prova e sistemas de orientação e acompanhamento. - Prover um sistema adequado de tutoria e um ambiente computacional voltado ao atendimento das necessidades do aluno e a diminuição da sensação de isolamento. - Propiciar a formação de grupos de estudos e de comunidades de aprendizagem.
Material didático	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvido por equipes multidisciplinares. - Integrar diferentes mídias, como materiais impressos, radiofônicos, televisivos, <i>WEB</i>, entre outros, compatíveis com a proposta e o contexto socioeconômico do aluno. - Fornecer Guia Geral do Curso, impresso ou digital, como todas as orientações do curso. - Fornecer Guia impresso ou digital, com informações sobre cada conteúdo. - Garantir a unidade entre os conteúdos trabalhados. - Garantir a interação entre os diferentes atores do projeto, por meio de uma linguagem dialógica. - Detalhar as competências, habilidades e atitudes a serem alcançadas. - Dispor de esquemas alternativos para portadores de deficiência. - Indicar bibliografias complementares.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Promover avaliação de aprendizagem e avaliação institucional. - A avaliação da aprendizagem deve ser contínua, por meio de um acompanhamento permanente do aluno, compostas de avaliações presenciais e a distância. - As avaliações presenciais são obrigatórias e têm prevalência sobre as demais. - A avaliação institucional deve buscar produzir melhorias na qualidade dos processos coerentes com o SINAES. - O processo de avaliação institucional deve compreender as dimensões: didático-pedagógica; instalações físicas; corpo docente, discente, tutores e pessoal técnico-administrativo; meta-avaliação, que englobe a avaliação externa e a autoavaliação.
Equipe profissional multidisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> - Deve compreender docentes, tutores (presenciais e a distância) e equipe técnico-administrativa. - Os docentes devem selecionar, preparar e indicar bibliografia e realizar a gestão acadêmica. - Os tutores a distância mediam o processo pedagógico, interagem com os alunos, participam, com os docentes, dos processos avaliativos. - Os tutores presenciais auxiliam os alunos nas atividades individuais e em grupo, participam dos momentos de avaliação presencial, aulas práticas e estágios supervisionados, esclarecem dúvidas no uso da tecnologia. - As funções dos tutores presenciais e a distância são intercambiáveis. - O corpo técnico-administrativo atua tanto na sede da IES como nos polos presenciais e tem como responsabilidade: manutenção de equipamentos, funções de secretaria, registro e acompanhamento do processo de matrícula, avaliação e certificação, distribuição e recebimento dos materiais didáticos.
Infraestrutura de apoio	<ul style="list-style-type: none"> - As instituições devem possuir: secretaria acadêmica, salas de coordenação, salas para tutoria a distância, biblioteca, sala de professores. - A estrutura do polo deve respeitar as peculiaridades de cada região e localidade. - Os polos devem ter: biblioteca, laboratórios de informática, laboratório específico de ensino, quando for o caso, salas para tutoria, salas para exames presenciais, salas para estudo individual e/ou em grupo. - Os polos devem favorecer o acesso e a utilização de equipamentos por pessoas portadoras de deficiência.

Gestão Acadêmico-Administrativa	<ul style="list-style-type: none"> - Os estudantes de cursos a distância devem ter as mesmas condições de suporte administrativo dos cursos presenciais. - Garantir a logística de produção e distribuição de material, da avaliação do aluno e registro dos resultados, do processo de tutoria e da autonomia do professor na elaboração, inserção e gerenciamento do seu conteúdo. - Explicitar o Referencial de Qualidade no processo de gestão.
Sustentabilidade financeira	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar, de forma clara, a previsão de recursos, no que diz respeito aos investimentos de médio e curto prazos e os itens de custeio. - Apresentar planilha de oferecimento de vagas ao longo do tempo, que deve estar consistente com a infraestrutura da instituição.

Quadro 6 - Síntese dos itens que devem constar no PPP dos cursos (MEC, 2007a) Fonte: Elaboração própria

Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância evidenciam que não há um modelo único de educação a distância e que o ponto focal da educação superior é o desenvolvimento humano, com a preocupação da construção de uma sociedade socialmente justa. Entretanto, os itens que constituem o documento enfatizam, na sua maioria, a importância de constar no PPP dos cursos itens referentes à infraestrutura da IES, fazendo pouca referência a aspectos que sinalizem para a formação do indivíduo na perspectiva da promoção humana. Entre os poucos que evidenciam essa preocupação, encontram-se: a utilização da tecnologia que deve proporcionar ao aluno a oportunidade de interagir, desenvolver projetos compartilhados, reconhecer diferentes culturas e construir o conhecimento; a elaboração de um currículo estruturado por meio da interdisciplinaridade e contextualização; fomentar a formação de comunidades de aprendizagem.

O que se percebe é que os referenciais de qualidade comportam-se, na verdade, como uma relação de procedimentos a serem adotados na implementação de cursos a distância, acreditando-se que tais procedimentos, ao serem considerados, promovem um curso de qualidade.

Para fins de credenciamento das instituições que desejem oferecer EaD, é preciso, segundo a Portaria Normativa nº 40 /2007, fazer constar no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) a estrutura operacional que apoiará os cursos. No entanto, em algumas instituições, as iniciativas com EaD parecem estar desconectadas das IES, uma vez que são criadas coordenações independentes para lidar com esses programas. Para Gatti e Barreto (2009, p.92), esse problema deve-se, principalmente, à falta de capacidade do poder público em supervisionar essas questões.

A incipiente capacidade de regulação e de controle da qualidade por parte do poder público e a ausência de políticas de EAD terminam, contudo, favorecendo o desenvolvimento desvinculado das iniciativas de educação a distância no interior das instituições públicas de ensino superior (GATTI; BARRETO, 2009, p.92).

E acrescentam:

Embora as normas que regulam a expansão de EAD insistam na sua integração ao Plano de Desenvolvimento Institucional das IES, a tendência à criação de estruturas paralelas e independentes para a montagem e funcionamento desses cursos parece continuar sendo a regra, uma vez que ainda não se rompeu com a tradição de segregação dessa modalidade de ensino em relação aos cursos presenciais, que constituem o *modus operandi* (GATTI; BARRETO, 2009, p.112).

Outro ponto importante a considerar nos referenciais é a forma na qual o papel dos tutores presenciais e a distância são colocados, dando margem a dúvidas sobre suas reais atribuições e permitindo, assim, que cada instituição adote modelos distintos em relação à atuação dos tutores. O reflexo disso é que, em alguns cursos, eles não atuam como professores de fato, exercendo, muitas vezes, a função apenas de tirar dúvidas.

Um núcleo de EAD não pode se reduzir a uma equipe mínima de operadores, mesmo que estes sejam professores inclusive, pois é necessário um envolvimento mais coletivo dos docentes para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e equacionar as dificuldades que aparecem. (...) A tutoria tem sido, por sua vez, um dos aspectos mais vulneráveis na experiência de EAD. O exame de vários editais (...) evidencia a precarização das suas atividades. O tutor (...) figura como elo mais frágil de uma cadeia de simplificações, um desdobramento do processo de esvaziamento da formação e do trabalho docente (GATTI; BARRETO, 2009, p.115).

O perfil desses profissionais é também discutido por Melo (2007), que evidencia a importância dele exercer o papel de um mediador, ou seja, alguém que esteja atento às necessidades do aluno e caminhe com ele, promovendo a interação através do diálogo, e acrescenta:

Em EAD, focamos, freqüentemente (*sic*), o processo de inclusão social, mas, para isto, é preciso que haja investimento na formação de profissionais. É necessário tempo e recursos variados para que estes futuros mediadores possam ter a oportunidade de desenvolver estruturas cognitivas que permitam o aflorar de competências, possibilitando a constituição de 'sujeitos mais experientes' capazes de mediar processos de construção de saberes e competências de outros sujeitos (MELO, 2007, p.32).

O objetivo dos referenciais de qualidade do MEC é orientar alunos, professores, técnicos e gestores de instituições de ensino superior que podem usufruir dessa forma de educação e empenhar-se por maior qualidade em seus processos e produtos. Os indicadores sugeridos não têm força de lei, mas devem servir para

orientar as IES e as Comissões de Especialistas que forem analisar projetos de cursos de graduação a distância.

No que diz respeito à melhoria da qualidade da formação do egresso e sua efetiva atuação no mercado de trabalho, não se verificou, ainda, os resultados de alguns programas do governo brasileiro, como o Sistema Universidade Aberta do Brasil e os programas de Licenciatura a Distância – Pró-Licenciatura –, iniciados em 2006. O que já ficou explicitado foi o crescimento no número de concluintes de programas a distância oferecidos pelas IFES (Gráfico 9), o que enfatiza a proposta do Governo com a expansão do acesso ao ensino superior.

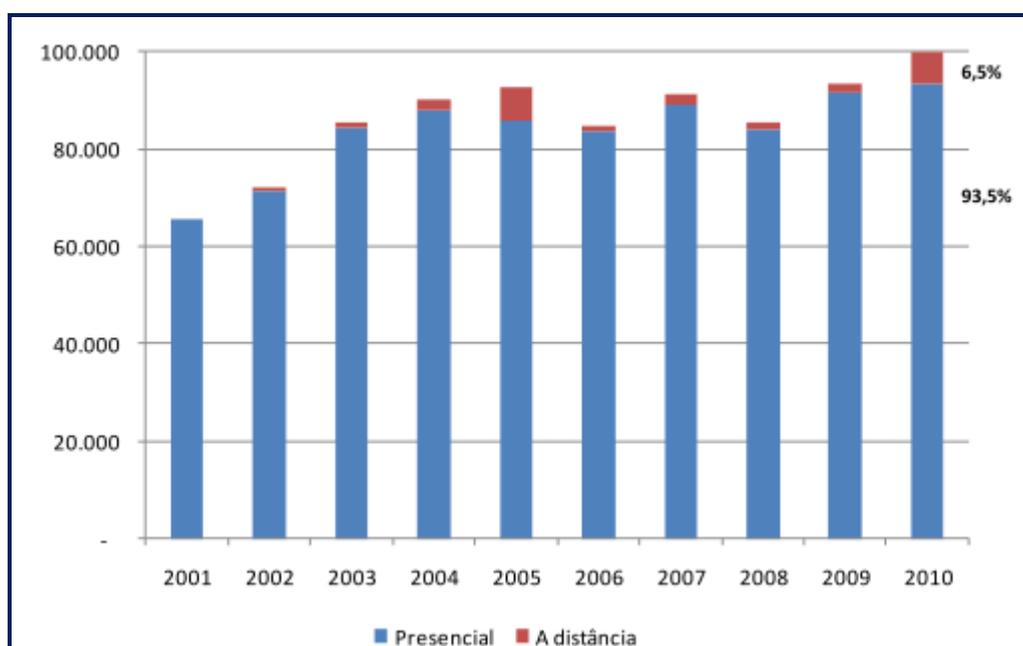


Gráfico 9 - Evolução do número de concluintes em cursos de Graduação (presencial e a distância) das IFES por modalidade de Ensino - Brasil (2001-2010) Fonte: INEP/ MEC, 2011 - Censo da Educação Superior 2010

O próprio relatório técnico do Censo (INEP, 2011) destaca que o crescimento de 6,5% no número de concluintes nas IFES, em 2010, já é um reflexo da ampliação do total de ingressos em 2007, quando se deu, efetivamente, o início dos cursos provenientes do Sistema UAB.

Como já ficou evidenciado, o Sistema UAB tem como um dos objetivos o oferecimento, por meio da utilização das TIC, de educação superior para uma grande quantidade de professores da rede pública de ensino, visando à melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil. No entanto, percebe-se no discurso sobre a utilização da EaD e, particularmente, no Sistema UAB, uma tendência a associar a quantidade com a qualidade, sem, contudo, definir o que se entende por qualidade.

Juste *apud* Nunes (2008) ressalta que

(...) a principal inovação das últimas décadas na área da educação foi a criação, a implementação e o aperfeiçoamento de uma nova geração de sistemas de EAD que começou a abrir possibilidades de se promover oportunidades educacionais para grandes contingentes populacionais, não mais tão-somente de acordo com critérios quantitativos, mas, principalmente, com base em noções de qualidade (JUSTE *apud* NUNES, 2008, p. 2).

Nunes (2008, p. 2) corrobora, afirmando que “a educação a distância apresenta notáveis vantagens sob o ponto de vista da eficiência e da qualidade, mesmo quando há um grande volume de alunos ou se observa, em prazos curtos, o crescimento vertiginoso da demanda por matrículas”.

Maia e Mattar (2007, p. 43), por sua vez, destacam que

fornecer educação decente para todos é um dos grandes desafios morais da nossa era e, nesse sentido, pode-se afirmar que os modelos das universidades abertas conseguem superar esse desafio ao combinar a qualidade na educação, a redução de custos e o serviço a um número elevado de alunos.

Para Mota (2008, p. 300), o Sistema UAB “integra importantes políticas públicas para a área de educação e tem ênfase em programas voltados para a expansão da educação superior com qualidade e promoção da inclusão social.”

Fazendo um contraponto, María José Lemaitre (TOLOSA, 2011), quando se refere à associação da equidade com a qualidade, evidencia a importância dos processos avaliativos como forma de assegurar que as IES assumam a responsabilidade pela formação adequada dos alunos matriculados, principalmente aqueles que entram com baixas qualificações.

Martins (2007) enfatiza que a cautela com as políticas públicas para o oferecimento de cursos a distância, em especial os cursos superiores, foi resultado da preocupação do governo com sua expansão e qualidade.

É importante ressaltar que a qualidade deve estar relacionada ao atendimento ou não de indicadores previamente estabelecidos. Os indicadores, por sua vez, devem evidenciar o entendimento sobre o termo *qualidade*. Tanto associar quantidade à qualidade como não associar qualidade à formação são questões que merecem ser observadas.

5.3 Políticas Públicas em EAD e a Qualidade: algumas preocupações

Na literatura mais recente, a educação é indicada como mecanismo de inclusão social e de melhoria da qualidade de vida da população. Verificam-se discussões voltadas para a universalização do ensino, como forma de reduzir a desigualdade social e o financiamento de políticas sociais. Esses são temas muito visitados no plano institucional, social, cognitivo e psicopedagógico. Ou seja, a educação é, geralmente, tratada como mecanismo de aptidão de saberes e bem-estar social. Dessa forma, é necessário verificar, por meio de avaliações, a forma na qual os indivíduos estão sendo formados, em virtude das novas exigências do mercado de trabalho.

Vivemos em um mundo sujeito a infinitas interpretações. É para esse mundo que as universidades têm que preparar seus alunos; é para esse mundo que a pesquisa é conduzida (Barnett, 2005, p.16).

Com o intuito de melhorar a qualidade da educação no Brasil, as políticas públicas de expansão da educação superior a distância, como foram evidenciadas, têm priorizado a formação de professores por meio do Sistema UAB e das Licenciaturas. O PNE (2001-2011) determina que, além de atender aos alunos, egressos do ensino médio, cabe às Instituições de Ensino Superior qualificar e formar professores que atuarão na educação básica. Além disso, estão explícitos no PDE os princípios que devem nortear o ensino superior, entre eles:

i) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos (sic), tenham acesso a esse nível educacional, ii) **garantia de qualidade**, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade, iii) promoção de inclusão social pela educação (MEC, 2007g, grifo da autora).

O que não fica claro, no entanto, é a maneira pela qual a qualidade explicitada será verificada. Como alerta Trigueiro Mendes,

[...] a expansão constitui um processo ambíguo, que tanto poderá dilatar mediocridades quanto provocar a ruptura do *status quo* com a introdução de novos marcos qualitativos – neste caso ela representará um meio de desenvolvimento pela substituição de um equilíbrio social para outro (TRIGUEIRO MENDES, 2006, p. 74).

Essa é também a preocupação de Lemaitre (TOLOSA, 2011), quando afirma que os governos tendem a desenvolver políticas de equidade relativas ao

financiamento do acesso, lembrando que, para a garantia de qualidade, deve-se ter a preocupação de que esse acesso seja, de fato, uma oportunidade válida.

Gatti e Barreto (2009) levantam algumas discussões em relação aos programas do governo voltados para formação de professor, mais especificamente as licenciaturas que utilizam a modalidade de Educação a Distância. Entre os questionamentos apresentados, está o crescimento acelerado e desordenado da oferta de cursos nessa modalidade. Esse aumento é apontado, pelas autoras, como uma tentativa de se instalar um sistema que reverta a situação de desigualdade de acesso ao ensino superior no Brasil. Ele é percebido pela multiplicação de consórcios, polos presenciais, oferecimento de cursos, sem que se apresente um projeto político-pedagógico consistente com o propósito da formação em questão.

Um alerta das autoras em relação à implementação de uma política eficaz de EaD é a falta de estrutura do governo para o acompanhamento, supervisão e fiscalização dos cursos oferecidos.

Do ponto de vista do funcionamento dos cursos, observa-se que os projetos especiais de formação docente em serviço foram, via de regra, objeto de acompanhamento próximo e de avaliações externas. Os professores em sua maioria avaliaram a modalidade como positiva e os ganhos aferidos parecem ser representativos. Não obstante, quando se trata de implementar uma política permanente de EAD em condições de igualdade com os cursos presenciais, há que considerar que o governo federal não dispõe do aparato de acompanhamento, supervisão e fiscalização dos cursos criados. Sequer os 20% de disciplinas a distância que a legislação possibilita sejam introduzidos nos cursos presenciais têm sido devidamente supervisionados (GATTI; BARRETO, 2009, p.259).

5.4 A Avaliação dos cursos de graduação a distância: leis, decretos e portarias

O papel da avaliação é buscar sempre a verificação daquilo que foi planejado, estruturado e concebido, de forma a tomar as cabíveis ações de correção de rumo. Para Cavalieri, Macedo-Soares e Thiollent (2004, p.23) a avaliação da qualidade apresenta duas funções distintas: ora está voltada para o “controle político” e, nesse caso, está orientada para a prestação de contas da instituição, ora é função de um “processo de reflexão e transformação”, orientando-se para a melhoria da qualidade a partir de critérios socialmente produzidos.

Percebe-se que a avaliação dos cursos superiores – sejam eles presenciais ou a distância – realizada pelos órgãos competentes é fundamentalmente um processo

de caráter regulatório, embora tenha subjacente o discurso da melhoria da qualidade do ensino superior.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e regulamentado pela Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, tem como objetivo principal:

(...) **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. (MEC, 2004b, grifo da autora)

No texto da lei supracitada, não há nenhuma referência aos cursos oferecidos na modalidade a distância, entendendo-se, dessa forma, que os critérios sejam exatamente os mesmos, tanto para os presenciais como para os da modalidade a distância, o que vem a ser um fator positivo, visto que as exigências para uma educação de qualidade devam ser, de fato, as mesmas.

O SINAES tem como finalidade garantir o processo nacional de avaliação em três instâncias:

- Instituições de educação superior,
- Cursos de graduação;
- Desempenho acadêmico dos alunos.

A Lei nº 10.861/2004 confere à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) a coordenação e a supervisão do SINAES e, ao INEP: o desenvolvimento dos instrumentos que subsidiarão os processos de avaliação; a realização das avaliações; a produção de indicadores de qualidade; e a divulgação dos resultados que nortearão o processo de regulamentação exercido pelo MEC. Dentre os instrumentos desenvolvidos pelo INEP estão: os formulários de avaliação *in loco* e as provas do ENADE.

No que diz respeito à avaliação das IES, a lei em referência estabelece que tal avaliação seja realizada por meio de diferentes procedimentos e instrumentos, entre eles: a autoavaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição – e a avaliação externa *in loco* – realizada por uma comissão oriunda da comunidade acadêmica e científica, indicada pelo INEP.

Para a avaliação das instituições que ofereçam cursos a distância, fica estipulado, no Art. 45 da Portaria Normativa nº 40/2007, em sua atual redação, que, caso a sede da instituição venha a ser utilizada para a realização da parte presencial obrigatória dos cursos a distância, deverá submeter-se à avaliação *in loco*, observados os referenciais de qualidade exigíveis dos polos. Esses são aqueles definidos nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (MEC, 2007).

Já a avaliação dos cursos de graduação tem como objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes e está baseada em três dimensões: a organização didático-pedagógica; o perfil do corpo docente; e as instalações físicas da instituição. Ela é realizada *in loco* por uma comissão de especialistas nas áreas de conhecimento dos cursos que estão sendo avaliados, sorteados entre os cadastrados no Banco Nacional de Avaliadores (BASis). O resultado dessa avaliação compõe o Conceito de Curso (CC). Para o caso dos cursos a distância, a comissão deverá ter experiência de pelo menos um ano nessa modalidade de educação.

A operacionalização dessa avaliação é realizada por meio de instrumentos elaborados pelo INEP que, recentemente, nos anos de 2010 e 2011, foram revisados sob a coordenação da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES). O objetivo foi o de padronizá-los, uma vez que existiam diferentes instrumentos, dependendo do ato ser autorizativo (autorização e reconhecimento de cursos) ou regulatório (renovação de reconhecimento de cursos), diferentes tipos de cursos e/ou modalidades de ensino (presencial e a distância).

Por meio da Portaria nº 1.741, de 12 de dezembro de 2011, os 12 instrumentos existentes foram reduzidos para apenas um, intitulado *Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico - Presencial e EAD (Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento)*. Em fevereiro de 2012, novas alterações foram realizadas resultando no documento *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância* (INEP, 2012), cujos indicadores estão descritos no Quadro 7 a seguir.

DIMENSÃO	INDICADOR	OBSERVAÇÕES
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	1. Contexto educacional	
	2. Políticas institucionais no âmbito do curso	
	3. Objetivos do curso	
	4. Perfil profissional do egresso	
	5. Estrutura curricular	
	6. Conteúdos curriculares	
	7. Metodologia	
	8. Estágio curricular supervisionado	Aplicado apenas aos cursos que contemplem esse item no PPC
	9. Atividades complementares	

DIMENSÃO	INDICADOR	OBSERVAÇÕES
	1. Trabalho de conclusão de curso	
	2. Apoio discente	
	3. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	
	4. Atividades de tutoria	Não se aplica aos cursos presenciais e obrigatório para cursos a distância
	5. Tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem	
	6. Material didático institucional	Não se aplica aos cursos presenciais e obrigatório para cursos a distância
	7. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes	
	8. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	
	9. Número de vagas	Critérios de análise diferentes para os cursos de Medicina
	10. Integração com as redes públicas de ensino	Obrigatório para as Licenciaturas
	11. Integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS	Obrigatório para o curso de Medicina; não se aplica aos demais cursos
	12. Ensino na área de saúde	
	13. Atividades práticas de ensino	
CORPO DOCENTE	14. Atuação do Núcleo Docente Estruturante	
	15. Atuação do Coordenador	
	16. Experiência do coordenador do curso em cursos a distância	Específico para cursos a distância
	17. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do coordenador	
	18. Regime de trabalho do coordenador do curso	Não se aplica para cursos a distância; obrigatório para cursos presenciais
	19. Carga horária de coordenação de curso	Não se aplica para cursos presenciais; obrigatório para cursos a distância
	20. Titulação do corpo docente do curso	
	21. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores	
	22. Regime de trabalho do corpo docente do curso	Critérios de análise diferentes para os cursos de Medicina
	23. Experiência profissional do corpo docente	Obrigatório somente para cursos de Licenciatura
	24. Experiência no exercício da docência na educação básica	
	25. Experiência de magistério superior do corpo docente	Critérios de análise diferentes para os cursos de Medicina
	26. Relação entre o número de docentes e o número de estudantes	Não se aplica aos cursos presenciais e obrigatório para cursos a distância
	27. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente	
	28. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica	
	29. Titulação e formação do corpo de tutores do curso	Não se aplica aos cursos presenciais e obrigatório para cursos a distância ou semipresenciais
	30. Experiência do corpo de tutores em educação a distância	
	31. Relação docentes e tutores - presenciais e a distância por estudante	

DIMENSÃO	INDICADOR	OBSERVAÇÕES
	32. Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica	Obrigatório para o curso de Medicina; não se aplica para os demais cursos
	33. Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente	
INFRAESTRUTURA	1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral	
	2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos	
	3. Sala de professores	
	4. Salas de aula	
	5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática	
	6. Bibliografia básica	
	7. Bibliografia complementar	
	8. Periódicos especializados	
	9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade	Quando for o caso / para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos
	10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade	
	11. Laboratórios didáticos especializados: serviços	
	12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística)	Não se aplica para cursos presenciais; obrigatório para cursos a distância
	13. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas	Obrigatório para cursos de Direito; não se aplica para os demais cursos
	14. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação	
	15. Unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial	Obrigatório para o curso de Medicina; não se aplica para os demais cursos que não contemplem esse item no PPC
	16. Sistema de referência e contrarreferência	Obrigatório para o curso de Medicina; não se aplica para os demais cursos
	17. Biotérios	Obrigatório para o curso de Medicina; não se aplica para os demais cursos que não contemplem esse item no PPC
18. Laboratórios de ensino		
19. Laboratórios de habilidades		
20. Protocolos de experimentos		
21. Comitê de ética em pesquisa		

Quadro 7 – Indicadores e dimensões retiradas do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância - Fonte: INEP, 2012

O Conceito do Curso (CC) é calculado pelo sistema e-MEC em função dos conceitos atribuídos (de 1 a 5) a cada um dos indicadores que compõem as três dimensões presentes no instrumento: organização didático-pedagógica; perfil do corpo docente; e instalações físicas da instituição.

O § 5º do Art. 15 da Portaria Normativa nº 40/2007, em sua atual redação, define que a Comissão de Avaliação deverá, na realização da visita *in loco*, verificar as informações sobre a instituição em atenção ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), para a avaliação institucional. No caso da avaliação de curso, o que deve ser verificado é o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Nota-se que a avaliação, tanto do curso como da IES, está focada na “prestação de contas” e não no “processo de reflexão e transformação” ressaltados por Cavalieri, Macedo-Soares e Thiollent (2004, p.23). O resultado dessas avaliações é a atribuição de conceitos que vão gerar uma classificação das instituições e dos cursos “deixando em segundo plano o que é mais importante: permitir que cada instituição alcance seus objetivos educacionais de engrandecimento do ensino e da pesquisa” (CAVALIERI; MACEDO-SOARES; THIOLENT,2004, p.24).

A terceira instância do SINAES compreende a avaliação de desempenho dos estudantes. Essa é realizada a partir da aplicação periódica do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) a todos os alunos – ingressantes e concluintes –, de todos os cursos de graduação, com uma periodicidade trienal. Esse instrumento tem como objetivo aferir

(...) o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (MEC, 2004b)

A partir da Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, o resultado do ENADE passa a integrar o conjunto das dimensões consideradas quando da avaliação dos cursos de graduação, realizada pelas Comissões Externas de Avaliação de Cursos, assim como dos processos de autoavaliação, realizada pela CPA.

As provas do ENADE são divididas em três partes: conhecimentos gerais, conhecimentos específicos e impressões sobre a prova. Os alunos são obrigados, ainda, a preencher o Questionário do Estudante, que tem como objetivos conhecer o perfil dos alunos inscritos e as condições de infraestrutura do curso. Além dos alunos, os coordenadores de cursos também são obrigados a responder um questionário próprio, destinado às informações gerais sobre o curso.

Desde a instauração do SINAES, em 2004, que os processos de avaliação da qualidade do ensino superior vêm passando por modificações, sobretudo no que diz respeito à regulamentação. A partir do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, por exemplo, passam a ser exercidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo INEP, pela CONAES e pelo MEC – por meio de suas Secretarias (SESU, SEED e SETEC) – as competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação.

Ainda em relação às mudanças que os processos de avaliação vêm sofrendo, destacam-se aquelas relacionadas às condições que definem a obrigatoriedade ou não da avaliação *in loco* para a concessão ou não do credenciamento de um curso. A

partir da Portaria Normativa nº 1, de 10 de janeiro de 2007, é instituída a obrigatoriedade da avaliação apenas para os cursos de graduação que tenham obtido conceito inferior a 3 no ENADE e no Índice de Diferença de Desempenho (IDD). Esse índice é definido, nessa mesma Portaria, como sendo "a diferença entre o desempenho médio dos concluintes de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso" (MEC, 2007c). O desempenho a que se refere é aquele obtido no ENADE. Já se nota aí a importância do ENADE no processo de avaliação da qualidade dos cursos superiores, uma vez que, dependendo do seu resultado ocorrerá, ou não, a visita do avaliador externo.

Ainda sobre a obrigatoriedade das avaliações *in loco*, fica estabelecido, nessa mesma Portaria, que as instituições que sofreram avaliações no seu processo de credenciamento e autorização ou reconhecimento de curso em prazo inferior a 18 meses do início do ciclo avaliativo ficam dispensadas da avaliação externa. Essa medida, no entanto, não é extensiva ao processo de credenciamento de cursos a distância, os quais a avaliação *in loco* se mantém obrigatória, tanto para a instituição como para os polos de apoio ao presencial.

Por meio do Art. 35 da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, é constituído um novo indicador, o Conceito Preliminar de Curso (CPC), que passa a ser um parâmetro de determinação ou não da necessidade de realização da avaliação *in loco* para efeito de renovação de reconhecimento de curso. A aplicação desse novo indicador, no entanto, só é regulamentada na Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008.

A avaliação *in loco* nos processos de renovação de reconhecimento de cursos superiores, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES, poderá ser dispensada, com base no conceito preliminar (...) O Inep divulgará os conceitos preliminares de cursos a cada ano, **segundo as áreas avaliadas pelo ENADE**. (...) Os cursos que tenham obtido conceito preliminar satisfatório ficam dispensados de avaliação *in loco* nos processos de renovação de reconhecimento (...) Considera-se conceito preliminar satisfatório o igual ou superior a três (MEC, 2008, grifo da autora).

Interessante observar que já fica estipulado no Art. 33-B, § 6º da Portaria Normativa nº 40, que o CPC dos cursos que possuem oferta nas modalidades presencial e a distância será divulgado de maneira unificada, considerando a soma dos estudantes das duas modalidades e seus respectivos resultados. Dessa forma, a avaliação dos cursos a distância, propriamente dita, não fica evidenciada!

A Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, em sua atual redação, considera como indicadores de qualidade para os cursos de graduação o CPC, e para

as IES o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), que é uma média ponderada dos conceitos dos cursos de graduação e pós-graduação da instituição. O grau obtido para a pós-graduação é calculado a partir de uma conversão dos conceitos fixados pela CAPES.

O cálculo do CPC leva em consideração diferentes medidas¹⁴. Como exemplo, há o conceito ENADE, referente aos alunos ingressantes e concluintes, o conceito IDD, além de outros, obtidos por meio das seguintes variáveis: corpo docente, infraestrutura e organização didático-pedagógica – calculados a partir das informações obtidas no Censo da Educação Superior e das respostas fornecidas pelos alunos no Questionário do Estudante que compõe o ENADE. Como se percebe, para o cálculo do CPC de um curso é necessário que ele tenha, obrigatoriamente, participado do ENADE. Este conceito é calculado da seguinte forma:

$$\text{CPC} = (0,20 \times \text{NPD}) + (0,05 \times \text{NPM}) + (0,05 \times \text{NPR}) + (0,05 \times \text{NF}) + (0,05 \times \text{NO}) + (0,30 \times \text{NIDD}) + (0,15 \times \text{NI}) + (0,15 \times \text{NC})$$

Onde:

NPD = Nota de Professores Doutores (extraído do Cadastro Docente);

NPM = Nota de Professores Mestres (extraído do Cadastro Docente);

NPR = Nota de Professores com Regime de Dedicação Integral ou Parcial (extraído do Cadastro Docente);

NF = Nota de Infraestrutura (extraído do questionário do ENADE);

NO = Nota de Organização Didático-Pedagógica (extraído do questionário do ENADE);

NIDD = Nota Padronizada do IDD (calculado a partir dos resultados do ENADE);

NI = Nota dos Ingressantes no ENADE;

NC = Nota dos Concluintes no ENADE.

Observa-se no cálculo que 70% dos índices que compõe o CPC provem do resultado obtido por meio do ENADE.

No caso específico da avaliação dos cursos, o CPC é utilizado tanto para aferir sua qualidade como para determinar a necessidade ou não de avaliação *in loco* quando da renovação de reconhecimento dos cursos. Dessa forma, fica nítida a

¹⁴ MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' – INEP Nota Técnica - Cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC). Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/enade/2008/Nota_Tecnica_CPC_17_12_2009.pdf. Acesso em: 17 nov. 2011.

importância que o MEC atribui ao ENADE na observância da qualidade do curso, uma vez que os demais indicadores que compõem esse conceito possuem uma participação muito pequena no seu cálculo, como foi evidenciado.

Sobre a utilização do CPC na avaliação dos cursos, Polidori (2009) alerta para a distorção da composição deste indicador, que se utiliza do conceito alcançado no ENADE, do IDD – que é calculado a partir do ENADE – e de outras variáveis, sendo que algumas delas obtidas por meio das informações constantes do questionário preenchido pelos alunos que participam do ENADE. A crítica que se faz é a utilização de uma grande parcela das informações retiradas do processo ENADE na obtenção desse indicador, o que torna, segundo a autora, a avaliação distante da proposta original do SINAES, na medida em que a avaliação passa a estar ancorada em apenas uma das três dimensões definidas na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004: avaliação da instituição; avaliação de cursos e avaliação do desempenho dos estudantes.

Castro, Giuntini e Lima (2011) também tecem críticas ao modo como a qualidade do curso é avaliada pelo IGC, porém o foco dos autores está na utilização de algumas variáveis, como é o caso da nota que os ingressantes de um curso obtêm no ENADE. Para os autores, a utilização desse índice apenas premia o curso no qual os melhores alunos estão matriculados, uma vez que a nota do aluno entrante é mérito do ensino médio que frequentou e, por isso, não deveria ser atribuída ao curso superior frequentado.

O uso de variáveis relacionadas à infraestrutura ou à formação do corpo docente é, da mesma forma, colocado em xeque, pois, segundo Castro; Giuntini; Lima (2011, p.27-28), são fatores que podem até afetar a qualidade, porém não são a própria.

Somar variáveis de processo com medidas de resultado é logicamente incompatível. É somar as causas aos efeitos que provocaram (...) os meios ou os processos são elementos valiosos para um diagnóstico de disfunções (...) não faz sentido dar mais pontos a um curso que tem essa ou aquela característica de funcionamento, se já está sendo medida a qualidade do produto final. De fato, se tal característica for eficaz, o seu efeito de melhorar as notas dos estudantes já está incluído na pontuação obtida no Enade – nesse caso, estaremos contando duas vezes um fator. Se não for eficaz, estamos (sic) premiando um falso elemento de qualificação.

Apesar do SINAES contemplar uma diversidade de fatores, como a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das IES e da sociedade civil – por meio de suas representações – e as especificidades das IES, a partir das avaliações externas e internas na avaliação da qualidade dos cursos, fica

explicitado seu caráter regulatório quando afirma que os resultados das avaliações que o compõem

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

A utilização das avaliações realizadas e que refletem nos atos autorizativos e regulatórios, tem sido alvo de duras críticas da comunidade acadêmica, sobretudo pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Seu presidente, Fredric Litto, vem questionando, sistematicamente, a necessidade de uma graduação reconhecida pelo MEC para o mundo do trabalho, e declara que

O aumento de complexidade na sociedade (crescimento do número de instituições e de alunos) faz com que seja cada vez mais difícil concentrar questões de autorização e credenciamento de instituições educacionais, bem como de liberação de diplomas outorgados. (...) Embora corra pelo Brasil o boato de que a obtenção de títulos acadêmicos (...) seja a chave para entrar em carreiras importantes no futuro, os observadores mais céticos questionam essa constatação (LITTO, 2008).

Dias Sobrinho (2005), em outra vertente, afirma que

(...) a autonomia da comunidade educativa não é absoluta nem auto-referida. Educação é um fenômeno que interessa a toda a sociedade. Por isso, as instâncias públicas de cidadania e do Estado têm não só o direito como também o dever de conhecer e avaliar os agentes, as instituições, as atividades, os processos, as ideias, os programas, enfim, tudo o que diz respeito à educação, bem como estabelecer demandas normas, critérios, objetivos e políticas. (...) as avaliações internas, protagonizadas pelos sujeitos de uma comunidade educativa, devem ser complementadas por avaliações externas, protagonizadas pelo Estado (DIAS SOBRINHO, 2005, p.32)

Para Cavalieri, Macedo-Soares e Thiollent (2004, p.55), um sistema nacional de avaliação do ensino superior no Brasil está concentrado no controle e na regulação, em que se estabelece "o mínimo de condições que uma instituição ou um curso de graduação ou um programa de pós-graduação devem reunir para poderem funcionar e continuar prestando serviços à sociedade".

Dias Sobrinho (2008, p.67) defende que a força instrumental dos processos de avaliação se refere, justamente, à questão da qualidade estar adquirindo novos significados em consequência dos fenômenos interligados "do que se convencionou chamar de globalização e de sociedade do conhecimento".

Vale lembrar que a essência da avaliação de um curso superior – seja na modalidade presencial ou a distância – deveria ser o de verificar a forma na qual se dá a formação do indivíduo. Como evidencia Dias Sobrinho (2008), o que se deve buscar na educação superior é uma formação integral, que compreenda as dimensões técnicas, éticas, estéticas.

Para o autor, a forte participação do conceito do ENADE na composição do CPC não exprime, de fato, essa formação, que deve ir além da aquisição dos conteúdos curriculares, privilegiados nas questões do ENADE.

A educação superior não pode escapar de sua obrigação de formar profissionais competentes para o atendimento das mais diferentes áreas de necessidades da sociedade. Cabe aos poderes públicos e à sociedade civil avaliar, entre muitas outras coisas, se as instituições educativas, em geral, e cada uma delas, em particular, estão cumprindo essa determinação social de bem formar os profissionais para os mais diferentes setores e campos de atividades (DIAS SOBRINHO, 2008, p.72).

Essa questão fica ainda mais necessária quando se trata da educação a distância, cujo público-alvo é, na sua grande maioria, de adultos, já no mercado de trabalho. Segundo o Censo de Educação Superior de 2010 (INEP, 2011), os alunos dos cursos presenciais possuem em média 26 anos contra os 33 dos cursos a distância.

Além disso, a aposta da EaD como forma de inclusão social e democratização do ensino torna essa questão ainda mais delicada. Como exposto, essa modalidade tem crescido de forma considerável a partir da criação do Sistema UAB.

5.5 Avaliação da qualidade dos Programas de Governo para Educação a Distância

A preocupação com a inclusão social e a democratização do ensino deve estar subsidiando a elaboração dos instrumentos e a definição dos critérios de avaliação dos cursos superiores, uma vez que a forma na qual a avaliação está estruturada tem subjacente o conceito de qualidade que está sendo verificado.

A avaliação da educação superior é um terreno complexo. Não há muitos entendimentos sobre o que deve ser a educação superior (suas funções, suas formas, seus objetivos e filosofias), conseqüentemente, tampouco sobre a avaliação. Que é avaliação, qual, para qual sociedade: as dificuldades e contradições são de caráter epistemológico, político, técnico, ético, etc. Toda epistemologia está banhada em visões de mundo, toda visão de mundo justifica e induz comportamentos, na vida privada e na

pública, e busca a construção de um certo tipo de sociedade, um certo tipo de futuro. Toda avaliação opera com valores, nenhuma avaliação é desinteressada e livre das referências valorativas dos distintos grupos sociais. Toda avaliação se funda em alguns princípios, está de acordo com determinadas visões de mundo e busca produzir certos efeitos, ainda que esses pontos de partida, ideologias e objetivos nem sempre estejam claramente explicitados (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 15).

Os programas de educação superior a distância, em andamento no Brasil, e oferecidos por instituições públicas compreendem, como já evidenciado, os programas Pró-Licenciatura I e o Pró-Licenciatura II, iniciados respectivamente em 2004 e 2005, além dos cursos vinculados ao Sistema UAB, iniciados em 2006, e daqueles oferecidos por consórcios como o CEDERJ e a UNIREDE.

Gatti e Barreto (2009) alertam para a falta de clareza na fundamentação pedagógica dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Licenciatura na modalidade a distância e da supervalorização da utilização de ferramentas tecnológicas nesses programas.

(...) o portal da UAB, em discurso muitas vezes circular, parte dos polos e a eles retorna, sempre aumentando o seu número. A arquitetura do programa simplesmente remete ao cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação quanto ao número de vagas oferecidas na educação superior. A fundamentação pedagógica da proposta não é explicitada, limitando-se à referência à metodologia de EAD, de sorte que os textos ficam restritos à dimensão operacional das formulações (...) é preciso que a centralidade do projeto político-pedagógico seja estabelecida e atenção maior conferida às condições efetivas de ensino-aprendizagem, de forma a romper com a prioridade conferida ao aparato tecnológico e ao seu uso, subsumidos como responsáveis diretos pela qualidade do ensino ofertada ou pela sua falta (GATTI; BARRETO, 2009, p.111).

Embora um dos principais diferenciais de um curso superior oferecido na modalidade a distância seja a possibilidade de inovação que a utilização das TIC pode oferecer, Demo (2009) alerta:

A razão de ser das novas tecnologias é representarem oportunidades renovadas de aprender bem, não só indo além do tradicional, mas principalmente propondo horizontes inovadores mais aptos a dar conta dos novos desafios do século XXI. O desafio pedagógico é o que há de mais importante nas novas tecnologias, sem daí seguir que são “apenas meio”. Dito de outro modo, se não ocorrer aprendizagem de qualidade, nada se inovou ou acrescentou (DEMO, 2009, p. 6).

Não se trata de criar uma dicotomia entre o uso ou não das TIC, mas refletir sobre as formas pelas quais as tecnologias possam, de fato, contribuir para a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao processo de avaliação desses programas, uma das ações realizadas no âmbito da CAPES diz respeito à avaliação dos polos de apoio ao presencial. Os aspectos considerados referem-se à infraestrutura, na qual são observadas as condições das salas, bibliotecas, laboratórios e recursos tecnológicos; corpo docente; qualificação técnica dos recursos humanos, como por exemplo, bibliotecários e técnicos; gestão, em que se verifica a coordenação dos polos, o projeto pedagógico, a posição geográfica, entre outros.

No entanto, a forma na qual os cursos a distância ofertados pelo Sistema UAB são avaliados vem sendo repensada nos últimos anos. Em 19 de abril de 2010, foi publicada, no DOU, a Portaria nº 75, de 14 de abril de 2010, que cria o Grupo Assessor para o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Este grupo tem como atribuições apoiar a CAPES na formulação das Diretrizes Estratégicas de Desenvolvimento do Sistema UAB, que compreende algumas ações, entre elas apoiar os processos de acompanhamento e avaliação de cursos e polos de apoio presencial do Sistema UAB.

A avaliação da qualidade dos programas, no que diz respeito a sua adequação frente às transformações por que tem passado a sociedade, ainda não foi verificada na prática, embora alguns autores, como Gatti e Barreto (2009), já sinalizem para essa direção.

Tendo este estudo o propósito de fornecer subsídios para a formulação de uma proposta de avaliação da qualidade de cursos superiores na modalidade a distância, entendendo qualidade na perspectiva da relevância social e da pertinência da formação, serão apresentadas, a seguir, as dimensões para avaliação da qualidade dos cursos sob a ótica da consistência da formação.

6 AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA ÓTICA DA CONSISTÊNCIA DA FORMAÇÃO

Toda a nossa ciência, comparada com a realidade, é primitiva e infantil - e, no entanto, é a coisa mais preciosa que temos.

Albert Einstein

A Educação a Distância (EaD) tem sido apontada como um meio de democratização do ensino e inclusão social (MEC, 2001). Entretanto, como foi sinalizado, as avaliações dos programas de EaD realizadas pelos órgãos competentes enfatizam dimensões relacionadas às questões de infraestrutura, do corpo docente, de gestão administrativo-financeira e do desempenho dos seus alunos no que diz respeito aos conteúdos curriculares. Indicadores voltados para a formação do indivíduo propriamente dita, como: relevância e pertinência do conhecimento, das competências e das habilidades adquiridas com a realidade da sociedade atual; a valorização de conhecimentos heterogêneos, transdisciplinares e aplicados; o uso eficiente da tecnologia, e não apenas de forma instrumental; e a participação em atividades que promovam a cidadania não são evidenciados nos processos avaliativos. Este capítulo tem como objetivo apresentar as dimensões de análise para a avaliação da qualidade do curso superior na modalidade a distância sob o viés da Consistência da Formação.

6.1 Tecnologia, Conhecimento e Formação

Como apresentadas no Capítulo 2, as transformações pelas quais vêm passando os processos produtivos alteram o comportamento dos indivíduos e sua relação com o mundo e com sua vida social e profissional. Tais mudanças sinalizam para novas habilidades, chamadas, na literatura recente (UNESCO, 2009a; DEMO, 2008), de *habilidades do século XXI*, e que estão fortemente relacionadas ao uso das TIC.

Para Demo (2008), o grande desafio de formar uma população para o futuro passa pelas mãos do professor do ensino básico, responsável, em última instância, pela formação das crianças para o século XXI. E acrescenta: “Não se resolve o problema do aluno sem resolver o do professor. Aprimorar o desempenho discente implica, sempre, aprimorar o desempenho docente” (DEMO, 2008, p. 13).

O forte investimento do Governo com a formação do professor, por meio das políticas públicas voltadas para a educação superior na modalidade a distância, torna obrigatório refletir sobre a qualidade dessas iniciativas.

No contexto específico da formação docente e do uso das TIC por esses atores, surge o Projeto de Padrões de Competências em TIC para Professores (ICT-CST)¹⁵, desenvolvido pela UNESCO. Esse projeto relaciona o desenvolvimento profissional do professor com a reforma educacional, uma vez que são os sistemas educacionais os responsáveis pela produção das habilidades requeridas no século XXI, constituição de mão de obra competitiva, coesão social e crescimento pessoal dos indivíduos (UNESCO, 2009a).

O projeto citado aponta para três fatores que vinculam a melhoria do ensino com o crescimento econômico (UNESCO, 2009a, p.8):

- a capacidade dos indivíduos em usar equipamentos que sejam mais produtivos do que as versões anteriores;
- mão de obra mais bem informada, capaz de agregar valor ao resultado econômico;
- capacidade dos indivíduos de criar, distribuir, compartilhar e utilizar novos conhecimentos.

As diretrizes para o planejamento de programas educacionais voltados para a formação de professores que utilizam as TIC na melhoria do ensino são delineadas nesse projeto, no qual são identificadas três abordagens complementares a serem adotadas na elaboração de políticas educacionais (UNESCO, 2009a, p.8):

- alfabetização em tecnologia - objetiva aumentar o entendimento tecnológico dos estudantes, cidadãos e da força de trabalho, incorporando as habilidades tecnológicas ao currículo;
- aprofundamento do conhecimento - pretende aprimorar as habilidades da força de trabalho, a fim de que ela faça uso do conhecimento para agregar valores à sociedade e à economia, utilizando-o na resolução de problemas complexos do mundo real;
- criação de conhecimento - busca aumentar as habilidades de estudantes, cidadãos e da força de trabalho para que possam: inovar; produzir novos conhecimentos; e se beneficiar deles.

As três abordagens mencionadas correspondem a metas e visões políticas que acarretam em uma nova trajetória de desenvolvimento e que vinculam a política de ensino ao desenvolvimento econômico, a partir de um entendimento diferenciado do papel das TIC na educação. Cada uma delas fomenta, ainda, consequências em

¹⁵ A sigla ICT-SCT refere-se ao nome do projeto no original: *Information and Communication Technology - Competency Standards Teachers*.

outros componentes do sistema educacional, a saber: política; currículo e avaliação; pedagogia; uso das tecnologias; organização e administração da escola; e desenvolvimento profissional.

A implicação de cada uma das três abordagens com cada um dos componentes do sistema educacional forma uma matriz (Figura 4), tal que cada módulo que a compõe identifica metas curriculares específicas, assim como as competências e as habilidades esperadas dos docentes e que devem ser adotadas na elaboração de políticas educacionais voltadas para a formação de professores. A matriz apresentada no APÊNDICE I relaciona os componentes do sistema de ensino com as abordagens complementares indicadas no documento, resumindo as principais informações contidas no Projeto ICT-CST.



Figura 4 - Marco Curricular do Projeto Padrões de Competências em TIC para Professores Fonte: UNESCO (2009)

No que diz respeito à dimensão *alfabetização em tecnologia*, cabe considerar as tecnologias que vêm sendo adotadas e apontadas como tendências no relatório *The Horizon Report 2011*, citadas no Capítulo 2 deste trabalho.

As dimensões *aprofundamento do conhecimento* e *criação de conhecimento* têm como objetivo desenvolver a habilidade dos sujeitos na aplicação e criação dos conhecimentos disciplinares para solucionar problemas complexos, que são encontrados em situações de trabalho, sociedade e no mundo real (UNESCO, 2009a). Esse objetivo suscita a questão sobre qual conceito de conhecimento deve ser priorizado no currículo.

David Guile (2008), em seu texto *O que distingue a economia do conhecimento? Implicações para a educação*, traz à tona algumas preocupações sobre o que é conhecimento na sociedade do conhecimento. Suas reflexões partem do entendimento dos conceitos que surgem em torno do referido termo e da discussão sobre eles por sociólogos e cientistas sociais como Bell, Castells, Gibbons *et al.*

Nonaka e Takeuchi, Polanyi, entre outros. Segundo Guile (2008), há uma divergência entre os citados autores no que diz respeito à valorização do conhecimento disciplinar ou teórico e o conhecimento tácito na formação dos indivíduos na sociedade do conhecimento. A preocupação do autor é a influência do entendimento do conceito de conhecimento na elaboração de currículos, mas, sobretudo, na definição das políticas educacionais.

Bell *apud* Guile (2008) enfatiza a importância do conhecimento teórico nas sociedades industriais, que, segundo o autor, é o princípio axial do desenvolvimento. Bell baseia-se na mudança da economia de produção para uma economia de serviço, em que a “transformação aplicada dos recursos”, oriunda da aplicação de um conhecimento teórico, torna-se mais importante do que o trabalho em si; dessa forma, “o conhecimento, não o trabalho” torna-se “a fonte de valor” (BELL *apud* GUILLE, 2008, p. 613).

Gibbons *et al.* (1994), por sua vez, evidenciam a importância do conhecimento tácito na sociedade do conhecimento. Para os autores, existem dois modos de produção de conhecimento: o Modo 1 e o Modo 2. A produção do conhecimento no Modo 1 ocorre por meio de pesquisas homogêneas e vinculadas às disciplinas. Seus pesquisadores não se sentem responsáveis pelas possíveis implicações práticas de suas pesquisas, uma vez que o conhecimento é produzido independente de suas aplicações. Já no Modo 2, a produção do conhecimento ocorre de forma heterogênea, transdisciplinar e no contexto de uma aplicação. A pesquisa, no Modo 2, visa não só à compreensão do fato, mas, sobretudo, a sua utilização prática, levando em consideração a sua relevância social. Guile evidencia ainda que, no Modo 2, é a “dimensão tácita do conhecimento dos cientistas que lhes permite reconfigurar o ‘conjunto diverso dos recursos de conhecimento’ disponível nas comunidades de profissionais de acordo com o problema em questão” (GUILLE, 2008, p. 616).

Sobre a importância da “dimensão tácita” do conhecimento, Nonaka e Takeuchi *apud* Guile (2008) também ressaltam seu valor e afirmam que a criação do conhecimento ocorre com a interação do conhecimento tácito com o codificado – ao que eles denominaram de “espiral de interações”. Os reflexos de suas pesquisas são percebidos, principalmente, na produção do conhecimento no mundo corporativo.

Santos (2010), por sua vez, apresenta os conceitos de conhecimento universitário e de conhecimento *pluriversitário*. Para esse autor, conhecimento universitário é aquele produzido nas universidades de modo descontextualizado, hierárquico, autônomo e, de certa forma, desconectado dos problemas cotidianos das sociedades. Nesse modelo, são os investigadores quem determinam quais os

problemas a serem estudados, assim como sua relevância, suas metodologias e seus ritmos de pesquisa.

É um conhecimento assente na distinção entre pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico e a autonomia do investigador traduz-se numa certa irresponsabilidade social deste ante os resultados da aplicação do conhecimento (SANTOS, 2010, p. 41).

Para o autor, as alterações sociais ocorridas ao longo da última década desestabilizaram o modelo de conhecimento universitário e apontaram para a emergência de outro conhecimento, construído a partir e em função de sua utilidade concreta. O autor conceitua conhecimento *pluriversitário*, que se contrapõe ao anterior, como “um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada” (SANTOS, 2010, p. 42). Esse conhecimento é, portanto, transdisciplinar, heterogêneo e requer sistemas de produção mais flexíveis, fluídos e abertos.

Nessa mesma vertente, Morin (2000) alerta sobre o problema do conhecimento fragmentado em disciplinas que coíbem operar o vínculo entre as partes e a totalidade, entre a unidade e a multiplicidade, que caracterizam a dialogicidade do pensamento complexo. Para o autor, é necessário que as informações estejam situadas em seu contexto, a fim de que adquiram sentido.

A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários (MORIN, 2000, p. 36).

Guile (2008) traz ao lume, ainda, a obra de Michael Polanyi, que introduz a compreensão holística do conhecimento científico.

(...) embora Polanyi não forneça a justificativa para que o conhecimento seja dotado de simetria, suas idéias sobre a relação entre a prática e a cultura científicas abrem caminho para uma explicação cultural da relação entre o conhecimento, a sociedade e a economia do conhecimento (GUILE, 2008, p. 621).

No que diz respeito à produção do conhecimento no contexto do desenvolvimento humano sustentável, Dias Sobrinho (2008) endossa o caráter

importante da produção de conhecimento para o desenvolvimento econômico, a construção das sociedades e da identidade das nações. No entanto, para o autor, esses conhecimentos precisam ser produzidos e apropriados em benefício da dignidade humana.

Quando se discute o uso das TIC na educação, o autor mais citado é Castells, que foca a questão do conhecimento *global* e *em rede*. Castells *apud* Guile (2008) concentra-se no impacto do uso das TIC na sociedade do conhecimento e enfatiza a existência de um novo paradigma econômico, que chamou de “sociedade informacional”, caracterizado pela “crescente demanda e produção de informação” (CASTELLS *apud* GUILLE, 2008, p. 615).

Essa multiplicidade de significados e de entendimentos sobre o conhecimento pauta os programas de educação superior – o que inclui aqueles realizados na modalidade a distância – que têm como um dos objetivos a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho e que, portanto, devem estar baseados na inovação – inovação no conteúdo, nas práticas e nos métodos utilizados –, de forma a atender às demandas da sociedade.

Os cursos a distância, com a pretensão de democratizar o ensino e atingir indivíduos dispersos geograficamente, que vivem nos vários recantos do território nacional – com seus hábitos, suas crenças e valores –, devem ter ainda outra preocupação no que se refere aos conhecimentos que estão sendo transmitidos e construídos. Santos (2010) traz à tona o que chama de “ecologia dos saberes”, que consiste no diálogo entre o saber científico e os saberes leigos, populares, tradicionais que circulam na sociedade, e que implica uma série de ações de valorização, tanto do conhecimento científico como dos conhecimentos práticos.

E é nesse contexto plural que os cursos superiores a distância são desenvolvidos e devem ser avaliados. É preciso verificar se os programas educacionais promovem inovações que sejam percebidas pelos alunos, gerando transformações nas suas vidas profissionais e pessoais.

Para Dias Sobrinho (2008, p. 73), “não se pode avaliar a educação superior (...) sem discutir minimamente o conceito de formação, pois é precisamente a formação que constitui o eixo central dos objetivos de uma instituição”.

Trigueiro Mendes (2006) corrobora afirmando que:

Não há soluções educacionais no Brasil, porque não há consciência nítida dos problemas que a educação deve solucionar. Quais são os problemas nacionais ou regionais que as universidades brasileiras estejam deliberadamente procurando resolver, sob controle de um método qualquer de avaliação? (TRIGUEIRO MENDES, 2006, p.85).

Como evidenciam Cavalieri, Macedo-Soares e Thiollent (2004), dependendo do grupo de interesse – alunos, professores, governo, mercado de trabalho, sociedade – a avaliação da qualidade educacional desempenhará diferentes funções, evidenciadas nos critérios, parâmetros e valores definidos.

Para o estudante, a avaliação da qualidade do ensino está relacionada à contribuição ao seu desenvolvimento individual, ao atendimento de suas necessidades pessoais, à sua capacidade de prepará-lo para assumir uma posição na sociedade e à expectativa de que o processo educacional esteja organizado de tal forma que lhe permita concluir seus estudos no tempo previsto. (CAVALIERI; MACEDO-SOARES; THIOLENT, 2004, p. 53)

Nesse contexto, faz todo sentido, portanto, buscar indicadores para a avaliação da qualidade dos cursos, além daqueles relacionados às suas infraestrutura e gestão – evidenciados no instrumento de avaliação dos cursos elaborado pelo INEP – e os índices que compreendem o cálculo do CPC. É preciso incluir outras instâncias avaliativas que remetam à qualidade da formação do indivíduo, e que possam ser percebidos por esses, como:

- uso eficiente da tecnologia, e não apenas de forma instrumental;
- construção de conhecimento não apenas disciplinar, mas, sobretudo, contextualizado com a prática, como evidenciado pelo Modo 2 proposto por Gibbons *et al.* e o conhecimento holístico preconizado por Polanyi;
- relevância e pertinência do conhecimento, das competências e das habilidades adquiridas com a realidade da sociedade;
- impacto da utilização da modalidade de EaD em relação às aprendizagens profissionais efetivas.

Tais aspectos precisam ainda ser decompostos em indicadores possíveis de serem avaliados.

6.2 Confiabilidade e Aplicabilidade como fatores da qualidade

Retornando ao texto de Bertolin (2009), que apresenta três visões de qualidade em Educação Superior – a economicista, a pluralista e a de equidade –, apresentadas no Capítulo 5 deste trabalho, será proposta aqui uma quarta visão, a **Visão da Consistência da Formação**, cujo grupo de interesse são os cursistas (Quadro 8).

Visão da Qualidade	Termos Associados	Grupos de Interesse	Propósito do ES
Visão da Consistência da Formação	Confiabilidade e Aplicabilidade	Cursistas	Ênfase na relevância e pertinência dos conhecimentos adquiridos

Quadro 8 – Quarta visão para a Qualidade na Educação Superior Fonte: Adaptado de BERTOLIN (2009)

Segundo o Dicionário Aurélio (Ferreira, 1999), a consistência está relacionada, basicamente, às características inerentes ao objeto em análise.

Consistência [De consistir + ência] *s.f.* 1. Qualidade ou estado de consistente. 2. Concordância aproximada entre os resultados de várias medições de uma mesma quantidade. 3. *Fig.* Perseverança, firmeza, constância. 4. *Lóg.* V. Coerência (7). 5. *Fís.* Propriedade de um conjunto de resultados de experiências que satisfazem, dentro dos limites dos erros experimentais, as leis pertinentes aos fenômenos a que se referem. 6. *Mat.* Compatibilidade (7) (FERREIRA, 1999, p.533-534).

Consistência é, portanto, um conceito interno aplicado a uma entidade com uma conotação que, normalmente, remete à solidez. A consistência também se refere à coerência.

Esse termo, na lógica clássica, refere-se a uma característica aplicável a um conjunto de proposições e é propriedade da teoria da não contradição. Assim, um conjunto de proposições é considerado consistente quando todas as suas proposições podem ser verdadeiras simultaneamente (ALENCAR FILHO, 1986). Em termos de usabilidade de um sistema de informação, por exemplo, ele é considerado consistente quando todos seus elementos respondem da forma que se espera.

Analogamente, uma formação consistente deve refletir sua intencionalidade, de forma que ela possa ser reconhecida pelos atores envolvidos, mais especificamente, os alunos. É preciso ter coerência entre o que foi proposto e o que foi realizado. Desse modo, para identificar quais os indicadores que sinalizem para qualidade de um curso na ótica da consistência da formação, deve-se, antes de mais nada, compreender o que se espera de uma formação de nível superior na modalidade a distância.

Um curso de graduação na modalidade a distância deve atender aos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância definidos pelo MEC. Deve, ainda, estar alinhado ao Projeto Político-Pedagógico, à missão e visão das Instituições de Ensino Superior, e estar engajado ao Ambiente 21, caracterizado pela aceleração das mudanças tecnológicas, das modificações de mercado e de uma nova definição de valores.

Nesse contexto, deve-se pensar em curso que possua infraestrutura que dê suporte ao curso, ou seja, um espaço que promova condições físicas e tecnológicas para o desenvolvimento do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Cursos a distância devem, ainda, fazer uso de ambientes virtuais de aprendizagem que permitam a comunicação e interação entre seus participantes (aluno, professor, tutor, coordenação). O AVA deve ser utilizado para propiciar e potencializar as estratégias pedagógicas oferecendo a possibilidade do aluno interagir com o professor e os demais cursistas, além de diferentes objetos de aprendizagem. O ambiente deve ser capaz, também, de possibilitar o contato dos alunos com recurso de autoria e co-autoria.

A implementação de um ambiente virtual, quando é guiada por uma concepção educacional que privilegia a *autoria do aluno*, a *reflexão*, a *re-elaboração* e a *(re)construção do conhecimento*, apresenta uma configuração suficientemente *aberta e flexível*, permitindo o *re-planejamento* e a *re-estruturação* do curso durante a sua realização(...). Nessa perspectiva, as ferramentas computacionais do ambiente virtual não se restringem a serem um meio de viabilização do curso, elas também podem e devem ser integradas nas *estratégias da mediação pedagógica*. (...) Essa integração, portanto, permite o redimensionamento da mediação pedagógica, evidenciando aspectos próprios da educação a distância, que potencializam uma nova forma de *ensinar* e de *aprender* (PRADO, 2006, p.115)

É necessário adotar estratégias educacionais, comunicacionais e tecnológicas que promovam a construção do conhecimento em rede. Os ambientes devem favorecer a formação de comunidade de aprendizagem e ser construídos de forma a propiciar e potencializar as estratégias pedagógicas e de metacognição do aprendiz (e do professor). Para Rezende (2006), isso ocorre na medida em que se oferece

a possibilidade do aluno interagir com professor e demais alunos e com diferentes objetos na interface, por meio de inúmeros recursos de autoria, possibilitando a representação e a expressão de seus modelos e ideias dentro de um único ambiente e de forma compartilhada (REZENDE, 2006, p.131).

É imperativo se investir na formação do corpo docente, tanto do responsável pela elaboração do conteúdo como aqueles responsáveis pela mediação pedagógica, entendida aqui como uma atividade individualizada e permanente. Na mediação o diálogo necessita ser constante, pois é fundamental “codificar as mensagens pedagógicas, traduzindo-as sob diversas formas” (BELLONI, 2001, p.63). Melo (2007, p.31) corrobora afirmando que a “linguagem é o principal instrumento de mediação”. Cabe ao mediador pedagógico acompanhar os alunos, oferecendo todo o apoio necessário ao seu processo de aprendizagem, buscando a todo momento relacionar

os conhecimentos adquiridos com a sua prática concreta. A atitude do mediador é essencial na construção do conhecimento do aluno.

É a forma de apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela (MASETTO, 2000, p.144).

O material didático utilizado no curso é outro ponto importante na configuração de cursos a distância. Ele deve contemplar diversos recursos midiáticos e utilizar tanto a linguagem dialógica como a científica, devem, porém, ser adequados ao público-alvo, tanto no que diz respeito ao perfil do aluno como as suas condições de acesso ao curso. Melo (2007) destaca a importância de se conhecer as expectativas dos alunos, pois este conhecimento estimula o surgimento do vínculo entre alunos e a proposta político-pedagógica do curso.

Estes aspectos representam questões concernentes ao que podemos chamar de contrato psicológico/pedagógico, ao qual estará vinculada a motivação e a construção de conhecimentos que podem possibilitar o desenvolvimento de competências múltiplas. Dentro desta perspectiva, é comum o entendimento de que o vínculo pode surgir quando o sistema de ensino responde de forma satisfatória às necessidades e expectativas dos sujeitos. Outro pensamento complementar e corrente refere-se ao interesse do aluno em permanecer e dedicar-se às atividades de aprendizagem. Portanto, a participação pressupõe o comprometimento ou o empenho por uma causa ou projeto de vida (MELO, 2007, p.31).

Ainda sobre o material didático utilizando, Dias (2007) sugere que o material norteador das disciplinas seja atraente, explicativo – que não faltem exemplos sobre o assunto abordado e acessível, de forma que alunos com diferentes níveis e ritmos de aprendizagem possam entender o conteúdo exposto.

Cursos a distância devem possuir uma infraestrutura nos polos de apoio ao presencial, que acolham os alunos localmente, provendo-os com tutores presenciais; recursos didáticos, pedagógicos, administrativos e tecnológicos; laboratórios; salas de aula e biblioteca, criando, assim, um ambiente propício à construção do conhecimento.

Disponibilizar um serviço de apoio ao discente, que atenda não só às questões de suporte técnico, mas também às diversas necessidades que o aluno a distância possui é também uma questão crucial em EaD. Para Moraes,

as instituições que ofertam ou pretendem ofertar cursos a distância devem estar estrutural e administrativamente preparadas para as mudanças impostas por esta modalidade de ensino. Talvez a mudança mais significativa esteja relacionada ao setor de serviços de apoio ao aluno, que é significativamente afetado pelos avanços tecnológicos e pelas demandas dos alunos (MORAES , 2004,p. 42).

Tais serviços devem estar à disposição para assegurar ao aluno amparo, firmeza, segurança, a fim de que seja bem-sucedido em suas atividades de aprendizagem. Para isso, a instituição deve prever um sistema de atendimento on-line, um serviço 0800, fax, entre outros recursos. Esse acompanhamento constante permite a detecção de falhas ao longo do processo e a verificação de subjetividades não-mensuráveis, com o propósito de auxiliar os alunos na superação de dificuldades que interfiram na sua permanência no curso.

Parte dos aspectos mencionados já está contemplado nos Referenciais de Qualidade do MEC e diz respeito às questões relacionadas às dimensões infraestrutura, corpo docente e organização didático-pedagógica, apresentadas anteriormente. Além delas, é preciso pensar na formação do indivíduo, evidenciada por meio da aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo do curso. É no contato com problemas e acontecimentos encontrados em situações reais que o conhecimento se transforma.

Deve-se assegurar o atendimento à demanda dos alunos no que diz respeito às condições adequadas para a construção de conhecimento disciplinar e tácito, ou seja, contextualizado com a prática profissional. Para isso, é necessário:

- propor e desenvolver atividades para o curso que tragam situações-problema práticas, por meio da incorporação de experiências prévias e do cotidiano dos alunos;
- incentivar a pesquisa e a produção científica que sejam relevantes para a sociedade em que vive, levando em consideração que o conhecimento é um processo de movimento e mudança;
- criação de atividades que compreendam as dimensões técnicas, éticas e políticas, pois estas constituem a realidade do ser humano em seus processos de vida pessoal e social;
- propor atividades que desenvolvam competências gerais e específicas – entendendo competência como a capacidade do indivíduo em mobilizar recursos cognitivos (conhecimento, habilidade, atitude) em situações práticas da vida real;
- desenvolver atividades que promovam a fluência tecnológica, relacionada não só ao conhecimento das tecnologias de informação e

comunicação, mas, sobretudo à habilidade na criação e na busca semântica da informação, autoria, coautoria e o incentivo à construção do conhecimento produzido em rede;

- atualizar-se nas tecnologias emergentes que promovam melhoria dos processos ensino e aprendizagem.

Um dos diferenciais de um curso superior oferecido na modalidade a distância está, justamente, na possibilidade de inovação que a utilização das TIC pode oferecer. Nesse contexto, torna-se importante que os processos educacionais que fazem uso de tecnologias não se limitem ao mero manuseio dos equipamentos ou à reprodução de informações. Além de conhecer e saber utilizar as tecnologias, todo profissional – dentre os quais destaca-se o professor –, deve possuir fluência tecnológica que

Vai muito além de saber usar na posição de consumidor de programas e informações. Atinge os patamares da criação de informação, busca semântica de informação, formação de autoria. Assim, podemos entender fluência tecnológica como habilidade minimalista de digitar texto, navegar na internet, conhecer comandos repetitivos, mas igualmente como exigência rebuscada de dar conta de empreitadas não-lineares interpretativas, nas quais a postura é de sujeito participativo/reconstrutivo (DEMO, 2008, p. 7).

A Consistência da Formação, nesse contexto plural, está relacionada a dois fatores: *confiabilidade*, que diz respeito à capacidade da instituição de ensino superior prestar o serviço de forma correta, segura e cuidadosa e *aplicabilidade*, entendida aqui como a possibilidade da aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso na vida profissional e social do indivíduo.

Cada um desses fatores está subdividido em subfatores:

- **Confiabilidade** - segurança e credibilidade. Esse fator avalia a capacidade da instituição na prestação do serviço educacional. Além disto, avalia o grau de confiança dos alunos no curso oferecido. Está relacionado, sobretudo, às questões sobre infraestrutura, corpo docente, e organização didático-pedagógica;
- **Aplicabilidade** - pertinência e relevância. Diz respeito à importância do conhecimento produzido ao longo do curso para a sociedade e a relevância de seus efeitos no desenvolvimento social e econômico das populações para as quais são gerados. Está relacionado, ainda, a que os valores sociais do conhecimento produzidos, selecionados e transmitidos correspondam às expectativas da sociedade a que se pretende construir.

Para o estabelecimento dos indicadores relacionados à Confiabilidade, foi considerada, sobretudo, a seguinte literatura: IHEP (2000); MEC (2007); Rubio Gómez (2003); Moraes (2004). O marco teórico utilizado na definição dos indicadores do fator Aplicabilidade foi: UNESCO (2009a); UNESCO (2009b); Bertolin (2009); Dias Sobrinho (2008); Guile (2008); Demo (2008).

Para cada fator foram identificados os seguintes indicadores para a avaliação da qualidade do curso na ótica da consistência da formação (Figura 5).

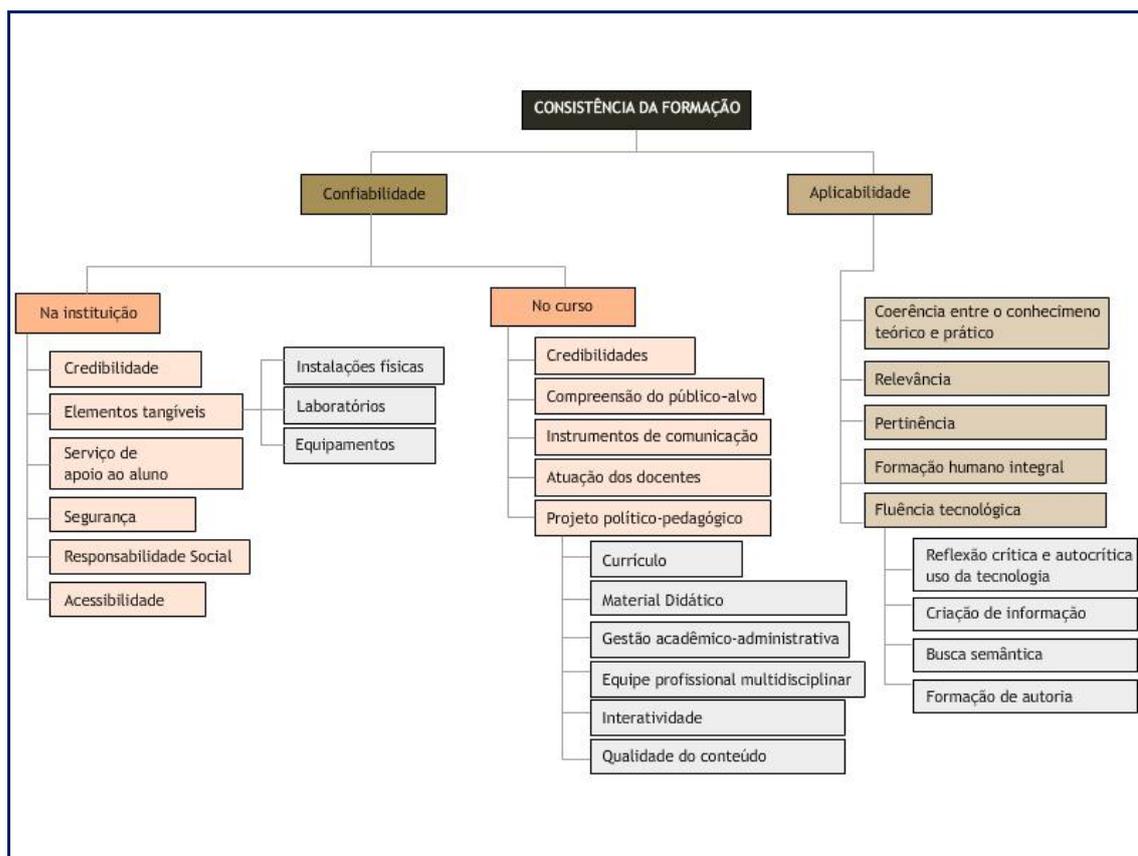


Figura 5 – Indicadores de Qualidade para a Consistência da Formação Fonte: elaboração própria

6.2.1 Indicadores da qualidade para a avaliação do curso na ótica da Consistência da Formação

Os indicadores de qualidade pertinentes ao fator *confiabilidade* estão relacionados à capacidade da instituição na prestação dos serviços de sua competência e possui duas vertentes: a confiabilidade na instituição propriamente dita e no curso oferecido. Já os indicadores para o fator *aplicabilidade* estão pautados na aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso na vida social e

profissional do discente. Estes últimos dizem respeito, portanto, à pertinência e à relevância do conhecimento construído.

O Quadro 9 evidencia cada um dos indicadores que, na visão da Consistência da Formação, deveriam ser considerados na avaliação de cursos de graduação na modalidade a distância.

CONFIABILIDADE		Capacidade de prestar o serviço oferecido de forma correta, segura e cuidadosa (SEGURANÇA e CREDIBILIDADE)
Confiabilidade na Instituição		Referencial Teórico
Credibilidade	Grau de veracidade no serviço prestado. A instituição deve ser credenciada para o oferecimento dos cursos e bem avaliada pelos órgãos competentes.	Rubio Gómez (2003)
Elementos tangíveis	Aspecto geral das instalações físicas da instituição e dos polos presenciais. Presença de laboratórios equipados com recursos necessários e suficientes para as atividades práticas, biblioteca, secretaria acadêmica, salas de coordenação, salas para tutoria a distância, sala de professores, facilidade de acesso aos cursistas, além de uma estrutura que respeite as peculiaridades de cada região e localidade, favorecendo inclusive o acesso e a utilização de equipamentos por pessoas portadoras de deficiência.	Rubio Gómez (2003), MEC (2007)
Serviços de apoio ao aluno	Presença de uma estrutura eficiente e eficaz que possa atender aos alunos em todas as suas dificuldades, além de fornecer orientações sobre: acesso aos recursos, como biblioteca e informações sobre como estudar a distância; processo de admissão, registro, matrícula; questões complexas relacionadas aos estudos e ao desenvolvimento pessoal; relações interpessoais, isto é, as formas de interagir efetivamente com os colegas nos diferentes momentos do curso.	IHEP (2000), Moraes (2004)
Segurança	Garantia aos cursistas de que seus problemas serão solucionados.	Rubio Gómez (2003)
Acessibilidade	Utilização de uma tecnologia acessível que garanta o acesso ao curso a todos os seus estudantes, independente dos recursos tecnológicos que estes possuam. Garantir também acesso aos portadores de deficiência.	Rubio Gómez (2003)
Responsabilidade Social	Valores sociais do conhecimento produzidos, selecionados e transmitidos pela instituição; significado público da formação dos alunos. Diz respeito ao tipo de sociedade que a instituição se propõe a projetar e ajudar nessa construção.	Dias Sobrinho (2008)
Confiabilidade no Curso		REFERENCIAL TEÓRICO
Credibilidade	Grau de veracidade no serviço prestado. Resultado das avaliações dos cursos realizadas por meio dos instrumentos de avaliação oficiais como ENADE, IDD e CPC.	Rubio Gómez (2003)
Compreensão do público-alvo	Clareza sobre o perfil dos alunos do curso, quais suas necessidades e sua capacidade, respeitando as diferenças e compreendendo a forma de conservar a sua motivação para os estudos.	Moraes (2004)

Infraestrutura de comunicação	Existência de uma estrutura de comunicação bidirecional, em que todas as informações sobre o curso estejam acessíveis aos cursistas, incluindo processos de admissão, requisitos tecnológicos mínimos, perguntas mais frequentes, guias do aluno e do curso, e que exista espaço para os alunos enviarem suas dúvidas.	Rubio Gómez (2003)
Atuação dos docentes	(mediadores pedagógicos, tutores, tutores presenciais, professores autores) – Presença de mediadores pedagógicos (tutores a distância) que meiam o processo pedagógico, interagem com os alunos e realizam os processos avaliativos; presença de tutores presenciais, que auxiliam os alunos nas atividades individuais e em grupo, participa dos momentos de avaliação presencial, aulas práticas e estágios supervisionados, esclarecendo dúvidas no uso da tecnologia; presença de professores-autores, que preparam o material didático e interagem com os mediadores pedagógicos no esclarecimento de dúvidas de conteúdo.	IHEP (2000), MEC (2007)
Projeto político-pedagógico	Alguns itens devem estar integralmente expressos no Projeto Político-Pedagógico de um curso na modalidade a distância, como:	
Material Didático	Desenvolvido por equipes multidisciplinares, preservando a unidade entre os conteúdos trabalhados e a interação entre as diferentes mídias e os diferentes atores do projeto. Livros, vídeos, textos, desenvolvido em uma linguagem dialógica e que possua esquemas alternativos para portadores de deficiência.	MEC (2007)
Currículo	Estruturado por meio da interdisciplinaridade e contextualização, indo além do foco no conhecimento das disciplinas e que inclui as habilidades como gestão de informações, solução de problemas, colaboração e pensamento crítico.	MEC (2007)
Gestão acadêmico-administrativa	Oferecimento de suporte administrativo; garantia de uma logística de produção e distribuição de material e da avaliação de desempenho dos alunos e registro dos resultados.	MEC (2007)
Equipe Profissional Multidisciplinar	Composta por docentes, tutores (presenciais e a distância), pessoal administrativo e suporte técnico.	IHEP (2000), MEC (2007)
Interatividade	Existência de um sistema adequado de tutoria e um ambiente computacional voltado ao atendimento das necessidades do aluno, que favoreça a interação e a interatividade entre professores, tutores e alunos. Utilização de recursos de comunicação como: telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fórum de debates, AVA, entre outros.	IHEP (2000), MEC (2007)
Conteúdo	Desenvolvido com uma estrutura consistente, atualizado, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem e demandando dos alunos as habilidades de análise, síntese e avaliação.	IHEP (2000), MEC (2007)
APLICABILIDADE	Diz respeito à aplicação dos conhecimentos adquiridos na vida profissional e social (PERTINÊNCIA e RELEVÂNCIA)	Referencial Teórico
Coerência entre conhecimento teórico e prático	Construção de conhecimento não apenas disciplinar, mas, sobretudo, um conhecimento contextualizado com a prática.	Guile (2008), Santos (2010), Demo (2007)

Relevância social do conhecimento	Diz respeito à importância do conhecimento. A construção de conhecimento científico e socialmente relevante para a formação de sujeitos ética e tecnicamente competentes. Relevância social da produção científica. Importância e adequação dos conhecimentos produzidos para a sociedade e relevância dos efeitos causados no desenvolvimento social e econômico das populações para as quais são gerados.	Bertolin (2009), Dias Sobrinho (2008), Santos (2010), Demo (2007)
Pertinência	Diz respeito à apropriação do conhecimento, aos valores sociais do conhecimento que são produzidos, selecionados e transmitidos, em cumprimento das expectativas, necessidades e interesses da sociedade a que se pretende construir.	Bertolin (2009), Dias Sobrinho (2008), Santos (2010), Demo (2007)
Formação humana integral	Compreende as dimensões técnicas, éticas, estéticas e políticas que constituem a realidade do ser humano em seus processos de vida pessoal e social. Esse indicador se reflete na empregabilidade do sujeito.	Bertolin (2009), Dias Sobrinho (2008), Demo (2007)
Fluência Tecnológica	A fluência tecnológica está relacionada não só ao conhecimento das TIC, mas à habilidade na criação e busca semântica da informação e à questão da autoria.	
Reflexão crítica do uso da tecnologia	Preparar cidadãos capazes de utilizar as novas tecnologias para apoiar seu desenvolvimento social e melhorar sua produtividade.	Demo (2008), UNESCO (2009b)
Criação de informação	Apoiar os alunos no desenvolvimento das habilidades de criação do conhecimento e do aprendizado contínuo e reflexivo e na elaboração de comunidades de conhecimento com base nas TIC.	Demo (2008), UNESCO (2009b)
Busca semântica	Ajudar os alunos no uso crítico dos recursos de rede.	Demo (2008), UNESCO (2009b)
Autoria	Oferecer uma formação que não só promova o acesso às tecnologias de informação e comunicação, mas, sobretudo, aos <i>softwares</i> que potencializem a autoria e a habilidade de construir ambientes virtuais, como <i>blogs</i> , <i>wikis</i> , <i>softwares</i> livres, entre outros.	Demo (2008), UNESCO (2009b)

Quadro 9 – Descrição dos Indicadores de Qualidade para a Consistência da Formação
Fonte: Elaboração própria

A consistência da formação está esteada tanto em questões relacionadas à infraestrutura da instituição e do curso – instalações físicas, material didático, corpo docente, serviços de apoio ao aluno, interatividade, acessibilidade, entre outros, e que constituem o fator Confiabilidade –, como também àquelas que remetem para a aplicabilidade do conhecimento adquirido e desenvolvido pelo aluno ao longo do curso e que repercute na sua formação. A aplicabilidade, no entanto, não está sendo vista aqui na perspectiva neoliberal de foco no mercado de trabalho, mas na visão da *supercomplexidade* (Barnett, 2005) e na realização pessoal do indivíduo.

É essa forma de desafio em que nossas estratégias para lidar com a complexidade estão sendo questionadas. É uma ordem maior de complexidade em que temos que descobrir formas de viver e até

mesmo prosperar, se possível, em um mundo onde nossas estruturas estão sendo constantemente testadas e desafiadas. Essa supercomplexidade é o mundo em que vivemos (Barnett, 2005, p.95).

Considerando o papel importante que os alunos possuem na avaliação dos cursos de graduação a distância, por meio do ENADE, e também o fato de os cursos de EaD serem compostos por um público adulto, acredita-se na capacidade que esses alunos têm de realizar uma avaliação da qualidade dos cursos a que estão submetidos. "O ser que conhece é também o ser que avalia. Avaliar implica ler o mundo, interpretar e produzir sentidos" (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 22).

Melo (2007, p.36) corrobora quando afirma que "trazer a voz do aluno deverá ser a principal meta dos modelos de educação que estão se alicerçando hoje".

Dessa forma, a fim de verificar se os indicadores que dizem respeito à qualidade do curso na ótica da consistência da formação relacionados nesta pesquisa estão ou não sendo atendidos, foi realizado este estudo, tomando como base a percepção dos alunos provenientes de um curso superior oferecido na modalidade a distância.

7 O DELINEAMENTO DA PESQUISA

*Você nunca sabe que resultados virão da sua ação.
Mas se você não fizer nada, não existirão resultados.*
Mahatma Gandhi

O objeto de estudo, segundo Flick (2004), é que define o tipo de pesquisa a ser realizada. O delineamento de uma pesquisa quali-quantitativa tem especificidades próprias, embora possua os mesmos elementos de toda pesquisa, como: definição do objeto, coleta e análise dos dados e elaboração de relatório. A questão principal que diferencia uma pesquisa quantitativa de uma qualitativa está na coleta e análise dos dados. No primeiro caso, é predominantemente numérica e estatística – enquanto na pesquisa qualitativa a ênfase está na análise e interpretação dos fenômenos sociais. Segundo Bauer *et al.* (2008), “não há quantificação sem qualificação” e “não há análise estatística sem interpretação”.

No que diz respeito à pesquisa qualitativa, Flick (2004) enumera alguns aspectos que considera essenciais. O primeiro refere-se à escolha da teoria e do método, isto é, deve-se verificar se a questão da pesquisa pode ou não ser estudada empiricamente e se os métodos disponíveis podem ou não ser empregados na pesquisa. Um segundo aspecto faz menção ao reconhecimento, por parte do pesquisador, dos diferentes pontos de vista e práticas de campo, que existem em função das “diversas perspectivas subjetivas e ambientes sociais a elas relacionadas” (FLICK, 2004, p. 22). Como um terceiro aspecto, há a reflexividade do pesquisador e da pesquisa, isto é, faz parte desse processo tanto as subjetividades do pesquisador como as dos pesquisados. Por último, encontra-se a variedade de abordagens teóricas e seus métodos, pois a pesquisa qualitativa não está fundamentada em conceitos teóricos e metodológicos unificados (FLICK, 2004). A natureza desta pesquisa é quali-quantitativa, uma vez que, utilizando-se de ambos os métodos, será possível ter um olhar mais global de uma pesquisa do campo social.

Este capítulo descreve os procedimentos adotados nessa tese, que podem ser sintetizados na Figura 6.

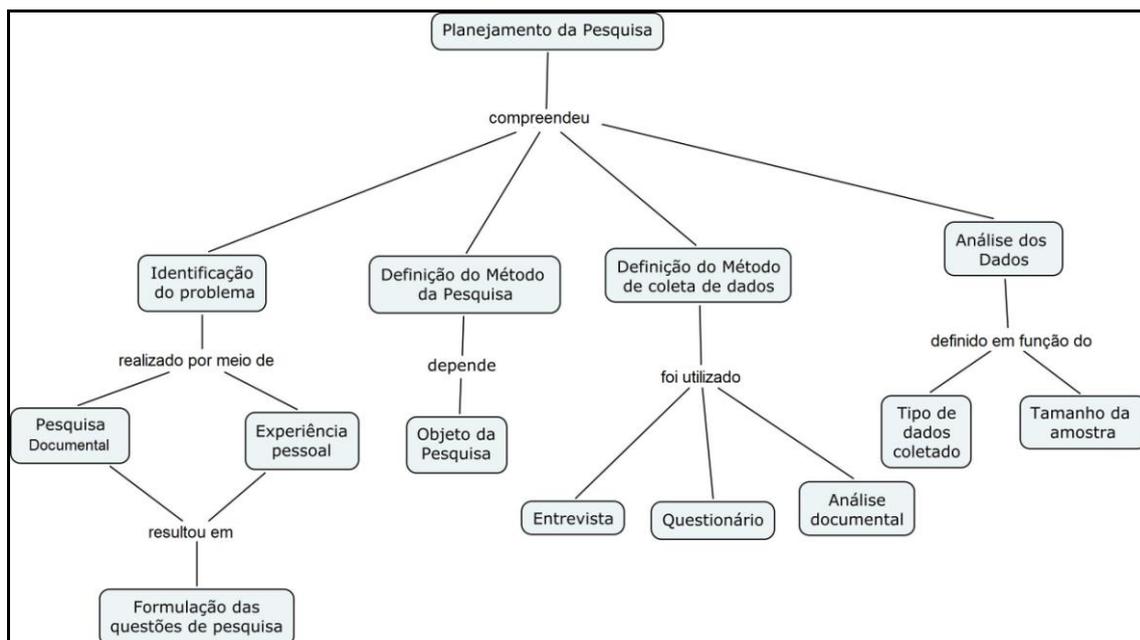


Figura 6 – Delineamento da Tese - Fonte: Elaboração própria

7.1 Identificação do Problema

A identificação do problema e das questões de pesquisa compreendem os primeiros passos de um estudo. Por isso, foi realizada, antes de tudo, uma pesquisa documental e bibliográfica com o objetivo principal de obter um melhor conhecimento do objeto de estudo, clarificar os conceitos envolvidos e delimitar o problema a ser investigado.

A pesquisa fez-se necessária em função do tema escolhido sobre a avaliação da qualidade da Educação Superior a Distância na ótica da consistência da formação. O oferecimento de cursos de graduação nessa modalidade ainda é recente no Brasil e o seu crescimento acelerado nos últimos anos traz à reflexão a importância de sua avaliação. Segundo o Censo da Educação Superior 2008, publicado em 2009, houve um aumento de 1.620% no número de ingressos nos cursos superiores nesse segmento no Brasil, somente se considerados os anos de 2004 a 2008 (INEP, 2009a). A constatação desse crescimento acelerado, aliado às metas do Governo em aumentar o número de matrículas no ensino superior foram responsáveis pela inquietação que gerou a pesquisa e pela escolha do recorte que compreendeu os programas governamentais de educação a distância. As questões que nortearam as investigações foram: Quais as políticas públicas atualmente implementadas para a educação a distância e qual o público-alvo desses programas? Quais os critérios de qualidade adotados na avaliação dos programas governamentais de educação a

distância, considerando-se as novas exigências da sociedade atual? Qual a percepção dos cursistas em relação à qualidade dos cursos a distância de que participam?

Na pesquisa documental foram analisadas a legislação e as bases legais referentes à Educação a Distância no Brasil, assim como as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino. Foram verificados, ainda, diversos conceitos de qualidade para cursos superiores encontrados na literatura. Somente a partir da conceituação de qualidade é possível definir indicadores para sua avaliação. Nesse sentido, foram examinados os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (MEC, 2007), a fim de verificar os principais indicadores de qualidade recomendados pelo MEC e a legislação que subsidia os processos de avaliação dos cursos.

O resultado desta pesquisa indicou que há, nos programas do Governo para EaD, uma predominância de oferecimento de cursos voltados para a formação de professores da rede pública de ensino. Entre os existentes, destacam-se aqueles provenientes do Sistema UAB que, embora possua como um dos objetivos integrar um sistema nacional de educação superior à distância, privilegia a formação do professor. Nesse contexto, buscou-se, também, verificar as expectativas para a formação do professor no século XXI, que foram identificadas no documento *Marco Curricular do Projeto Padrões de Competências em TIC para Professores* (UNESCO, 2009a).

A partir do levantamento realizado, foi possível, ainda, delinear o objeto do estudo de caso que compreendeu um curso de Licenciatura em História, iniciado em 2006, voltado para formação de professores em exercício. Tal curso, oferecido por meio de um programa do governo — mais especificamente o Pró-Licenciatura II — passou a integrar o Sistema UAB em 2009, quando o curso já estava em andamento. O objetivo do estudo foi verificar a percepção dos cursistas sobre a qualidade do curso superior a distância, na ótica da consistência da formação, a fim de compreender quais os indicadores mais adequados para sua avaliação, de forma a poder oferecer, ao final da análise, subsídios para a formulação de uma proposta de avaliação da qualidade de um curso superior na modalidade a distância.

7.2 Definição do Método de Pesquisa

O método adotado nesta pesquisa foi o estudo de caso de natureza quali-quantitativa. Segundo Godoy (2005), o foco de interesse de um estudo de caso está no individual, ou seja, centrado no tipo de questão que se pretende responder. A autora ressalta que tal estudo reúne dois propósitos: primeiro, obter uma compreensão

ampla do grupo em estudo e suas formas de interação social; segundo, articular declarações teóricas capazes de explicitar regularidades dos processos e estruturas sociais. Para Yin (2005), os propósitos exploratórios e descritivos são os mais frequentes e indicam o estudo de caso quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos ou quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Godoy (2005), com base em Merriam (1988), identifica três tipos de estudos de caso: o descritivo, o interpretativo e o avaliativo. Este último tem como foco a geração de dados que servirão para avaliar os resultados de algum programa específico. A autora acrescenta que o estudo de caso deve ser utilizado quando os pesquisadores buscam entender determinada situação com profundidade, enfatizando os significados sociais para os envolvidos.

Com relação à natureza de uma pesquisa, algumas de suas características tornam-na mais adequada a certos tipos e temas de estudo. Segundo Deslauriers e Kérisit (2008), a pesquisa qualitativa é adequada quando seu objeto necessita verificar as preocupações dos atores sociais. Para os autores, entre as características da pesquisa qualitativa estão sua capacidade de considerar os diferentes aspectos de um caso particular e relacioná-los ao contexto geral e formular proposições ligadas à ação e à prática. Esses traços apontam para a utilização da referida pesquisa na análise das políticas sociais e na avaliação de seus efeitos concretos (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008).

Já a pesquisa quantitativa possui como característica principal a utilização predominante de dados numéricos, o que permite o estabelecimento de padrões e de correlações. O presente trabalho utiliza método quantitativo e qualitativo na sua coleta e análise de dados, que serão realizados a partir dos seguintes pressupostos metodológicos, apresentados na Tabela 8.

Tabela 8 - Delineamento da Pesquisa

Princípios Estratégicos	Coleta de dados	Análise dos dados
Estudo de Caso	Pesquisa documental e bibliográfica	Validação do questionário por meio do pacote de <i>software</i> estatístico SPSS versão 19.
	Questionário composto por questões abertas e fechadas	Tratamento dos dados quantitativos por meio de pacote de <i>software</i> estatístico SPSS
	Entrevistas semiestruturadas	Análise de conteúdo por meio do <i>software</i> ALCESTE versão 2010.

Fonte: Elaboração própria

7.3 Coleta de Dados

Essa pesquisa tomou como base os alunos do curso de Licenciatura em História, proveniente da parceria entre a PUC-Rio e a UERJ. Esse curso é parte integrante do Programa Pró-Licenciatura II e foi oferecido na modalidade a distância de 2006 a 2010, tendo, ainda, algumas disciplinas reapresentadas ao longo de 2011.

O processo de coleta de dados compreendeu uma pesquisa documental, a formulação de um questionário, sua aplicação e análise, além da realização de entrevistas.

Em relação a essa etapa, foram realizados:

- pesquisa bibliográfica, a fim de selecionar referenciais para a análise do estudo;
- análise documental em documentos oficiais provenientes do Ministério da Educação e que definem as políticas para educação a distância, referenciais de qualidade, editais públicos para o oferecimento de cursos de licenciatura a distância, além de documentos institucionais sobre o curso pesquisado, como o Projeto Político-Pedagógico;
- aplicação de questionário com questões fechadas e abertas para todos os professores-alunos do curso envolvido;
- entrevistas individuais com alguns alunos, ao final do curso;
- consolidação dos dados pesquisados.

Para a elaboração do questionário (APÊNDICE II), foi importante concentrar-se no objeto de estudo de caso, que foi verificar a percepção dos alunos em relação aos indicadores de qualidade sob a ótica da consistência da formação. Baseando-se na literatura e na experiência pessoal da autora deste trabalho, considerou-se que a consistência da formação está relacionada a dois fatores: à confiabilidade na instituição de ensino e no curso oferecido e à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no curso (Capítulo 6, item 6.2).

Segundo Selltiz *et al.* (1971), a especificação do que deve ser verificado é uma das condições para se definir “como deve ser medido”. Nesse sentido, tanto as 48 questões fechadas como as três abertas do questionário buscaram verificar a percepção dos cursistas sobre a qualidade do programa a que estão vinculados e como este tem promovido transformações nas suas vidas profissionais e sociais, buscando indícios dos indicadores de qualidade apresentadas no Capítulo 6 deste trabalho (Figura 5) e descrito no Quadro 10.

Nº	Itens do Questionário	Indicadores de Qualidade
1	Os conteúdos das disciplinas corresponderam às minhas expectativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do público-alvo • Pertinência
2	As disciplinas oferecidas até o momento são intelectualmente estimulantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Relevância social do conhecimento
3	Considero útil o conteúdo aprendido no curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do público-alvo • Coerência entre conhecimento teórico e prático • Pertinência
4	Os tutores a distância trouxeram para o curso assuntos de cunho geral (dia a dia) relacionados à realidade prática dos cursistas.	<ul style="list-style-type: none"> • Coerência entre conhecimento teórico e prático • Pertinência
5	Os tutores presenciais trouxeram para o curso assuntos de cunho geral (dia a dia) relacionados à realidade prática dos cursistas.	<ul style="list-style-type: none"> • Coerência entre conhecimento teórico e prático • Pertinência
6	Considero este curso muito importante para o desempenho das minhas atividades profissionais.	<ul style="list-style-type: none"> • Relevância social do conhecimento • Formação humana integral
7	Os conteúdos dos materiais didáticos disponibilizados foram suficientes para o acompanhamento das disciplinas.	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo
8	A linguagem escrita e visual foi adequada para a compreensão dos conteúdos das disciplinas.	<ul style="list-style-type: none"> • Material Didático
9	Os materiais fornecidos para impressão são de boa qualidade e suficientes para o acompanhamento do curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Material Didático • Conteúdo
10	A bibliografia disponível nos polos foi suficiente para o acompanhamento das disciplinas do curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos tangíveis
11	Os tutores a distância demonstraram conhecimento dos conteúdos das matérias.	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação dos docentes • Equipe multidisciplinar
12	Os tutores a distância mantiveram sempre um bom relacionamento com os cursistas.	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação dos docentes • Equipe multidisciplinar
13	Todas as discussões promovidas no curso foram acompanhadas pelos tutores a distância, que participaram e esclareceram as dúvidas que surgiram.	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação dos docentes • Interatividade • Equipe multidisciplinar
14	Os tutores a distância responderam a tempo todas as solicitações de ajuda.	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação dos docentes • Equipe multidisciplinar
15	As informações fornecidas pelos tutores a distância, referentes aos procedimentos ao longo das disciplinas, foram corretas e não deixaram dúvidas.	<ul style="list-style-type: none"> • Serviços de apoio ao aluno • Infraestrutura de comunicação • Atuação dos docentes
16	Os tutores incentivaram a colaboração e a autonomia no decorrer das discussões ocorridas nas disciplinas.	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação dos docentes • Equipe multidisciplinar
17	O tutor presencial demonstrou conhecimento do conteúdo da matéria.	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação dos docentes • Equipe multidisciplinar
18	O tutor presencial manteve sempre um bom relacionamento com os cursistas.	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação dos docentes • Equipe multidisciplinar
19	As informações fornecidas pelo tutor presencial, referentes aos procedimentos ao longo das disciplinas, foram corretas e não deixaram dúvidas.	<ul style="list-style-type: none"> • Serviços de apoio ao aluno • Infraestrutura de comunicação • Atuação dos docentes
20	O tutor presencial apresentou uma postura ética e de liderança durante a realização dos encontros presenciais.	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação dos docentes • Equipe multidisciplinar
21	As tarefas propostas estimularam a autonomia de estudos, a pesquisa e a produção de conhecimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo • Formação humana integral

Nº	Itens do Questionário	Indicadores de Qualidade
22	As tarefas propostas buscaram equilibrar conteúdos teóricos e atividades mais diretamente voltadas para a realidade prática.	<ul style="list-style-type: none"> • Coerência entre conhecimento teórico e prático
23	A correção das tarefas foi compatível com o conteúdo das disciplinas.	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação dos docentes
24	Os procedimentos de avaliação de desempenho dos cursistas ao longo do curso foram apropriados.	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação dos docentes
25	A correção das provas presenciais foi compatível com a disciplina.	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação dos docentes
26	As discussões realizadas no fórum de debates contribuíram para a compreensão do conteúdo ao longo do curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Interatividade
27	Todas as discussões promovidas no fórum de debates foram acompanhadas pelos tutores, que realizaram intervenções construtivas que favoreceram o aprendizado.	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação dos docentes • Interatividade • Equipe multidisciplinar
28	As discussões realizadas ao longo do curso promoveram um ambiente colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Interatividade
29	A estrutura de apoio existente na instituição fornece adequadamente todas as informações que necessito para o acompanhamento do curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Serviços de apoio ao aluno • Infraestrutura de comunicação
30	As respostas aos meus questionamentos sobre o curso, encaminhadas à instituição, foram respondidas adequadamente.	<ul style="list-style-type: none"> • Serviços de apoio ao aluno • Segurança • Infraestrutura de comunicação • Equipe multidisciplinar
31	O Portal de comunicação com os alunos para avisos urgentes tais como, alterações na data de prova, envio de material para os polos, calendário de atividades acadêmicas, atendeu às minhas necessidades.	<ul style="list-style-type: none"> • Serviços de apoio ao aluno • Infraestrutura de comunicação
32	A interação entre os cursistas e a instituição foi promovida por meio de diferentes canais.	<ul style="list-style-type: none"> • Acessibilidade • Equipe multidisciplinar
33	A infraestrutura de apoio laboratorial, especificamente no que se refere à equipamentos e espaços, são de qualidade adequada.	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos tangíveis
34	As infraestruturas de apoio informático são adequadas às necessidades.	<ul style="list-style-type: none"> • Serviços de apoio ao aluno • Elementos tangíveis
35	As infraestruturas de apoio bibliográfico (por exemplo, bibliotecas) são de qualidade adequada.	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos tangíveis
36	A interface é boa e facilita a navegação pelo ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> • Interatividade
37	Os recursos disponíveis no ambiente de aprendizagem AulaNet facilitaram o desenvolvimento dos meus trabalhos didáticos ao longo do curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Interatividade
38	Os mecanismos de comunicação disponíveis no ambiente (Lista de Discussão, Fórum de Debates, Contato com Docente) facilitaram a minha interação com os meus colegas e com os tutores.	<ul style="list-style-type: none"> • Interatividade
39	Foram utilizados recursos didáticos adequados e, sempre que possível, variados.	<ul style="list-style-type: none"> • Material Didático
40	O atendimento às dúvidas técnicas foi rápido.	<ul style="list-style-type: none"> • Segurança • Infraestrutura de comunicação • Equipe multidisciplinar
41	O suporte técnico respondeu com correção às solicitações que lhes foram feitas.	<ul style="list-style-type: none"> • Segurança • Infraestrutura de comunicação
42	O suporte técnico teve cortesia no atendimento prestado.	<ul style="list-style-type: none"> • Segurança • Infraestrutura de comunicação

Nº	Itens do Questionário	Indicadores de Qualidade
43	Particpei das discussões ocorridas no fórum de debates ao longo do curso.	-
44	Particpei ativamente das atividades coletivas propostas.	-
45	Procurei entregar as atividades dentro dos prazos estipulados.	-
46	O meu empenho nos estudos foi compatível com o exigido no curso.	-
47	Estou satisfeito em ser aluno da PUC-Rio.	<ul style="list-style-type: none"> • Credibilidade na instituição • Credibilidade no curso
48	Considero muito importante realizar um curso que seja bem avaliado pelo MEC.	<ul style="list-style-type: none"> • Credibilidade na instituição • Credibilidade no curso
49	De que forma os conhecimentos adquiridos nas disciplinas do curso têm aprimorado seu desempenho profissional?	<ul style="list-style-type: none"> • Coerência entre conhecimento teórico e prático • Relevância social do conhecimento • Pertinência • Formação humana integral
50	De que maneira realizar um curso na modalidade a distância aprimorou seu domínio no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (computador, Internet, blogs, entre outros)?	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão crítica do uso da tecnologia • Criação de informação • Busca semântica • Autoria
51	Cite três melhorias que considera importantes serem implementadas nos próximos períodos:	-

Quadro 10 – Relação entre itens do questionário e indicadores de qualidade

As 48 questões fechadas foram agrupadas por dez diferentes categorias. Cada uma dessas questões associada a um dos dois fatores propostos no Capítulo 6 (item 6.2), conforme indicado na Tabela 9.

Tabela 9 – Relação das categorias, fatores e o número de questões associadas

CATEGORIAS	FATORES	Nº de questões
RELEVÂNCIA DA APRENDIZAGEM	APLICABILIDADE	6
CONTEÚDOS / MATERIAL DIDÁTICO DAS DISCIPLINAS	CONFIABILIDADE	4
TUTORIA A DISTÂNCIA		6
TUTORIA PRESENCIAL		4
TAREFAS E AVALIAÇÃO		5
MECANISMOS DE COMUNICAÇÃO		3
SERVIÇOS DE APOIO AO ALUNO		7
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM		4
SUORTE TÉCNICO		3
AUTOAVALIAÇÃO		2
		Não se aplica

As questões objetivas foram respondidas pelos alunos, por intermédio de uma escala Likert, proposta por Rensis Likert, em 1932. Nela, solicita-se não só a concordância ou discordância das afirmações apresentadas, mas, sobretudo, o seu

grau de intensidade na concordância/discordância. A cada questão foram atribuídos cinco pontos que registraram a direção e a magnitude da atitude do respondente em relação a cada afirmação.

As categorias utilizadas na escala foram:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo e Nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente

A pesquisa tomou como base os dados obtidos a partir das respostas às questões objetivas e às discursivas – onde os respondentes puderam se expressar de forma livre sobre os temas solicitados – além de depoimentos de alunos durante as entrevistas semiestruturadas.

O questionário foi enviado de forma *on-line*¹⁶ (Figura 7) no começo de março de 2010, paralelo ao início do sétimo período do curso, aos 789 professores-alunos regularmente matriculados na ocasião da pesquisa. Os alunos tiveram até o dia 04/abril/2010 para responder às questões.

Resultados da Avaliação - Turma: BAB

Total considerado neste relatório: 12 avaliações.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não Concordo e nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente

RELEVÂNCIA DA APRENDIZAGEM	1	2	3	4	5
1. Os conteúdos das disciplinas corresponderam às minhas expectativas.	0	0	1	9	2
2. As disciplinas oferecidas até o momento são intelectualmente estimulantes.	0	0	0	7	5
3. Considero útil o conteúdo aprendido no curso.	0	0	0	6	6
4. Os tutores a distância trouxeram para o curso assuntos de cunho geral (dia-a-dia) relacionados à realidade prática dos cursistas.	0	0	1	7	4
5. Os tutores presenciais trouxeram para o curso assuntos de cunho geral (dia-a-dia) relacionados à realidade prática dos cursistas.	0	1	2	6	3
6. Considero este curso muito importante para o desempenho das minhas atividades profissionais.	0	0	0	3	9

CONTEÚDOS / MATERIAL DIDÁTICO DAS DISCIPLINAS	1	2	3	4	5
7. Os conteúdos dos materiais didáticos disponibilizados foram suficientes para o acompanhamento das disciplinas.	0	1	3	8	0

Figura 7 – Tela da página do questionário de avaliação *on-line* Fonte: CCEAD PUC-Rio

¹⁶ <http://www.ccead.puc-rio.br/licenciatura/historia/20101/>

O número de respostas obtidas foi de 208, o que representa 26,36% do total de alunos, distribuídos conforme indica a Tabela 10.

Tabela 10 – Percentual de respondentes por estado

Estado	Polo	Percentual por Estado
BA	Salvador	42,57%
	Feira de Santana	
	Itabuna	
	Teixeira de Freitas	
	Interior-Salvador	
	Juazeiro	
	Barreiras	
Guanambi		
CE	Fortaleza	29,21%
	Aracati	
	Tianguá	
	Crato	
	Itapipoca	
	Jaguaribe	
MA	Bacabal	16,83%
	Barra do Corda	
	Imperatriz	
	São Luis	
SE	Aracaju	11,39%

Dos respondentes, 81,2% eram do sexo feminino e 21,8%, do sexo masculino. Em relação à faixa etária, a grande maioria está acima dos 35 anos de idade, como mostra a Tabela 11.

Tabela 11 – Faixa etária dos respondentes

Faixa Etária	Percentual
25 a 35 anos	10,9 %
36 a 45 anos	49,0 %
45 a 55 anos	33,7 %
Acima de 56 anos	6,4 %

Como mencionado, o questionário aplicado aos alunos do curso de Licenciatura em História foi respondido em março de 2010, no início do sétimo período, ou seja, um ano antes da sua conclusão, visto que esse curso compreendia oito períodos letivos. Após a análise das respostas, surgiu a possibilidade de entrevistar os alunos de forma a obter uma melhor compreensão de alguns fatores de análise que não tinham aparecido nas respostas do questionário.

(...) a entrevista qualitativa pode desempenhar um papel vital na combinação com outros métodos. Por exemplo, intuições providas das entrevistas qualitativas podem melhorar a qualidade do delineamento de um levantamento e de sua interpretação (GASKELL, 2008, p. 65).

Por se tratar de um curso a distância, no qual os cursistas encontravam-se dispersos geograficamente nos estados da Bahia, Maranhão, Sergipe e Ceará, a oportunidade que se fez presente para a concretização das entrevistas foi o momento de encerramento do curso, em dezembro de 2010. Nessa ocasião, quase 80% dos cursistas que o estavam concluindo estiveram presentes no Rio de Janeiro para a cerimônia de formatura. Além disso, como integrante da coordenação do curso, tive a oportunidade de participar, em janeiro de 2011, da cerimônia de colação de grau em um dos polos de apoio ao presencial localizado em Fortaleza-CE. Nessa ocasião, novas entrevistas foram realizadas.

As entrevistas foram efetuadas individualmente, de forma semiestruturada e buscaram extrair mais informações sobre a percepção dos cursistas sobre os fatores Confiabilidade, tanto no curso como na instituição e a Aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos ao longo desse período. Todos os entrevistados foram informados sobre a natureza da pesquisa e assinaram termo de consentimento (APÊNDICE V) autorizando, para fins exclusivamente desta pesquisa, a utilização dos dados registrados. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para a análise.

Foram entrevistados 20 cursistas selecionados de forma aleatória.

(...) o objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista. Diferentemente da amostra do levantamento, onde a amostra probabilística pode ser aplicada na maioria dos casos, não existe um método para selecionar os entrevistados das investigações qualitativas (GASKELL, 2008, p. 70).

Dos entrevistados, cinco eram da Bahia, quatro do Ceará, cinco do Maranhão e seis de Sergipe, como apresentado no Quadro 10 e o Gráfico 16.

Estado	Quantidade	Gênero	
		Fem	Mas
Bahia	5	4	1
Ceará	4	2	2
Maranhão	5	2	3
Sergipe	6	4	2
Total	20	12	8

Quadro 10 – Distribuição de cursistas por estado e gênero

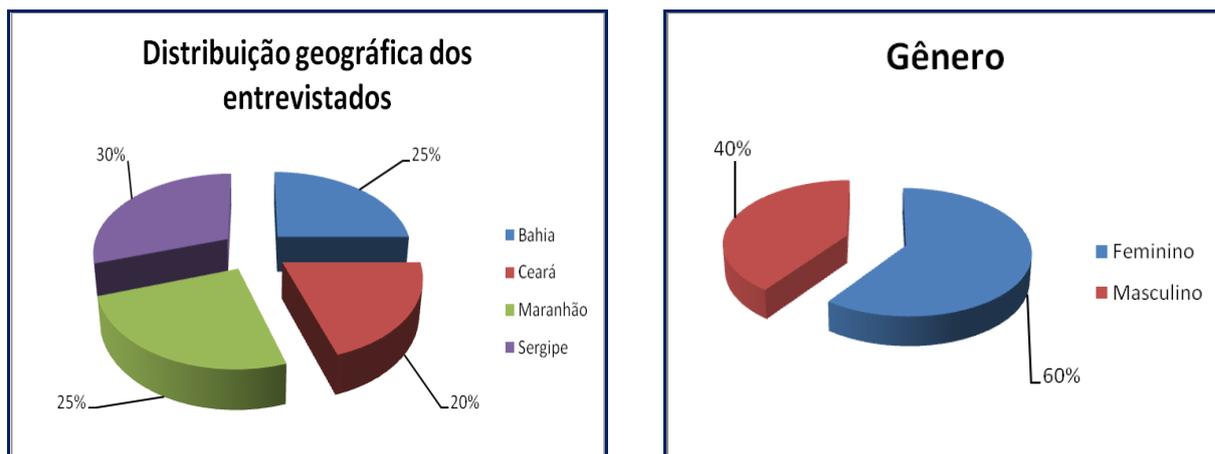


Gráfico 16 – Informações sobre os entrevistados

O roteiro das entrevistas foi estruturado em três eixos: i) questões sobre a escolha da instituição; ii) questões sobre os conhecimentos adquiridos no curso; iii) opinião geral sobre o curso.

7.4 Análise dos Dados

Na fase de análise de dados foram realizadas:

- análise das questões fechadas por meio de métodos estatísticos no sentido de, primeiro, validar o questionário aplicado e, em segundo, verificar o objeto de estudo;
- análise multivariada das variáveis utilizadas no questionário por meio da Análise de Componentes Principais, com o objetivo de reduzir a dimensionalidade dos dados, seguida de Análise Fatorial Exploratória (*Principal Axis Factoring*).
- leitura e tratamento das informações obtidas nas questões abertas dos questionários e entrevistas;
- análise interpretativa dos registros textuais dos respondentes, provenientes das questões abertas dos questionários, verificando a presença dos indicadores definidos na fase das pesquisas documental e bibliográfica;
- aplicação do método descendente hierárquico, por meio do Alceste, com a classificação das categorias;
- validação da questão em estudo, objeto desta pesquisa.

7.4.1 Análise de Componentes Principais

A análise quantitativa foi realizada por meio do *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* versão 19 e compreendeu, inicialmente, testes estatísticos de natureza descritiva e correlacional. Posteriormente, foi realizada a Análise de Componentes Principais (PCA), seguida de uma Análise Fatorial Exploratória (PAF)¹⁷.

Análise de Componentes Principais é uma técnica estatística que transforma linearmente um conjunto original de variáveis em um conjunto substancialmente menor de variáveis não correlacionadas – que representa a maioria das informações do conjunto original de variáveis (DUNTEMAN, 1989).

A PCA é um dos tipos de análise multivariada. Entende-se por análise multivariada "todas as técnicas estatísticas que simultaneamente analisam múltiplas medidas sobre indivíduos ou objetos sob investigação" (HAIR *et al.* 2009, p.23). O objetivo da análise multivariada, ainda segundo os autores, é medir, explicar e prever o grau de relação entre variáveis estatísticas.

Para ser considerada, de fato, multivariada, Hair *et al.* (2009) afirmam que todas as variáveis devem ser, necessariamente, aleatórias e interdependentes. Isso significa dizer que os diferentes efeitos de cada variável não podem ser interpretados, significativamente, em separado.

A análise realizada tomou como referência as respostas das 48 questões do questionário aplicado, sendo cada uma delas considerada uma variável. O objetivo de se utilizar escalas múltiplas, como evidenciam Hair *et al.* (2009), é evitar o uso de apenas uma variável na representação de um conceito. Ao invés disso, utilizam-se várias variáveis como indicadores, todos representando diferentes facetas do mesmo conceito ou constructo. No caso em estudo, o constructo em referência é a qualidade do curso realizado pelos respondentes.

Outro tipo de análise multivariada é a análise fatorial. A análise fatorial é utilizada para verificar as inter-relações entre o grupo de variáveis de forma a explicar suas dimensões inerentes comuns, a partir de uma estimativa de suas comunalidades, também chamadas de fator, de forma a condensar (ou resumir) as informações contidas no conjunto das variáveis analisadas em um conjunto menor de variáveis estatísticas, ou fatores. Hair *et al.* (2009, p. 101) definem fator como "Combinação linear (variável estatística) das variáveis originais. Os fatores também representam as dimensões latentes (constructos) que resumem ou explicam o conjunto original de variáveis observadas".

¹⁷ PCA refere-se a "*Principal Components Analysis*" e PAF a "*Principal Axis Factoring*".

Dunteman (1989) ressalta que a PCA não é utilizada para testar hipóteses, mas para descrever uma determinada amostra observada.

Assim, os principais objetivos de uma PCA são reduzir o conjunto de dados originais e facilitar a interpretação por meio da descoberta de relacionamento entre as variáveis não previstas *a priori*.

É importante assinalar que, diferentemente da Análise de Componentes Principais, não existe uma solução única para uma análise fatorial. Dois princípios básicos, no entanto, devem ser considerados, segundo Dunteman (1989):

- Princípio de Parcimônia: a análise deve explicar as correlações entre as variáveis observadas se utilizando do menor número de fatores possível.
- Interpretabilidade: os fatores extraídos na análise devem possuir um significado no contexto estudado.

7.4.2 Análise de Conteúdo

A análise interpretativa dos registros textuais dos respondentes ocorreu a partir das leituras das questões abertas dos questionários de avaliação e da realização de uma análise de conteúdo.

Para Bauer (2008, p. 190), análise de conteúdo é “apenas um método de análise de textos desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas [...] [e] faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais”.

Ainda, segundo Bauer (2008), os procedimentos da análise de conteúdo reconstróem representações em duas dimensões principais: a sintática e a semântica. A primeira pode identificar, por meio do “como algo é dito ou escrito” um tipo provável de público. Essa verificação é realizada identificando a frequência de determinadas palavras no texto e o vocabulário utilizado, entre outros indicadores. “A co-ocorrência freqüente de palavras dentro da mesma frase ou parágrafo é tomada como indicador de sentidos associativos” (BAUER, 2008, p. 193).

Já a dimensão semântica verifica “o que é dito em um texto”, identificando sentidos denotativos e conotativos em um texto por meio da análise de co-ocorrência que, para esse autor, “é uma análise estatística de freqüentes pares de palavras em um *corpus* de texto” (BAUER, 2008, p. 211).

A análise de conteúdo é, portanto, um método empírico, que depende do tipo de resposta alcançada e da própria interpretação do pesquisador.

Na presente pesquisa, foi realizada a análise de conteúdo tanto para as respostas das questões abertas do questionário aplicado como para a interpretação das entrevistas realizadas com os alunos do curso.

A análise de conteúdo das respostas dos sujeitos da pesquisa ao questionário foi realizada por meio do *software Analyse Lexicale par Contexte d'un ensemblement de Segment de Texte (ALCESTE)*¹⁸. Esse *software* recorre à análise das co-ocorrências das palavras nos enunciados que constituem o texto, para organizar e resumir informações consideradas mais relevantes. Seu objetivo, segundo Kronberger e Wagner (2008), é investigar as semelhanças e dessemelhanças estatísticas das palavras, a fim de identificar padrões repetitivos de linguagem e, assim, “distinguir classes de palavras que representem diferentes formas de discurso a respeito do tópico de interesse.” (KRONBERGER; WAGNER, 2008, p. 427). Para isto, são realizadas as seguintes ações (KRONBERGER; WAGNER, 2008):

- Preparação do *corpus*¹⁹ do texto para análise. Cada resposta de um entrevistado constitui uma Unidade de Contexto Inicial (UCI) e é caracterizada por seus aspectos relevantes, sejam eles idade do respondente, gênero, profissão etc. São identificadas também “palavras com função”, como artigos, verbos, pronomes etc. e as “palavras com conteúdo”, que denotam informações relevantes;
- Criação das matrizes de dados, em que as palavras são relacionadas em uma matriz com as chamadas unidades contextuais. Nessa etapa, é verificada se uma determinada palavra está ou não contida em uma afirmação;
- Identificação das classes de palavras e realização da análise de classificação hierárquica descendente. Nessa etapa, o programa segmenta o texto, estabelece as semelhanças entre os segmentos e hierarquias de classes de palavras;
- Interpretação das classes, onde são estabelecidos pressupostos ou trajetórias para a explicação do sentido de cada classe encontrada.

¹⁸ O *software* Alceste foi criado na França, em 1979, por Max Reinert, do Centro Nacional de Investigação Científica (CNRS), no laboratório de Jean Paul Benzécri e foi disponibilizado no mercado pela sociedade IMAGE. No glossário do livro *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático de Martin Bauer e George Gaskell*, ALCESTE é definido como um “programa de computador para pesquisa qualitativa que distingue diferentes tipos de discurso em textos naturais, através da realização de uma análise estatística automática” (BAUER, 2008, p. 491).

¹⁹ “Um *corpus* de um texto é a representação e a expressão de uma comunidade que escreve” (BAUER, 2008, p. 192). É, portanto, o conjunto dos dados que será analisado.

Para a composição do *corpus* da pesquisa, objeto deste trabalho, cada resposta de um professor-aluno a uma das questões abertas do questionário é considerada uma Unidade de Contexto Inicial (UCI). O conjunto de todas as UCI para cada questão constitui um *corpus* de análise, que foi processado pelo ALCESTE. Cada UCI foi identificada por meio de variáveis que indicam as características do respondente consideradas significativas para a análise das questões, como: gênero, turma em que está matriculado e estado de atuação do respondente. Na resposta a seguir há uma UCI, correspondente a um respondente (*Ind_005), do gênero feminino (*Gen_Fem), proveniente da turma BAA (*T_BAA), que indica que a turma é do Estado da Bahia (BA).

****** *Ind_005 *T_BAA *Gen_Fem**

Hoje tenho mais competência e liberdade, pois construí conhecimento para debater com meus alunos. Antes tinha um conhecimento superficial e não fazia a ponte entre os conhecimentos. Agora consigo trabalhar melhor porque tenho condição de fazer escolhas e construir uma sequência didática adequada para realidade do meu grupo de trabalho.

A análise e interpretação dos dados coletados serão descritos no próximo capítulo.

8 AVALIAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA CONSISTÊNCIA DA FORMAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

(...) aquele que começa uma investigação repleto de certezas acabará terminando cheio de dúvidas, mas aquele que começa com dúvidas poderá terminar com algumas certezas.
Francis Bacon

A formação dos egressos dos cursos superiores realizados na modalidade a distância oferecidos no Brasil, especificamente por meio dos programas governamentais e que visam à formação dos professores, têm causado preocupação. Este capítulo apresenta os resultados da análise dos dados do estudo de caso que teve com o objetivo verificar a percepção dos alunos do curso de Licenciatura em História, oferecido pelo programa Pró-Licenciatura II, em relação aos indicadores propostos e que se referem à qualidade do curso de graduação na ótica da consistência da formação.

8.1 Licenciatura em História: o caso em estudo

O estudo de caso desenvolvido teve como referência o Curso de Licenciatura em História na modalidade a distância, oferecido por meio de uma parceria entre o Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e o Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com o apoio da Coordenação Central de Educação a Distância (CCEAD) da PUC-Rio, da qual a autora dessa tese integra a equipe de coordenação.

O curso teve início em agosto de 2006, sendo a primeira licenciatura na modalidade a distância da instituição. Foi encerrado em dezembro de 2010, embora até o final de 2011 ainda tenham sido oferecidas reapresentações de disciplinas para aqueles que não foram aprovados nos períodos em que foram realizadas.

Esse curso foi concebido na segunda fase do Programa Pró-Licenciatura, instituído pela Resolução FNDE nº 34/2005 – por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED).

Teve como objetivo melhorar a qualidade do ensino da educação básica no Brasil a partir da formação inicial contextualizada e consistente do professor na sua área de atuação. Seu público-alvo foi formado inicialmente por mil professores leigos, isto é, sem habilitação legal para o exercício da função, e que lecionavam História na rede pública do ensino fundamental e médio, distribuídos, conforme Tabela 12, nos

Estados: Bahia, Ceará, Maranhão e Sergipe. Para ser um aluno desse curso, o professor deveria atuar há pelo menos um ano na função docente em rede pública – atestado pela Secretaria Estadual ou Municipal de Educação – e ter sido classificado no processo seletivo específico, realizado em 2005 nos seus locais de origem. Tratou-se, portanto, de uma formação em serviço.

Tabela 12: Distribuição inicial dos cursistas por Estado

Estados	nº Polos	Localização dos polos	nº Cursistas
Bahia	7	Feira de Santana; Jequié; Salvador; Teixeira de Freitas; Guanambi; Barreiras e Juazeiro	350
Ceará	6	Jaguaribe; Fortaleza; Tianguá; Crato; Itapipoca e Aracati	200
Maranhão	5	Bacabal; Barra do Corda; Imperatriz; São Luiz 1 e São Luiz 2	350
Sergipe	1	Aracajú	100
Total	19		1.000

A escolha desse curso para o estudo de caso se deveu a alguns fatores, entre eles a facilidade de acesso aos cursistas, respondentes desta pesquisa.

[...] existem situações em que podemos, até certo ponto, controlar as características da amostra. Nestas situações, a maneira de obter a amostra pode, senão garantir, pelo menos aumentar a probabilidade de que os resultados da amostra não estarão, para nossos objetivos, muito longe dos números reais da população (SELLTIZ *et al.* 1971, p. 574).

Cabe lembrar que o foco do estudo de caso foi a verificação da qualidade do curso de nível superior na modalidade a distância sob a ótica da consistência da formação, tomando como referência um curso oferecido por meio de um programa do Governo para EaD.

8.1.1 A estrutura geral do curso de Licenciatura em História

Com duração prevista de oito semestres letivos, o curso iniciou adotando a mesma grade curricular da licenciatura presencial, oferecida pelo Departamento de História da PUC-Rio. Ao longo do curso, no entanto, foram realizadas modificações na grade curricular, de forma a adequá-la à realidade do público-alvo. Foi instituído, por exemplo, uma disciplina específica sobre a História de cada estado, isto é: História da Bahia, História do Ceará, História do Sergipe e História do Maranhão. Tais disciplinas foram planejadas para serem ministradas no 7º período do curso, período este em que

os cursistas desenvolvem as suas monografias, que é o trabalho final do curso. Além disso, foram criados seminários presenciais, semestrais, onde se realizavam palestras, orientações para a elaboração da monografia, entre outros eventos. Esses seminários ocorriam nos polos de apoio ao presencial.

O objetivo desse curso, segundo seu Projeto Político-Pedagógico (PUC/UERJ, 2005), não é somente capacitar professores, mas, sobretudo, investir na sua formação acadêmica, propiciando aos cursistas uma melhor compreensão do mundo, a partir do conhecimento das experiências vividas por diferentes sociedades, em tempos e espaços diversos. Essa formação envolve a produção e a transmissão do conhecimento histórico, mediante práticas diferenciadas, tais como: o magistério, a pesquisa histórica, as atividades de assessoria e consultoria. Também diz respeito à utilização de inúmeros suportes: livros e revistas de história; anais de congressos; exposições de caráter museográfico ou não; catálogos; vídeos, filmes, CD-Roms etc.

Ainda, de acordo com o PPP (PUC/UERJ, 2005), o curso de Licenciatura em História visava também proporcionar aos professores leigos uma visão mais abrangente e sistemática dos saberes de referência universitários, de forma que pudessem adquirir mais capacidade, segurança e autonomia para produzir o conhecimento e serem autores de seu projeto profissional.

A ênfase dada à pesquisa histórica é um dos diferenciais da Licenciatura oferecida pela PUC-Rio. Mesmo se tratando de um curso voltado para a formação acadêmica dos professores em exercício, o ofício do historiador e as pesquisas não foram desconsiderados, uma vez que busca capacitá-los não somente como professores, mas, sobretudo, como pesquisadores de História, tornando-os aptos a auxiliar outros indivíduos na compreensão do mundo em que vivem (ROQUE; CASTRO, 2009, p.7).

O curso foi desenvolvido com ênfase na adoção dos procedimentos de EaD e o processo de ensino-aprendizagem foi estruturado em uma relação bidirecional, predominantemente mediatizada, utilizando-se, para tal, diversos procedimentos pedagógicos destinados a possibilitar o ato educativo, com a utilização de materiais de autoaprendizagem, meios de comunicação e tutoria.

Segundo os 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 (MEC, 2007).

Em relação ao planejamento e execução, o PPP do curso previa uma Coordenação Geral, a cargo de um professor do Departamento de História da PUC-Rio, representante da parceria PUC-UERJ. A equipe acadêmica do curso foi formada por: um coordenador acadêmico, cujas funções incluíam o planejamento e acompanhamento do curso durante os quatro anos; professores-autores, responsáveis pela elaboração do material didático utilizado em cada disciplina do currículo; professores-formadores, responsáveis pela coordenação das atividades dos tutores a distância.

Os professores-autores eram oriundos do Departamento de História da PUC-Rio, do Departamento de Ciências Humanas da UERJ e de outros departamentos da PUC-Rio, a saber: Sociologia, Geografia e Educação. O trabalho deles foi coordenado pelo Departamento de História da PUC-Rio. Todos os professores-autores envolvidos na Licenciatura em História possuíam experiência prévia na produção de material didático impresso, quer diretamente pelos seus departamentos de origem, quer por intermédio da Editora da PUC-Rio, entre outras editoras.

Esses professores interagem com a equipe de professores-formadores, responsáveis pela coordenação das atividades realizadas pelos tutores a distância. Os formadores ficavam sediados nas IES do projeto, PUC-Rio e UERJ, e estavam em interação constante com os tutores, coordenando e apoiando academicamente suas ações. Para coordenar as ações dos professores-formadores com os tutores a distância, o projeto constituiu a coordenação de tutoria a distância. A Figura 8 apresenta a visão geral da estrutura da equipe.

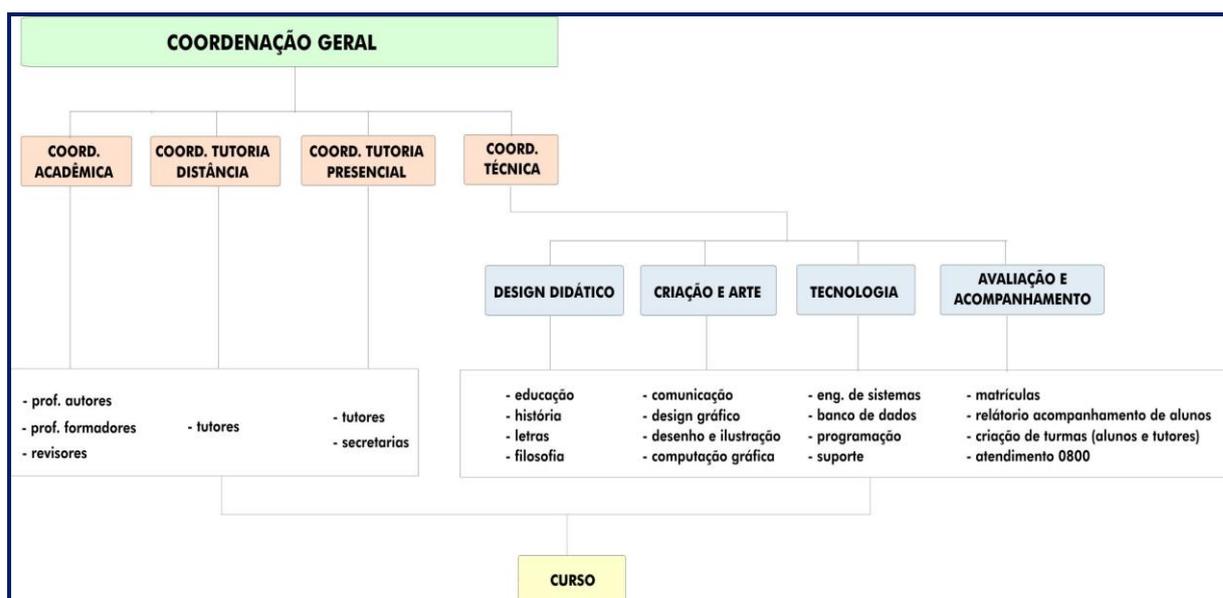


Figura 8 - Visão geral da estrutura da equipe Fonte: Campos; Roque; Fioroti (2008, p.3)

A equipe de tutores presenciais era composta por professores com habilitação em História, localizados nos polos e seu trabalho foi acompanhado pela coordenação de tutoria presencial, exercida por um professor da PUC-Rio. Além dos tutores presenciais, os polos contavam com um coordenador e um técnico em informática, além de um funcionário de apoio logístico.

Cada um dos polos presenciais possuía a seguinte infraestrutura:

- laboratório de informática, equipado com microcomputadores ligados à Internet e impressora;
- midiateca e biblioteca, com o material bibliográfico do curso, livros, revistas, jornais;
- sala de tutoria para atendimento aos alunos e reuniões, para estudos e realização das avaliações presenciais e dos seminários;
- sala para o coordenador do polo;
- sala de administração.

Além da infraestrutura, estavam disponíveis, nos polos, equipamentos para uso didático, tais como: revistas, calculadoras, *softwares* específicos, materiais didáticos para realização das atividades propostas, projetores de *slides* e/ou multimídia.

Todos os tutores, sejam presenciais ou a distância, atuavam diretamente com os cursistas e eram responsáveis pelo acompanhamento do desenvolvimento desses estudantes nas disciplinas do currículo. Cabia ao tutor a distância exercer a mediação pedagógica, entendida, aqui, como:

(...) uma atividade essencialmente individualizada e permanente no processo de desenvolvimento de um curso na modalidade a distância. Acompanhar e oferecer ao aluno todo o auxílio necessário ao processo de aprendizagem, motivando-o para a realização das tarefas é seu objetivo, ou seja, deve-se buscar a relação dos conhecimentos adquiridos com a sua prática concreta, facilitando a solução das dificuldades encontradas (CAMPOS, ROQUE, AMARAL, 2007, p. 41).

Dessa forma, os tutores a distância eram responsáveis pela mediação dos alunos com o conteúdo, exercendo, de fato, a função de professores. O tutor, nesse curso, não atuou reativamente, respondendo às dúvidas dos alunos. Ao contrário, ele provocava as discussões dos fóruns acompanhando todo o processo de ensino e aprendizagem do cursista, além de ser o responsável pela sua avaliação de desempenho.

O tutor presencial, por sua vez, tinha como responsabilidade reunir-se com os alunos quinzenalmente nos polos, fomentar o trabalho acadêmico, desenvolver atividades em grupo e aplicar as avaliações realizadas presencialmente.

Em relação aos meios de comunicação disponíveis para os alunos, foram utilizados diferentes recursos como o correio, o telefone, uma central de atendimento 0800, o fax e a Internet. Além disso, foi criado um portal, que unia e integrava os diferentes estados (Figura 9).

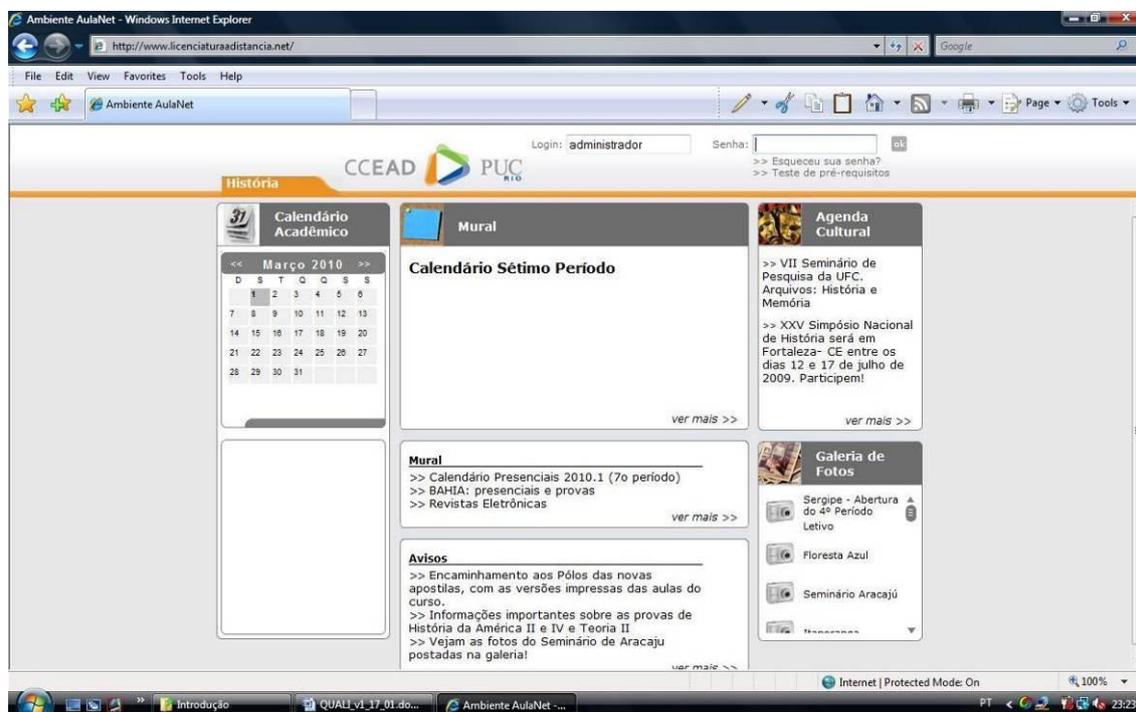


Figura 9 – Tela principal do portal do curso Fonte: <http://www.licenciaturaadistancia.net/>

No portal do curso eram disponibilizados: o cronograma acadêmico; um mural de notícias; um cronograma dos eventos da área realizados em todo o Brasil; uma galeria de fotos com os momentos presenciais nos diferentes polos; entre outras informações que promoviam uma integração de todos os participantes do curso, independente de sua localização geográfica.

A formação de grupos de aprendizagem cooperativa foi estimulada durante todo o curso, principalmente por meio de fóruns de discussão, que eram mantidos sob a coordenação do tutor a distância da turma, via *WEB*, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

O PPP previa um suporte administrativo sediado na PUC-Rio, bem como um suporte técnico, um serviço de apoio ao aluno e uma equipe para auxílio na produção de materiais para a *WEB*.

A sistemática operacional adotada nesse curso foi entendida como um processo permanente, integral e sistemático de aprendizagem dos alunos, por meio de um fluxo de atividades e uma dinâmica de relações professor/aluno e alunos/professores, face a face e a distância. Para isso, o curso contempla diferentes

atividades, tais como: seminários presenciais, teleconferências, estudo e revisão de disciplinas, tutorias a distância e presencial e avaliação. A Figura 10 esquematiza a visão do processo de comunicação dos atores da licenciatura.

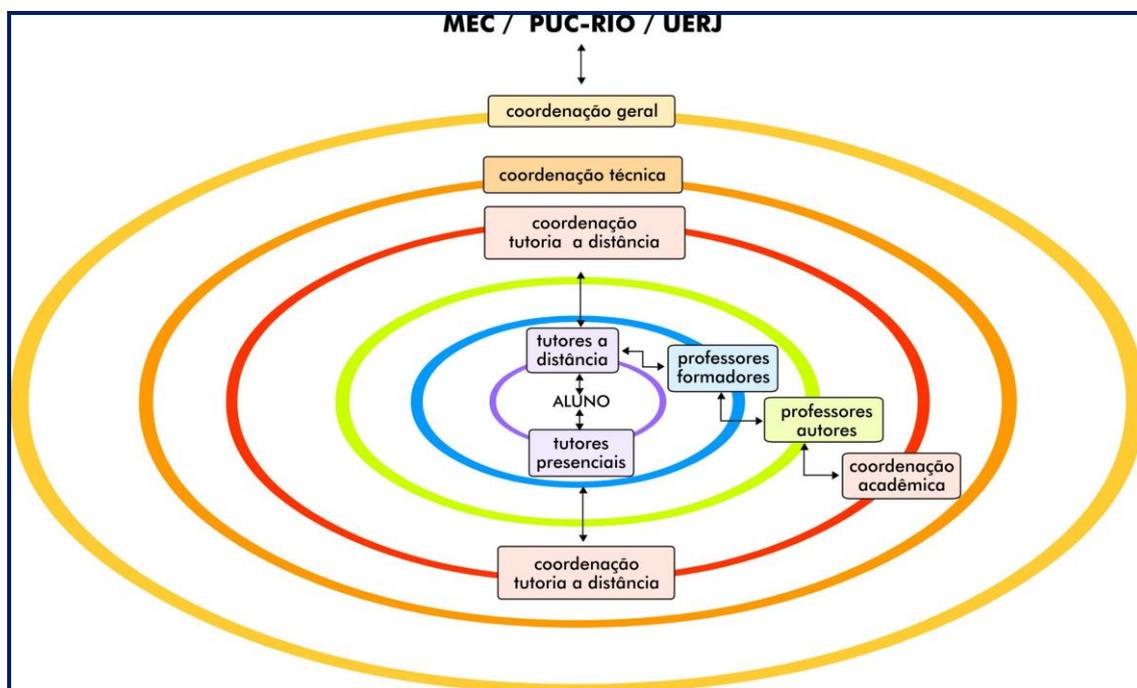


Figura 10 - Visão do processo de comunicação dos atores da Licenciatura Fonte: Campos, Roque, Fioroti (2008, p.5)

Do total da carga horária do curso, aproximadamente 20% foi presencial, por meio de encontros entre alunos e tutores nos polos, seminários introdutórios com os professores das disciplinas – que se deslocavam até os polos – e os momentos de avaliações presenciais, aplicadas pelos tutores presenciais. Esses encontros foram realizados, na sua grande maioria, aos sábados, de forma a viabilizar a presença dos alunos que lecionavam nas escolas da rede pública. Os seminários presenciais tiveram como finalidade principal propiciar o contato direto professor-aluno e/ou aluno-aluno. Foram eles:

- Seminários Introdutórios às Disciplinas e de Avaliação - Destinaram-se à apresentação das disciplinas integrantes do período correspondente, à distribuição de material didático, à orientação individual ou do grupo e à realização de avaliações presenciais de cada disciplina. Também teve por finalidade a elaboração de planos de revisão de disciplinas, quando necessário. Foram realizados em nível regional, nos polos onde havia um número expressivo de alunos. Sua coordenação coube aos professores

das instituições parceiras (PUC-Rio e UERJ), com a colaboração dos coordenadores e tutores responsáveis locais.

- Seminários de Discussão - Compreenderam um espaço de inter-aprendizagem, mediante a discussão e aprofundamento de determinados temas, entre os próprios cursistas. Foram realizados em cada polo e coordenados por seus responsáveis – e contaram com a colaboração dos próprios professores-alunos.
- Seminário de elaboração de Trabalho de Conclusão do Curso (TCC)²⁰ – Destinou-se ao entendimento das fases de pesquisa necessárias à confecção de uma monografia. Nele, foram realizadas oficinas cujos produtos foram: a definição das temáticas a serem trabalhadas pelos cursistas e o esboço das cartas de intenção.
- Seminário de Encerramento - Foi realizado em cada polo e coordenado por seus responsáveis e pelos tutores presenciais, visando ao fechamento do curso.

O estudo das disciplinas foi uma atividade realizada a distância, por intermédio do Ambiente Virtual de Aprendizagem - Aulanet²¹ e teve por finalidade a apropriação, por parte do aluno, dos conteúdos específicos das disciplinas (Figura 11).

²⁰ O Seminário de elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso não foi previsto inicialmente no projeto, mas foi inserido ao longo do curso, em decorrência da percepção, pela Coordenação Geral do curso, da necessidade de trabalhar com os cursistas o processo de pesquisa e de escrita de um trabalho acadêmico.

²¹ O AulaNet é um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), *on-line*, onde os conteúdos são disponibilizados em uma linguagem multimídia e interativa, e que permite uma comunicação constante entre tutores, alunos e professores, por meio de fórum e lista de discussão.



Figura 11 - Telas com conteúdo do curso Fonte: Roque; Castro (2009, p.4)

Toda a comunicação dos alunos com a coordenação do curso, sediada na PUC-Rio, e com os tutores a distância ocorria por meio do ambiente AulaNet, que possui ferramentas que promovem a comunicação e interação, entre elas:

- Lista de Discussão - para o envio de mensagens de caráter geral, como avisos, e que são encaminhadas para todos os integrantes do curso por *e-mail*;
- Fórum de Debates - equivalendo à sala de aula virtual, cuja participação era obrigatória e avaliada. Para a consecução das discussões, foram criados tópicos sobre os temas propostos nas disciplinas;
- Contato com Docente – para uma comunicação pessoal com o tutor ou a coordenação. As mensagens são enviadas por *e-mail* apenas para o destinatário.

Segundo o PPP do curso (PUC/UERJ, 2005), a avaliação de desempenho, no contexto desse curso, foi entendida como um processo permanente, integral e sistemático da aprendizagem do educador, na perspectiva de orientação, controle e motivação. Compreendeu momentos de avaliação a distância e de avaliação presencial. A primeira foi realizada ao longo de todas as disciplinas. Os trabalhos desenvolvidos foram enviados aos tutores a distância, por meio dos diferentes recursos do AVA, para que verificassem o desempenho dos alunos, indicando

atividades complementares ou de aprofundamento, sempre que julgassem necessário. Essas avaliações eram computadas na nota final da disciplina.

A avaliação presencial era acompanhada por tutores presenciais e consistia em uma prova para cada disciplina cursada. A sua correção era realizada pelos tutores a distância e os resultados indicavam se o cursista necessitava, ou não, de atividades de revisão, o que era realizado paralelamente ao estudo subsequente. Os alunos que não obtiveram média suficiente para aprovação nas disciplinas eram convidados a cursá-las novamente quando essas fossem rerepresentadas. Toda disciplina foi rerepresentada uma única vez.

A avaliação institucional, realizada semestralmente, tinha como objetivo verificar a adequação do curso ao grupo, em termos de planejamento de conteúdos e prazos, e dos materiais e meios utilizados, bem como a contribuição da tutoria para a aprendizagem e mesmo as formas de avaliação estabelecidas. Para a consecução dos objetivos da avaliação institucional do curso, fez-se uso de um questionário *on-line*, enviado aos cursistas ao final de cada semestre.

Todos os alunos do Curso de Licenciatura em História na modalidade a distância, assim como qualquer aluno de graduação da PUC-Rio, tiveram acesso *on-line* aos recursos disponíveis no *campus*. A PUC-Rio dispõe de um sistema informatizado para a administração e o controle acadêmico dos cursistas – o Sistema de Administração Universitária (SAU) –, que registra a matrícula dos alunos e emite, semestralmente, o histórico de todos os alunos da universidade. Além disto, controla a frequência nos cursos, desliga os alunos que ultrapassam o prazo máximo para conclusão, registra e modifica, quando necessário, as ementas, cargas horárias e siglas das disciplinas e registra o currículo oficial de cada curso, aprovado pelo Conselho Universitário. Esse sistema permite acompanhar, individualmente, a vida acadêmica de cada aluno – além de possibilitar que o próprio cursista acompanhe seu desempenho ao longo do curso.

Em 2008, esse curso foi avaliado pelo Ministério da Educação, obtendo nota máxima tanto no ENADE como no IDD.

8.2 O cenário da análise e interpretação dos resultados

A qualidade aqui é entendida como um conceito que não pode ser avaliado por meio de uma única variável. Deste modo, o questionário aplicado foi desenvolvido levando-se em consideração diferentes aspectos que apontaram para dimensões de análise distintas, e que, no conjunto, sinalizam para a qualidade do curso.

Uma vez que se trata de um estudo de caso de natureza qualiquantitativa, foram adotados métodos de análise quantitativa e qualitativa. A análise dos dados foi realizada em duas etapas:

1. Tratamento dos dados quantitativos por meio de pacote de *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 19. Essa etapa teve por objetivo verificar a fidedignidade do instrumento de coleta de dados, isto é, o questionário aplicado, e sua consistência interna. Essa análise foi realizada a partir dos valores, de um a cinco, obtidos para cada uma das questões objetivas do instrumento de coleta de dados.
2. Análise qualitativa das respostas das questões abertas do questionário por meio da análise de conteúdo realizada com o *software* ALCESTE (2010) e a análise dos depoimentos dos cursistas nas entrevistas realizadas.

Como apresentado no Capítulo 7, foi aplicada, nas questões objetivas do formulário uma escala Likert, por meio da qual os cursistas respondiam, em uma escala de cinco pontos, sobre o grau de concordância e discordância das questões apresentadas. Para o tratamento desses dados foram utilizados testes estatísticos de natureza descritiva e correlacional.

As questões presentes no questionário procuraram verificar os fatores propostos no item 6.2.1 deste trabalho, ou seja, a confiabilidade no curso e na instituição e a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no curso (Tabela 13).

Tabela 13 – Itens do questionário agrupados por categorias

Item	Sigla do item	Questões
Questões relacionadas à Aplicabilidade		
1	RELAP_01	Os conteúdos das disciplinas corresponderam às minhas expectativas.
2	RELAP_02	As disciplinas oferecidas até o momento são intelectualmente estimulantes.
3	RELAP_03	Considero útil o conteúdo aprendido no curso.
4	RELAP_04	Os tutores a distância trouxeram para o curso assuntos de cunho geral (dia a dia) relacionados à realidade prática dos cursistas.
5	RELAP_05	Os tutores presenciais trouxeram para o curso assuntos de cunho geral (dia a dia) relacionados à realidade prática dos cursistas.
6	RELAP_06	Considero este curso muito importante para o desempenho das minhas atividades profissionais.
Questões relacionadas à Confiabilidade		
7	COMAT_01	Os conteúdos dos materiais didáticos disponibilizados foram suficientes para o acompanhamento das disciplinas.
8	COMAT_02	A linguagem escrita e visual foi adequada para a compreensão dos conteúdos das disciplinas.
9	COMAT_03	Os materiais fornecidos para impressão são de boa qualidade e suficientes para o acompanhamento do curso.
10	COMAT_04	A bibliografia disponível nos polos foi suficiente para o acompanhamento das disciplinas do curso.

11	TDIST_01	Os tutores a distância demonstraram conhecimento dos conteúdos das matérias.
12	TDIST_02	Os tutores a distância mantiveram sempre um bom relacionamento com os cursistas.
13	TDIST_03	Todas as discussões promovidas no curso foram acompanhadas pelos tutores a distância, que participaram e esclareceram as dúvidas que surgiram.
14	TDIST_04	Os tutores a distância responderam a tempo todas as solicitações de ajuda.
15	TDIST_05	As informações fornecidas pelos tutores a distância, referentes aos procedimentos ao longo das disciplinas, foram corretas e não deixaram dúvidas.
16	TDIST_06	Os tutores incentivaram a colaboração e a autonomia no decorrer das discussões ocorridas nas disciplinas.
17	TPRE_01	O tutor presencial demonstrou conhecimento do conteúdo da matéria.
18	TPRE_02	O tutor presencial manteve sempre um bom relacionamento com os cursistas.
19	TPRE_03	As informações fornecidas pelo tutor presencial, referentes aos procedimentos ao longo das disciplinas, foram corretas e não deixaram dúvidas.
20	TPRE_04	O tutor presencial apresentou uma postura ética e de liderança durante a realização dos encontros presenciais.
21	TARAV_01	As tarefas propostas estimularam a autonomia de estudos, a pesquisa e a produção de conhecimento.
22	TARAV_02	As tarefas propostas buscaram equilibrar conteúdos teóricos e atividades mais diretamente voltadas para a realidade prática.
23	TARAV_03	A correção das tarefas foi compatível com o conteúdo das disciplinas.
24	TARAV_04	Os procedimentos de avaliação de desempenho dos cursistas ao longo do curso foram apropriados.
25	TARAV_05	A correção das provas presenciais foi compatível com a disciplina.
26	MECOM_01	As discussões realizadas no fórum de debates contribuíram para a compreensão do conteúdo ao longo do curso.
27	MECOM_02	Todas as discussões promovidas no fórum de debates foram acompanhadas pelos tutores, que realizaram intervenções construtivas que favoreceram o aprendizado.
28	MECOM_03	As discussões realizadas ao longo do curso promoveram um ambiente colaborativo.
29	APALU_01	A estrutura de apoio existente na instituição fornece adequadamente todas as informações que necessito para o acompanhamento do curso.
30	APALU_02	As respostas aos meus questionamentos sobre o curso, encaminhadas à instituição, foram respondidas adequadamente.
31	APALU_03	O Portal de comunicação com os alunos para avisos urgentes tais como, alterações na data de prova, envio de material para os polos, calendário de atividades acadêmicas atendeu às minhas necessidades.
32	APALU_04	A interação entre os cursistas e a instituição foi promovida por meio de diferentes canais.
33	APALU_05	A infraestrutura de apoio laboratorial, especificamente no que se refere à equipamentos e espaços, são de qualidade adequada.
34	APALU_06	As infraestruturas de apoio informático são adequadas às necessidades.
35	APALU_07	As infraestruturas de apoio bibliográfico (por exemplo, bibliotecas) são de qualidade adequada.
36	AVA_01	A interface é boa e facilita a navegação pelo ambiente.
37	AVA_02	Os recursos disponíveis no ambiente de aprendizagem AulaNet facilitaram o desenvolvimento dos meus trabalhos didáticos ao longo do curso.
38	AVA_03	Os mecanismos de comunicação disponíveis no ambiente (Lista de Discussão, Fórum de Debates, Contato com Docente) facilitaram a minha interação com os meus colegas e com os tutores.
39	AVA_04	Foram utilizados recursos didáticos adequados e, sempre que possível, variados.
40	STEC_01	O atendimento às dúvidas técnicas foi rápido.

41	STEC_02	O suporte técnico respondeu com correção às solicitações que lhes foram feitas.
42	STEC_03	O suporte técnico teve cortesia no atendimento prestado.
43	AUTAV_05	Estou satisfeito em ser aluno da PUC-Rio.
44	AUTAV_06	Considero muito importante realizar um curso que seja bem avaliado pelo MEC.
Questões de autoavaliação, não associadas diretamente à Aplicabilidade e à Confiabilidade		
45	AUTAV_01	Participei das discussões ocorridas no fórum de debates ao longo do curso.
46	AUTAV_02	Participei ativamente das atividades coletivas propostas.
47	AUTAV_03	Procurei entregar as atividades dentro dos prazos estipulados.
48	AUTAV_04	O meu empenho nos estudos foi compatível com o exigido no curso.

8.3 Análise e interpretação das respostas objetivas

A análise e interpretação dos dados quantitativos, ou seja, os dados provenientes das respostas dos cursistas às questões objetivas do questionário, foi realizada em três etapas: a verificação da consistência interna do instrumento utilizado; a análise descritiva dos dados; e a análise multivariada, por meio de Análise de Componentes Principais (PCA - *Principal Components Analysis*), seguida de análise fatorial exploratória (PAF – *Principal Axis Factoring*), descritos a seguir.

Tais dados foram tratados pelo *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 19 tomando como base o conjunto de todas as respostas válidas obtidas. Para cada um dos 48 itens do questionário, foi solicitado ao cursista o grau de concordância com as afirmações, no intervalo de um a cinco. Percebeu-se, a partir da observação das respostas obtidas nos questionários, a presença de *outliers* (valores atípicos). Esse fato sinalizou para um perfil de respondentes que assinalaram nas questões fechadas um padrão único de resposta, ou seja, assinalaram o valor um ou o valor cinco da escala Likert como o grau de concordância para todas as 48 questões. Esse padrão de resposta, portanto, não refletiu a variabilidade de opinião dos cursistas sobre os itens analisados, pois apresentaram variância zero. Isso foi percebido examinando-se a distribuição dos escores para cada variável e verificando aqueles que estavam nos extremos dos intervalos de distribuição, ou seja, os maiores e os menores escores.

Por considerar que as observações atípicas não eram representativas, apresentando-se com as características de “*response set*”²² e, portanto, não estavam contribuindo para a qualidade da análise, elas foram extraídas do conjunto dos dados, alterando, dessa forma, o número de observações válidas para 192.

²² “*Response set*” são tipos de questionários que apresentam uma tendência do entrevistado responder a uma série de perguntas em uma determinada direção. As respostas a estes questionários medem o que os participantes respondem independentemente do que está sendo perguntado (http://www.psychwiki.com/wiki/What_is_a_response_set%3F)

A quantidade de respostas obtidas compreendeu o tamanho total da amostra, apresentando-se como uma limitação do estudo, uma vez que a quantidade mínima recomendada (HAIR *et. al.* 2009, p.23) é de cinco vezes mais observações do que o número de variáveis analisadas.

8.3.1 Consistência Interna

A confiabilidade, ou seja, o "grau em que uma variável ou conjunto de variáveis é consistente com o que se pretende medir" (HAIR *et. al.* 2009, p.101), foi verificada para o total da nova amostra (N=192), após a eliminação dos valores atípicos, obtendo-se um *Alfa de Cronbach*²³ $\alpha = 0,955$ para o conjunto das 48 questões. Segundo Hair *et al.* (2009), o limite inferior de aceitabilidade é 0,7.

8.3.2 Análise Descritiva

A análise descritiva apresenta os valores médios e os desvios-padrão das respostas dos cursistas para cada item do questionário. Como apresentado, o questionário buscava evidências da qualidade do curso na ótica da consistência da formação. Percebe-se, na Tabela 14, que os cursistas avaliaram o curso, de uma forma geral, positivamente, uma vez que as médias variaram de 3,36 a 4,88, em uma escala de 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Concordo Totalmente). Além disso, verifica-se que o desvio-padrão não foi alto (a maioria abaixo de 1), indicando certa homogeneidade nas respostas.

Sobre o item com a menor média no total da amostra, encontra-se o APALU_07 (As infraestruturas de apoio bibliográfico (por exemplo, bibliotecas) são de qualidade adequada) enquanto aquele com a maior média refere-se ao item AUTAV_06 (Considero muito importante realizar um curso que seja bem avaliado pelo MEC).

²³ O *Alfa de Cronbach* é uma medida diagnóstica de confiabilidade que varia de 0 a 1.

Tabela 14: Resultado descritivo dos dados

Itens do Questionário	Média	Desvio-Padrão
RELAP_01	4,21	,744
RELAP_02	4,28	,712
RELAP_03	4,59	,514
RELAP_04	4,07	,741
RELAP_05	3,88	,993
RELAP_06	4,81	,404
COMAT_01	3,94	,848
COMAT_02	4,13	,734
COMAT_03	4,23	,716
COMAT_04	3,43	1,174
TDIST_01	4,41	,657
TDIST_02	4,10	,844
TDIST_03	3,97	,900
TDIST_04	3,78	,947
TDIST_05	3,95	,852
TDIST_06	4,16	,745
TPRES_01	4,09	1,037
TPRES_02	4,52	,786
TPRES_03	4,16	1,022
TPRES_04	4,37	,852
TARAV_01	4,31	,636
TARAV_02	4,15	,759
TARAV_03	3,95	,830
TARAV_04	3,94	,807
TARAV_05	3,90	,847
MECOM_01	4,29	,670
MECOM_02	4,03	,959
MECOM_03	4,24	,661
APALU_01	3,99	,841
APALU_02	4,07	,832
APALU_03	4,09	,794
APALU_04	4,01	,755
APALU_05	3,63	,935
APALU_06	3,78	,946
APALU_07	3,36	1,159
AVA_01	4,56	,611
AVA_02	4,47	,578
AVA_03	4,53	,613
AVA_04	4,16	,770
STEC_01	4,00	,932
STEC_02	4,05	,864
STEC_03	4,14	,854
AUTAV_01	4,24	,755
AUTAV_02	4,32	,737
AUTAV_03	4,47	,701
AUTAV_04	4,06	,803
AUTAV_05	4,80	,460
AUTAV_06	4,88	,326

Fonte: Extraído do SPSS

Fica evidenciado, nesse resultado, o impacto que o indicador "Elementos Tangíveis" (Quadro 6, item 6.2.1) possui na avaliação da qualidade do curso. Esse indicador diz respeito à presença, nos polos de apoio ao presencial, de instalações físicas, biblioteca, laboratórios, entre outros. A média baixa no item APALU_07

evidencia uma variação nas respostas dos alunos revelando opiniões distintas entre os respondentes. A não concordância com a afirmativa pode ser interpretada pela carência de alguns cursistas por material bibliográfico em suas regiões de origem. Muitos deles estão localizados em cidades do interior do Nordeste. Isso reforça a importância de se ter nos cursos a distância uma estrutura de apoio que atenda aos alunos localmente.

Já o indicador "Credibilidade na Instituição", relacionada ao item AUTAV_06, repercutiu de forma positiva para quase a totalidade dos cursistas.

8.3.3 Análise dos Componentes Principais

A Análise dos Componentes Principais, como apresentado no Capítulo 7, é uma técnica de análise estatística que visa a compressão dos dados de uma pesquisa, tendo como objetivo reduzir a dimensionalidade, eliminando assim a redundância dos dados. Essa redução tem por objetivo transformar o conjunto original de variáveis correlacionadas em um conjunto menor de novas variáveis não-correlacionadas e que retenham o máximo possível da informação contida nas variáveis originais (DUNTEMAN, 1989). Esta redução consiste em considerar as cargas fatoriais²⁴ com os primeiros componentes principais extraídos na PCA. No caso dessa pesquisa, as variáveis referem-se aos 48 itens do questionário que buscaram – cada item separadamente – verificar a percepção dos cursistas em relação à qualidade do curso. A PCA identifica o conjunto de variáveis inter-relacionadas que possa indicar uma mesma dimensão avaliativa.

Para verificar se a amostra de dados poderia ou não ser tratada pelos métodos de análise multivariada, foram realizados dois testes: o Teste de Esfericidade de Bartlett – que verifica a presença de correlações interna entre as variáveis – e o teste KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) – que verifica a proporção da variância dos dados que pode ser atribuída a um fator comum. Segundo Pett, Lackey e Sullivan (2003), são esses testes que validam a amostra tanto para a PCA quanto para a PAF.

No teste de Esfericidade de Bartlett o valor obtido mostrou significância 0,0001 ($< 0,05$) e o teste KMO, 0,900 ($> 0,7$), indicando que a análise multivariada pode ser utilizada para efeito de interpretação dos dados (PETT; LACKEY; SULLIVAN, 2003; HAIR *et al.* 2009).

²⁴ As cargas fatoriais representam a correlação das variáveis originais com os componentes extraídos na análise. As variáveis originais, neste estudo, são as 48 questões do questionário. As cargas fatoriais ao quadrado indicam qual percentual da variância em uma variável original é explicada por um componente (HAIR *et al.* 2009).

A Análise de Componentes Principais para o conjunto de dados (N=192) evidenciou que o primeiro componente (cujo autovalor foi de 16,338)²⁵ representa o "melhor resumo de relações lineares" existente no conjunto dos itens. O segundo componente, por sua vez, "é definido como a segunda melhor combinação linear das variáveis" (HAIR *et al.* 2009, p.113). Como o primeiro componente é ortogonal ao segundo, isso significa que o segundo componente é obtido pela variância que não foi ainda explicada após a extração do primeiro componente (HAIR *et. al.*, 2009; PETT; LACKEY; SULLIVAN, 2003). Esse processo continua até que todos os componentes sejam extraídos. Ao final da PCA, terão sido extraídos *n* componentes, sendo *n* o número de variáveis analisadas.

Na análise realizada, apenas dois dos componentes – indicados na Tabela 15 *Variância Total Explicada* (Tabela 17)²⁶, obtida do SPSS após a realização da Análise dos Componentes Principais – foram suficientes para explicar mais de 40% da variância, sendo que o primeiro (ou Componente 1) – cujo valor próprio é igual a 16,338 – foi suficiente para explicar 34,04% da variância total.

Segundo Judd, Jessor e Donovan (1986), a existência de uma grande diferença entre o valor do primeiro autovalor em relação ao segundo é consistente com a possibilidade de se ter um único componente que explique todos os outros, ou seja, uma solução unidimensional. Desse modo, o primeiro componente encontrado na PCA representaria "aquilo" o que todos os 48 itens do questionário juntos estariam avaliando. No caso da presente pesquisa, o que está sendo verificado é a qualidade do curso na ótica da consistência da formação.

Tabela 15 - Variância Total Explicada (N=192)

Componentes	Autovalores Iniciais			Extração da soma de cargas quadradas		
	Total	% de Variância	% Cumulativas	Total	% de Variância	% Cumulativas
1	16,338	34,038	34,038	16,338	34,038	34,038
2	3,957	8,243	42,281	3,957	8,243	42,281
3	2,715	5,657	47,938	2,715	5,657	47,938
4	2,247	4,681	52,619	2,247	4,681	52,619
5	2,074	4,320	56,939	2,074	4,320	56,939
6	1,828	3,808	60,747	1,828	3,808	60,747
7	1,586	3,304	64,051	1,586	3,304	64,051
8	1,275	2,657	66,708	1,275	2,657	66,708
9	1,154	2,404	69,113	1,154	2,404	69,113
10	1,048	2,184	71,296	1,048	2,184	71,296

Fonte: Extraído do método de Análise dos Componentes Principais - SPSS

²⁵ O autovalor é a soma das cargas fatoriais elevadas ao quadrado e indica o quanto da variância total de cada item é representado por um determinado componente (HAIR *et al.* 2009). Quanto maior for o autovalor, maior a variância entre os itens é explicada por aquele componente (PETT, LACKEY, SULLIVAN, 2003).

²⁶ Foram apresentados apenas aqueles com valor próprio ou autovalor maior que 1,0.

Embora a PCA tenha extraído dez componentes²⁷ (a tabela completa encontra-se no APÊNDICE III), a correlação positiva, ou cargas, de todos os itens do questionário com o primeiro componente extraído indica que uma única dimensão estaria representando todas as respostas. Isto significa que todos os 48 itens estariam expressando um mesmo conceito.

Para a análise e interpretação dos dados, foram considerados apenas os dois primeiros componentes identificados, cujos autovalores são, respectivamente 16,338 e 3,957, e que são independentes entre si. Juntos, eles explicam 42,281% da variância total dos itens (Tabela 15).

O fato das correlações dos itens com os demais componentes não serem significativas endossa a decisão de considerar apenas os dois primeiros componentes extraídos. O item com maior correlação com o Componente 3, por exemplo, é o TDST_02, com uma correlação de 0,465, valor este menor do que o encontrado deste mesmo item com o Componente 1 (0,635) (todas as correlações dos dez componentes extraídos com as 48 variáveis estão no APÊNDICE IV para consulta).

Percebe-se, ainda, que, depois dos dois primeiros componentes, o incremento no total da variância extraída pelos outros componentes é relativamente pequeno. Isso fica evidenciado observando a curva do gráfico *ScreePlot* (Gráfico 10), gerado a partir da PCA, que representa graficamente os autovalores obtidos. Nota-se que, a partir do terceiro componente, a curva se estabiliza, tornando-se horizontalizada.

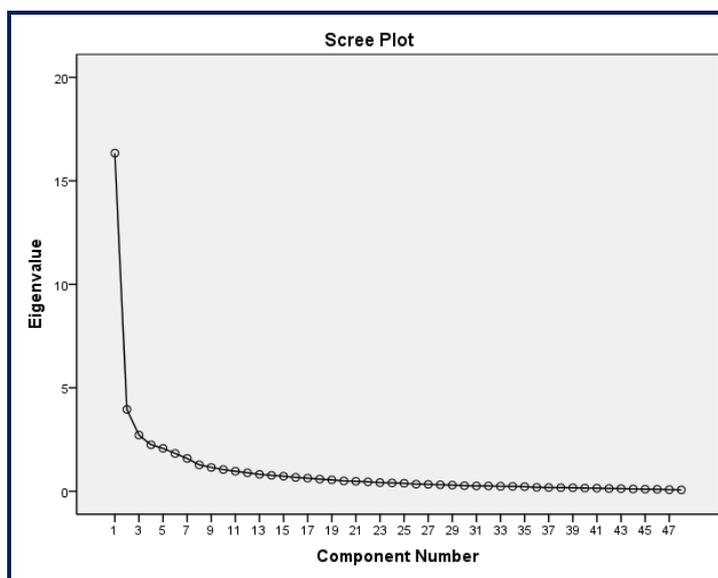


Gráfico 10 – Gráfico de autovalores do teste Scree
Fonte: Extraído do método de Análise dos Componentes Principais - SPSS

²⁷ Segundo HAIR et. al (2009), existem diferentes critérios para extrair os componentes em uma PCA, entre eles: autovalores maiores ou iguais a uma unidade; verificação da curva do gráfico do teste *screeplot*; determinação, *a priori*, do número de componentes a extrair.

A Tabela 16 apresenta as correlações (representadas pelas cargas fatoriais) de todos os 48 itens do questionário em relação aos dois primeiros componentes considerados para efeito de análise.

Os valores foram apresentados na tabela por ordem decrescente da carga fatorial de cada item com o primeiro componente. Observando essa tabela, nota-se que as cargas fatoriais mais baixas em relação ao Componente 1 (C1) são aquelas que apresentam cargas mais altas no Componente 2 (C2). Percebe-se, ainda, que todos os 48 itens possuem correlação positiva com o Componente 1, sendo que 44 delas com correlação alta, isto é, maior que 0.3 (PETT; LACKEY; SULLIVAN, 2003, p.172).

O fato de todos os itens possuírem carga fatorial positiva e alta com o primeiro componente indica uma correlação alta entre todos eles e o constructo. Esse resultado demonstra que todos os itens juntos estão evidenciando um mesmo conceito, embora tenham sido agrupados no questionário, aprioristicamente, em diferentes categorias: Relevância da aprendizagem; Conteúdos/material didático das disciplinas; Tutoria a distância; Tutoria presencial; Tarefas e avaliação; Mecanismos de comunicação; Serviços de apoio ao aluno; Ambiente virtual de aprendizagem; Suporte técnico; Autoavaliação (Tabela 9).

Um dos objetivos de uma PCA é a redução dos dados originais por meio da descoberta de relacionamento entre as variáveis. Nessa análise, os 44 itens que possuem correlação alta com o C1 estão, juntos, sintetizando um único conceito. Esse traduz, de forma mais geral, a percepção dos alunos em relação à qualidade do curso, ou seja, reflete um ponto de convergência de uma pluralidade de percepções decorrente dos vários atributos avaliados, entre eles: conteúdo; material didático; elementos tangíveis; atuação dos docentes; equipe multidisciplinar; interatividade; serviços de apoio ao aluno; infraestrutura de comunicação; currículo; compreensão do público-alvo; pertinência; relevância social do conhecimento; coerência entre conhecimento teórico e prático; formação humana integral; segurança; acessibilidade; credibilidade na instituição; credibilidade no curso; reflexão crítica do uso da tecnologia.

Tabela 16 - Cargas fatoriais em ordem decrescente no primeiro componente

Item do Questionário	Cargas fatoriais	
	C1	C2
MECOM_03	,712	-,025
TARAV_03	,701	-,137
MECOM_02	,698	-,370
TDIST_03	,690	-,267
TARAV_02	,687	,073
AVA_04	,687	,280
TDIST_04	,685	-,317
TARAV_01	,677	,098
APALU_04	,675	,225
TDIST_06	,667	-,246
STEC_01	,665	,342
APALU_01	,662	,253
MECOM_01	,660	-,215
TARAV_05	,658	,004
TDIST_05	,656	-,265
TARAV_04	,646	,184
AVA_02	,638	,267
TDST_02	,635	-,143
APALU_06	,624	,153
STEC_03	,623	,458
TDIST_01	,618	-,280
APALU_02	,610	,260
AVA_03	,609	,264
STEC_02	,605	,443
TPRES_02	,592	-,347
APALU_07	,591	-,150
RELAP_04	,588	-,283
TPRES_04	,586	-,368
RELAP_02	,581	-,031
AVA_01	,580	,304
TPRES_03	,571	-,457
COMAT_02	,563	,107
TPRES_01	,561	-,420
APALU_05	,557	-,042
RELAP_05	,554	-,419
RELAP_01	,546	,044
COMAT_03	,535	-,028
RELAP_03	,525	,064
COMAT_01	,524	-,089
COMAT_04	,524	-,304
APALU_03	,481	,338
AUTAV_05	,473	,261
AUTAV_06	,335	,131
RELAP_06	,312	-,037
AUTAV_04	,287	,467
AUTAV_02	,234	,503
AUTAV_03	,198	,580
AUTAV_01	,191	,461
Valor próprio (<i>eigenvalue</i>)	16,338	3,957
Proporção explicada da variância total dos 48 itens	34,04%	8,24%

Fonte: Extraído do método de Análise dos Componentes Principais - SPSS

O resultado obtido corrobora com o entendimento da qualidade na ótica da consistência da formação, que engloba fatores relacionados tanto à confiabilidade como à aplicabilidade, nos quais todos os elementos juntos deveriam apontar para a intencionalidade do curso. Tal afirmativa remete a Morin (2000), quando declara:

O todo tem qualidade ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições proveniente do todo (Morin, 2000, p.37).

Nessa mesma vertente, Demo (2007), quando define qualidade formal e qualidade política, afirma não ser possível segregar as duas, pois são ambas as faces de um mesmo todo. Esse resultado remete para a importância de se ver e avaliar o curso de forma ampla, tal que todos os indicadores juntos representem o entendimento daquilo que se pretende medir.

No que se refere ao Componente 2, ele representa a informação não explicada pelo primeiro componente. Os itens que possuem carga alta ($>0,3$) nesse segundo componente, apresentam cargas baixas no primeiro e estão relacionados a quatro dos seis itens de Autoavaliação: AUTAV_01, AUTAV_02, AUTAV_03, AUTAV_04, justamente aqueles que refletem o próprio empenho dos cursistas nos seus estudos, e que não estão relacionados diretamente a nenhum dos indicadores definidos na pesquisa.

Observando-se a Tabela 17, que apresenta os itens por ordem decrescente da sua carga fatorial com o segundo componente, percebe-se que existem correlações altas e positivas, altas e negativas e próximas de zero dos itens com o Componente 2, sinalizando para uma distribuição uniforme das variáveis no eixo desse componente. Isso indica a presença de subconjuntos e reflete diferentes dimensões de análise em grupos distintos de respondentes.

Segundo Hair *et al.* (2009), cargas fatoriais com mesmo sinal em um mesmo componente significa que as variáveis estão positivamente relacionadas, enquanto que aquelas de sinais contrários significa que são negativamente relacionadas.

Uma vez que todas as correlações dos itens com o Componente 1 são positivas, a interpretação do significado dos itens fica mais difícil de ser verificada. Já no Componente 2, a presença de itens correlacionados positiva e negativamente nos extremos permite uma análise dessa distribuição (DUNTEMAN, 1989).

Tabela 17 - Cargas fatoriais em ordem decrescente no segundo componente

Itens do Questionário	Cargas fatoriais	
	C1	C2
AUTAV_03	,198	,580
AUTAV_02	,234	,503
AUTAV_04	,287	,467
AUTAV_01	,191	,461
STEC_03	,623	,458
STEC_02	,605	,443
STEC_01	,665	,342
APALU_03	,481	,338
AVA_01	,580	,304
AVA_04	,687	,280
AVA_02	,638	,267
AVA_03	,609	,264
AUTAV_05	,473	,261
APALU_02	,610	,260
APALU_01	,662	,253
APALU_04	,675	,225
TARAV_04	,646	,184
APALU_06	,624	,153
AUTAV_06	,335	,131
COMAT_02	,563	,107
TARAV_01	,677	,098
TARAV_02	,687	,073
RELAP_03	,525	,064
RELAP_01	,546	,044
TARAV_05	,658	,004
MECOM_03	,712	-,025
COMAT_03	,535	-,028
RELAP_02	,581	-,031
RELAP_06	,312	-,037
APALU_05	,557	-,042
COMAT_01	,524	-,089
TARAV_03	,701	-,137
TDIST_02	,635	-,143
APALU_07	,591	-,150
MECOM_01	,660	-,215
TDIST_06	,667	-,246
TDIST_05	,656	-,265
TDIST_03	,690	-,267
TDIST_01	,618	-,280
RELAP_04	,588	-,283
COMAT_04	,524	-,304
TDIST_04	,685	-,317
TPRES_02	,592	-,347
TPRES_04	,586	-,368
MECOM_02	,698	-,370
RELAP_05	,554	-,419
TPRES_01	,561	-,420
TPRES_03	,571	-,457

Fonte: Extraído do método de Análise dos Componentes Principais - SPSS

Nota-se na Tabela 17 um contraste entre os itens AUTAV_03, AUTAV_02, AUTAV_04, AUTAV_01, relacionados à Autoavaliação – que apresentam correlações altas (acima de 0,4) e positivas no segundo componente – com aqueles referentes à

atuação da tutoria presencial (TPRES_03, TPRES_01, RELAP_05), com correlações altas e negativas nesse mesmo componente (C2). Esse contraste pode indicar um comportamento distinto de cursistas no que se refere a sua autonomia em relação aos estudos, característica fundamental em cursos a distância, uma vez que a falta de autonomia pode interferir negativamente no sucesso do aluno no curso, ou até promover evasão.

Enquanto os itens com correlação positiva com o Componente 2 são aqueles relacionados à autoavaliação – que não se refere diretamente ao curso, mas ao próprio discernimento do aluno sobre o seu desempenho e que remetem para uma ação autônoma do aluno com a sua aprendizagem – na outra extremidade, isto é, os itens com uma correlação negativa com o Componente 2 denotam a importância, para o cursista, do trabalho desempenhado pelo tutor, especificamente o tutor presencial.

Cabe lembrar que o objetivo maior do curso é o aprendizado e a construção do conhecimento. Dessa forma, alcançar essa meta para o cursista interfere na sua percepção em relação à qualidade do curso. Enquanto alguns alunos buscam esse objetivo pelos próprios meios, outros se mostram ainda dependentes da presença de um tutor, o que pode ser atribuído à faixa etária dos cursistas, que são, na sua maioria, adultos acima de 35 anos e que foram formados se utilizando dos métodos tradicionais baseados na transmissão dos saberes. Essa é uma característica do público-alvo de cursos a distância que deve ser fortemente observada.

8.3.4 Análise Fatorial Exploratória

Entre as diferenças apontadas por Tabachnick e Fidell (2007, p.609) para a PCA e a análise fatorial (FA) está o fato da PCA produzir componentes, enquanto a FA produz fatores. Outra diferença importante é que a PCA leva em consideração na análise a variância total da variância observada enquanto na FA apenas a variância comum é analisada, isto é, apenas as chamadas “comunalidades”. A Tabela 18 apresenta os autovalores obtidos na extração dos fatores pelo método *Principal Axis Factoring* (PAF).

Tabela 18 - Variância Total Explicada (N=192)

Fatores	Autovalores Iniciais			Extração da soma de cargas quadradas		
	Total	% de Variância	% Cumulativa	Total	% de Variância	% Cumulativa
1	16,338	34,038	34,038	15,990	33,313	33,313
2	3,957	8,243	42,281	3,641	7,585	40,898
3	2,715	5,657	47,938	2,391	4,982	45,879
4	2,247	4,681	52,619	1,916	3,992	49,871
5	2,074	4,320	56,939	1,737	3,619	53,491
6	1,828	3,808	60,747	1,430	2,979	56,470
7	1,586	3,304	64,051	1,264	2,634	59,104
8	1,275	2,657	66,708	,928	1,933	61,037
9	1,154	2,404	69,113	,765	1,594	62,631
10	1,048	2,184	71,296	,654	1,363	63,993
11	,968	2,016	73,312			
12	,892	1,858	75,171			
13	,817	1,702	76,873			
14	,772	1,607	78,480			
15	,730	1,521	80,001			
16	,672	1,400	81,401			
17	,632	1,316	82,717			
18	,587	1,223	83,940			
19	,551	1,148	85,088			
20	,501	1,044	86,132			
21	,483	1,005	87,137			
22	,457	,953	88,090			
23	,418	,871	88,961			
24	,400	,833	89,794			
25	,386	,804	90,598			
26	,346	,722	91,320			
27	,333	,694	92,014			
28	,315	,656	92,670			
29	,298	,622	93,291			
30	,270	,563	93,854			
31	,259	,540	94,394			
32	,258	,537	94,930			
33	,242	,504	95,435			
34	,235	,490	95,925			
35	,224	,466	96,391			
36	,190	,396	96,787			
37	,182	,379	97,165			
38	,175	,364	97,529			
39	,170	,354	97,883			
40	,154	,321	98,205			
41	,150	,312	98,517			
42	,135	,281	98,798			
43	,128	,266	99,064			
44	,110	,230	99,294			
45	,100	,208	99,502			
46	,096	,199	99,701			
47	,077	,160	99,862			
48	,066	,138	100,000			

Fonte: Método de Extração, Principal Axis Factoring - SPSS

Nota-se que o resultado relativo aos autovalores é o mesmo obtido na PCA, uma vez que ambos os métodos utilizam a mesma estratégia de decomposição para a determinação dos fatores (PETT, LACKEY, SULLIVAN, 2003, p. 103), e que há uma diferença acentuada entre o autovalor do primeiro fator e o do segundo, e entre este e os demais.

As cargas fatoriais dos 48 itens do questionário em relação aos primeiros componentes são reproduzidas na Tabela 19, onde se pode perceber a correlação alta e positiva de 44 itens com o primeiro fator extraído, resultado esse idêntico ao obtido na PCA. As cargas fatoriais, no entanto, são diferentes já que a PCA utiliza no cálculo a variância total enquanto na FA analisa apenas a variância comum, como já mencionado.

Acompanhando a sugestão dos autores citados para uma análise fatorial de natureza exploratória (PETT; LACKEY; SULLIVAN, 2003, p. 114-115): “você começa com uma solução PCA, resolve os problemas a ela associados, tais como itens com intercorrelações muito altas ou muito baixas, e chega a uma solução preliminar”. Após essa fase de utilização da Análise de Componentes Principais, prosseguem os autores, “compare estes resultados com a solução PAF na mesma matriz e escolha aquele de melhor ajuste e que, intuitivamente, faça mais sentido”.

Embora a literatura apresente algumas orientações em relação ao número de fatores a serem extraídos, Pett, Lackey e Sullivan (2003, p.115) asseguram que “não há uma solução precisa que determine” esse número pois, “face ao mesmo conjunto de dados, diversos pesquisadores poderiam chegar a soluções muito diferentes”. Para a seleção do número de fatores a serem retidos, os autores enumeram vários critérios (autovalores maiores que a unidade, porcentagem da variância extraída, exame do “*scree plot*”, significância estatística dos fatores extraídos) e finaliza com o último deles, “a interpretabilidade e a utilidade do fator”. Ao indagarem “Quantos fatores deveríamos extrair ... dois ... três .. quatro?” os autores citados, após afirmarem que cada um dos critérios mereça ser considerado, encerram recomendando que “se examine criticamente os resultados obtidos por meio da PCA e da PAF e se decida qual das soluções iniciais, teórica e intuitivamente, parecem fazer maior sentido” (p. 126). Daí a importância da decisão de se ter acrescentado, além da PCA, também a PAF.

Tabela 19 - Cargas fatoriais dos itens com os fatores

Itens	Fatores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
relap_01	,539	,045	,054	-,071	,122	,520	,103	,050	,114	-,073
relap_02	,572	-,027	-,074	,054	,132	,427	-,004	,085	,202	-,091
relap_03	,513	,060	-,092	,119	-,137	,301	,052	,103	,213	,050
relap_04	,577	-,261	,241	,076	-,007	,077	-,026	,193	,163	-,093
relap_05	,548	-,399	-,235	,109	,300	,052	,038	-,034	,113	,031
relap_06	,302	-,031	-,171	,242	-,166	,122	,209	,104	,169	-,059
comat_01	,520	-,081	,081	-,251	,255	,454	,078	,023	-,154	,191
comat_02	,552	,101	-,020	-,215	,146	,337	,020	-,079	-,076	,009
comat_03	,521	-,022	,081	-,082	-,088	,131	-,114	,087	,049	,265
comat_04	,516	-,280	,027	-,108	,121	,043	-,039	,298	-,232	,214
tdist_01	,608	-,258	,215	,139	-,217	-,018	-,070	,036	,052	-,038
tdist_02	,626	-,133	,424	-,022	,002	-,029	,024	-,031	-,027	-,032
tdist_03	,687	-,259	,384	,023	-,152	-,096	,058	-,022	-,002	,147
tdist_04	,683	-,309	,369	-,063	-,187	-,130	,128	,007	-,083	,031
tdist_05	,650	-,253	,391	-,078	-,141	-,119	,052	,034	-,063	-,012
tdist_06	,661	-,232	,283	-,040	-,269	-,137	-,048	-,093	,052	,004
tpres_01	,557	-,411	-,243	,156	,310	-,112	,083	-,101	,019	-,049
tpres_02	,590	-,343	-,428	,180	,097	-,049	,188	-,135	,019	,142
tpres_03	,569	-,453	-,280	,163	,232	-,154	,155	-,149	,005	,004
tpres_04	,588	-,376	-,458	,226	,128	-,162	,074	-,171	-,025	,178
tarav_01	,670	,094	-,064	,065	,100	,050	-,302	-,231	-,173	-,069
tarav_02	,679	,067	,018	,141	,148	,009	-,225	-,173	-,140	-,170
tarav_03	,695	-,131	,147	-,053	,053	,025	-,199	-,235	-,121	-,240
tarav_04	,634	,169	,026	,022	,189	,122	-,134	-,070	-,115	-,154
tarav_05	,646	,004	,112	-,039	,051	,009	-,238	-,131	-,120	-,058
mecom_01	,651	-,201	,048	,075	-,238	-,053	-,143	-,122	,212	-,057
mecom_02	,695	-,360	,252	,050	-,202	,000	,181	,003	,027	-,009
mecom_03	,700	-,024	,114	,148	-,091	,101	-,016	,014	,100	,034
apalu_01	,651	,233	-,062	-,112	,065	-,176	-,036	,095	,139	,011
apalu_02	,601	,243	-,102	-,178	-,058	-,177	,210	-,102	,136	-,045
apalu_03	,470	,303	-,169	-,107	-,020	-,246	-,018	,025	,187	-,070
apalu_04	,665	,209	-,088	-,115	,050	-,068	,077	,130	,129	-,146
apalu_05	,552	-,041	-,085	-,272	,275	-,278	-,091	,306	,091	-,196
apalu_06	,618	,146	-,120	-,234	,261	-,222	-,079	,220	,047	-,062
apalu_07	,586	-,142	-,060	-,186	,162	-,222	,051	,350	-,240	,082
ava_01	,575	,294	-,323	,114	-,239	-,072	-,250	,059	-,011	,202
ava_02	,633	,260	-,173	,034	-,210	,060	-,379	,017	-,003	,126
ava_03	,606	,259	-,274	,110	-,322	-,029	-,276	,005	,038	,142
ava_04	,677	,266	-,128	-,040	,016	,034	-,184	,132	-,033	-,012
stec_01	,666	,351	-,040	-,319	-,136	-,036	,327	-,119	-,140	,077
stec_02	,606	,452	-,093	-,349	-,086	-,009	,272	-,229	,008	,032
stec_03	,624	,468	-,102	-,304	-,161	-,004	,288	-,149	-,034	-,029
autav_01	,187	,414	,364	,346	,155	-,160	,050	-,002	,086	,061
autav_02	,231	,473	,293	,373	,372	-,041	,066	-,023	,114	,131
autav_03	,195	,542	,283	,384	,228	-,117	,019	-,044	-,039	,119
autav_04	,283	,427	,350	,248	,340	-,047	,126	,014	-,013	,069
autav_05	,471	,255	-,217	,385	-,255	,081	,182	,204	-,274	-,192
autav_06	,333	,125	-,190	,521	-,273	,055	,259	,179	-,261	-,177

Fonte: Método de Extração, Principal Axis Factoring- SPSS

Para Raykov e Marcoulides (2008, p.264), a interpretação sobre o número de fatores a serem considerados torna-se fácil quando a solução encontrada refere-se a uma “estrutura simples”. A estrutura é considerada simples quando: a) cada variável observada possui carga fatorial alta em um único fator, e cargas fatoriais baixas nos demais fatores; b) cada fator possui, se possível, pelo menos uma variável com carga fatorial expressiva nele. A Tabela 20 reproduz as cargas fatoriais dos itens com os fatores extraídos, apresentando apenas as cargas consideradas altas, ou seja, maiores que 0,3 (PETT; LACKEY; SULLIVAN, 2003, p.172).

Para se conseguir uma “estrutura simples” que facilite a interpretação, é que se realiza a rotação dos fatores (RAYKOV; MARCOULIDES, 2008). Entretanto, verifica-se pelo exame da Tabela 20 que praticamente todos os itens apresentam cargas altas com o primeiro componente, exceto quatro itens de autoavaliação e o item RELAP_06. Apenas estes seriam, de início, candidatos a “carga alta em um único fator e baixa nos demais”. O método de rotação utilizado nessa análise foi o oblíquo, especificamente o PROMAX²⁸.

²⁸ PROMAX é um método de rotação oblíqua que inicia-se com uma rotação ortogonal, geralmente VARIMAX. Seu objetivo é a obtenção de uma solução que proporciona a melhor estrutura utilizando a mais baixa possível maximização da carga e, portanto, com a menor correlação entre os fatores. No passado, quando os computadores não eram tão utilizados como são atualmente, PROMAX foi extremamente útil para conjuntos grandes de dados (PETT; LACKEY; SULLIVAN, 2003, p.156).

Tabela 20 - Cargas fatoriais altas dos itens com os fatores

Itens	Fatores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
relap_01	,539					,520				
relap_02	,572					,427				
relap_03	,513					,301				
relap_04	,577									
relap_05	,548	-,399			,300					
relap_06	,302									
comat_01	,520					,454				
comat_02	,552					,337				
comat_03	,521									
comat_04	,516									
tdist_01	,608									
tdist_02	,626		,424							
tdist_03	,687		,384							
tdist_04	,683	-,309	,369							
tdist_05	,650		,391							
tdist_06	,661									
tpres_01	,557	-,411			,310					
tpres_02	,590	-,343	-,428							
tpres_03	,569	-,453								
tpres_04	,588	-,376	-,458							
tarav_01	,670						-,302			
tarav_02	,679									
tarav_03	,695									
tarav_04	,634									
tarav_05	,646									
mecom_01	,651									
mecom_02	,695	-,360								
mecom_03	,700									
apalu_01	,651									
apalu_02	,601									
apalu_03	,470	,303								
apalu_04	,665									
apalu_05	,552							,306		
apalu_06	,618									
apalu_07	,586							,350		
ava_01	,575		-,323							
ava_02	,633						-,379			
ava_03	,606				-,322					
ava_04	,677									
stec_01	,666	,351		-,319			,327			
stec_02	,606	,452		-,349						
stec_03	,624	,468		-,304						
autav_01		,414	,364	,346						
autav_02		,473		,373	,372					
autav_03		,542		,384						
autav_04		,427	,350		,340					
autav_05	,471			,385						
autav_06	,333			,521						

Fonte: Método de Extração, Principal Axis Factoring- SPSS

Iniciou-se a rotação com a extração de 10 fatores, obtendo-se o resultado apresentado na Tabela 21²⁹.

²⁹ Para efeito de visualização, foram suprimidas da tabela as cargas fatoriais menores que 0,3.

Tabela 21 - Matriz de análise dos fatores rotacionados

Itens	Fatores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
tdist_04	,913									
tdist_03	,881									
tdist_05	,849									
tdist_06	,835									
mecom_02	,822									
tdist_01	,692									
tdst_02	,690									
mecom_01	,552									
relap_04	,551									
mecom_03	,401									
tpres_04		,951								
tpres_02		,865								
tpres_03		,851								
tpres_01		,755								
relap_05		,664								
stec_02			,917							
stec_03			,881							
stec_01			,855							
apalu_02			,603							
ava_01				,862						
ava_03				,848						
ava_02				,816						
comat_03				,434						
ava_04				,394						
relap_01					,828					
relap_02					,747					
comat_01					,632					,418
relap_03					,518					
comat_02					,491					
autav_02						,854				
autav_03						,786				
autav_04						,730				
autav_01						,711				
apalu_05							,919			
apalu_06							,716			
apalu_07							,560			,520
apalu_04							,457			
apalu_01							,414			
apalu_03			,309				,403			
tarav_03	,346							,661		
tarav_01								,644		
tarav_02								,624		
tarav_04								,484		
tarav_05								,475		
autav_06									,852	
autav_05									,804	
relap_06										
comat_04										,578

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.

Fonte: Método de Extração, Análise Fatorial Exploratória (PAF) – SPSS

Na solução encontrada, o Fator 10 foi composto por uma única variável, a COMAT_04 (A bibliografia disponível nos polos foi suficiente para o acompanhamento das disciplinas do curso), sem condições de ser interpretado com base apenas no resultado estatístico, pois, segundo Hair *et al.* (2009, p. 108) "a força da análise fatorial reside em encontrar padrões entre grupos de variáveis, e é de pouco uso na identificação de fatores compostos por uma única variável". Entretanto, indo-se além desse resultado empírico obtido no contexto da análise multivariada, justifica-se plenamente o isolamento dessa variável COMAT_04, na matriz de covariância, pelo seu conteúdo – refere-se à uma abstrata "suficiência" da bibliografia disponível para acompanhamento do curso. Como o que é suficiente para alguns poderá ser percebido como insuficiente para outros, não é de se surpreender esse resultado, decorrente da baixa correlação dessa variável com as demais, na matriz de variância-covariância.

Já a variável RELAP_06 (Considero este curso muito importante para o desempenho das minhas atividades profissionais) não apresenta carga em nenhum dos fatores. Isso pode ter ocorrido pelo fato dessa variável possuir uma elevada assimetria, ou seja, quase todos os respondentes (154, ou seja, 82%) assinalaram o mesmo padrão de resposta (concordo totalmente), contrastando com 34 (concordo) e apenas 1 (não concordo nem discordo). O mesmo pode-se observar em relação a duas outras variáveis altamente assimétricas: AUTAV_05 e AUTAV_06, apresentando 82% (158 respondentes) e 86% (169 respondentes) de incidência de escolha da categoria "concordo totalmente", respectivamente. Com base nessas considerações, há fortes indícios de que essas variáveis tenham ensejado "fatores" a serem desconsiderados como tal, dada a insuficiência da modelagem oferecida pela Análise Fatorial Exploratória para tratar adequadamente este tipo de distribuição observado nas três variáveis em discussão.

Adotando-se como parâmetro a extração de nove fatores, o resultado apresenta-se diferente. Nesse caso, duas variáveis não formaram carga com nenhum fator: COMAT_03 (Os materiais fornecidos para impressão são de boa qualidade e suficientes para o acompanhamento do curso) e APALU_04 (A interação entre os cursistas e a instituição foi promovida por meio de diferentes canais), enquanto o Fator 9 foi composto por uma única variável, a RELAP_06, já discutida. Este resultado demonstra, da mesma forma, a inadequabilidade da modelagem utilizada para lidar com variáveis com esse tipo de distribuição e covariabilidade.

Essas diferenças nos resultados obtidos estão em conformidade com o apregoado por Tabachnick e Fidell quando afirmam que

(...) após extração [dos fatores], há um número infinito de rotações possíveis, todas representando o mesmo valor da variância dos dados originais, mas com os fatores definidos de forma ligeiramente diferente. A escolha final entre as alternativas depende da avaliação do pesquisador, de sua interpretabilidade e utilidade científica. Na presença de um número infinito de soluções matematicamente idênticas, os investigadores são obrigados a diferir em relação à qual é a melhor. Uma vez que as diferenças não podem ser resolvidas por meio de critérios objetivos, argumentos sobre a melhor solução, por vezes, tornam-se ferozes. No entanto, aqueles que esperam uma certa quantidade de ambiguidade em relação a escolha da melhor solução de uma FA não ficará surpreso quando outros pesquisadores escolherem uma diferente. Nem serão surpreendidos quando os resultados não puderem ser replicados exatamente, já que decisões diferentes são feitas em uma, ou mais, das etapas de execução (TABACHNICK; FIDELL, 2007, p.608).

Outra questão importante é a escolha do método a ser utilizado na análise, PCA ou PAF, uma vez que possuem características diferentes no que tange à presença ou não de uma teoria que respalde a análise.

Teoricamente, a diferença entre a análise fatorial e a PCA reside na razão em que as variáveis são associadas com um fator ou componente. Fatores são pensados para "causar" variáveis - a construção subjacente (o fator) é o que produz escores das variáveis. Assim, FA exploratória está associada com a existência de uma teoria (...). Os componentes, por sua vez, são simplesmente agregações de variáveis correlacionadas. Nesse sentido, as variáveis "causam" - ou produzem - o componente. Não há uma teoria subjacente sobre quais variáveis devam ser associados com que fatores, eles são, simplesmente, associados empiricamente (TABACHNICK; FIDELL, 2007, p.609-610).

Essa tese possui como objetivo oferecer subsídios para a formulação de uma proposta de avaliação da qualidade de cursos superiores a distância a partir da percepção dos alunos sobre os indicadores relacionados à Confiabilidade e à Aplicabilidade, representados nos itens que compuseram o questionário. O caráter exploratório da pesquisa, sendo esta o primeiro passo para o estabelecimento de indicadores de qualidade na ótica da consistência da formação, aponta para a utilização dos resultados obtidos na Análise de Componentes Principais, levando-se em conta a classificação apontada pela PAF, que logrou separar com propriedade os itens mais assimétricos, já mencionados. A extração de fatores, por meio do método *Principal Axis Factoring*, exigiria uma teoria sobre tais fatores, além da determinação da natureza dos indicadores, ou seja, indicadores reflexivos, que "são causados" pelas variáveis latentes e que representam a manifestação dessas, ou indicadores

formativos, aqueles que são “a causa” das variáveis latentes³⁰. Há importantes desenvolvimentos acerca dessa distinção entre indicadores reflexivos e formativos, propostos por diferentes teóricos influentes na área da modelagem de equações estruturais (BOLLEN; BAULDRY, 2011).

8.4 Tratamento dos Dados Qualitativos

Os dados qualitativos, ou seja, as respostas textuais dos respondentes às questões abertas do formulário, foram tratados por meio de um programa de análise lexical *Analyse Lexicale par Contexte d'un ensemblement de Segment de Texte* (ALCESTE), que realiza uma análise de conteúdo a partir de cálculos efetuados em função da co-ocorrência de palavras em segmentos de textos.

O *software* Alceste classifica de maneira semiautomática as palavras para o interior de um *corpus*. A classificação das palavras, denominadas pelo *software* de “formas reduzidas”, ocorre a partir do estabelecimento de matrizes. Para isso, o texto é segmentado e estabelecem-se as semelhanças entre os segmentos e hierarquias de classes de palavras. Este método é chamado de *classificação método descendente hierárquico*. Para o analista do trabalho, estas categorias não são o objetivo em si, mas estabelecem pressupostos ou trajetórias de interpretação.

Foram realizadas quatro diferentes análises. A primeira compreendeu o agrupamento das respostas das três questões abertas do questionário e, posteriormente, cada questão foi analisada separadamente. Cada conjunto de respostas constitui-se um *corpus* de análise. As questões analisadas foram:

1. De que forma os conhecimentos adquiridos nas disciplinas do curso têm aprimorado seu desempenho profissional?
2. De que maneira realizar um curso na modalidade a distância aprimorou seu domínio no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (computador, Internet, *blogs*, entre outros)?
3. Cite três melhorias que considera importantes serem implementadas nos próximos períodos.

A **Consistência da Formação**, como apresentado no Capítulo 6, refere-se a dois fatores: *Confiabilidade* e *Aplicabilidade*. Tanto a primeira questão como a

³⁰ Aula proferida pelo Prof. Cilio Ziviani ao Grupo de Pesquisa Cooperação e Avaliação em EAD em 15/06/2012.

segunda buscaram verificar indícios do fator Aplicabilidade, mais especificamente, os indicadores:

- coerência entre conhecimento teórico e prático;
- relevância social do conhecimento;
- pertinência do conhecimento;
- formação humana integral;
- fluência tecnológica.

Já a terceira questão buscou indícios de possíveis melhorias a serem implementadas no curso, na perspectiva dos alunos, e que poderiam referir-se a qualquer aspecto, visto que a questão deixou os cursistas livres para suas sugestões.

8.4.1 Análise do conteúdo das questões discursivas

Análise do conjunto das três questões abertas

A análise do agrupamento das três questões abertas do formulário teve como objetivo ter uma visão geral da opinião dos alunos sobre a qualidade do curso.

O *corpus* para essa análise foi composto por todas as respostas obtidas, sendo cada Unidade de Contexto Inicial (UCI) uma resposta de um indivíduo relativo a uma das questões, compreendendo no total 614 UCI. O ALCESTE identificou 638 UCE (Unidade de Contexto Elementar), que são sentenças delimitadas pelo programa em função de critérios de tamanho do texto (número de palavras analisadas) e/ou presença de pontuação na sentença. Dessas, 80% foram classificadas, resultando em cinco classes totalmente hierarquizadas, conforme mostra a Figura 12.

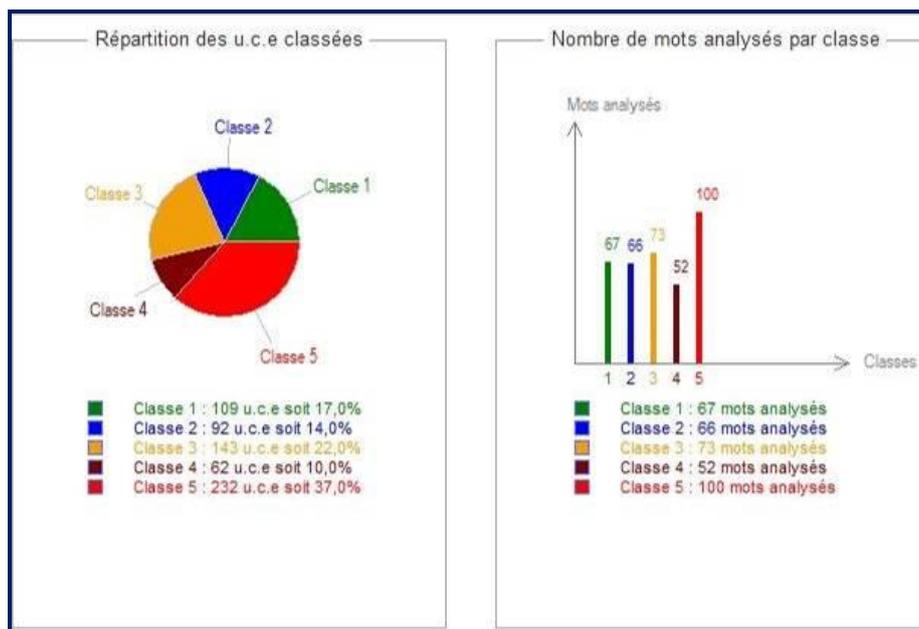


Figura 12 – Divisão das UCE analisadas por classe e número palavras – para o conjunto de questões Fonte: ALCESTE

O *corpus* analisado pelo ALCESTE foi agrupado em cinco classes, conforme apresentado na Figura 13, separadas em dois grandes grupos, ocorrendo, posteriormente, outras divisões. O primeiro foi formado pelas Classes 3 e 4 e o segundo, pelas Classes 1, 2 e 5. Este segundo grupo foi subdividido em dois outros, sendo um formado pelas Classes 1 e 2 e o outro, pela Classe 5. Essas divisões e agrupamentos representam a proximidade ou não de sentidos entre as classes. Cada classe, em função das formas reduzidas que as compõem, aponta para diferentes interpretações.

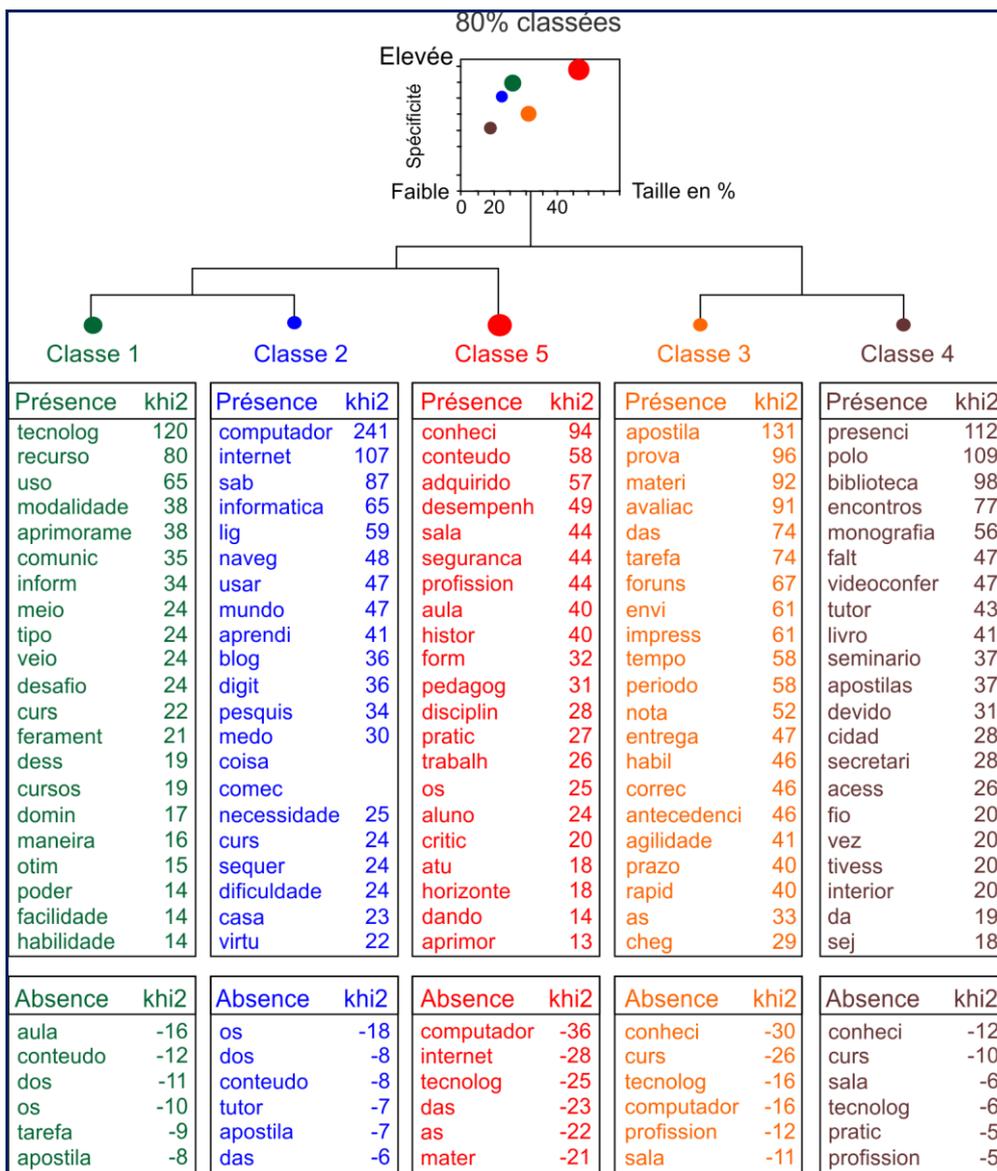


Figura 13 – Dendrograma das classes referente à análise das três questões abertas
Fonte: ALCESTE

A Análise Fatorial de Correspondência (AFC) permite verificar as relações entre as classes em um plano gráfico. Percebe-se, nos gráficos apresentados a seguir, os agrupamentos das formas reduzidas presentes nas respostas. Quanto mais distantes as palavras classificadas estão dispostas no plano, menos elas estão relacionadas. Nota-se que as Classes 3 e 4 estão próximas e distribuídas no eixo horizontal, enquanto as classes 1, 2 e 5 no eixo vertical, porém em sentidos alternados. Cabe ressaltar que a distribuição em sentido contrário no plano de um mesmo eixo não significa oposições semânticas (Gráficos 11, 12 e 13).

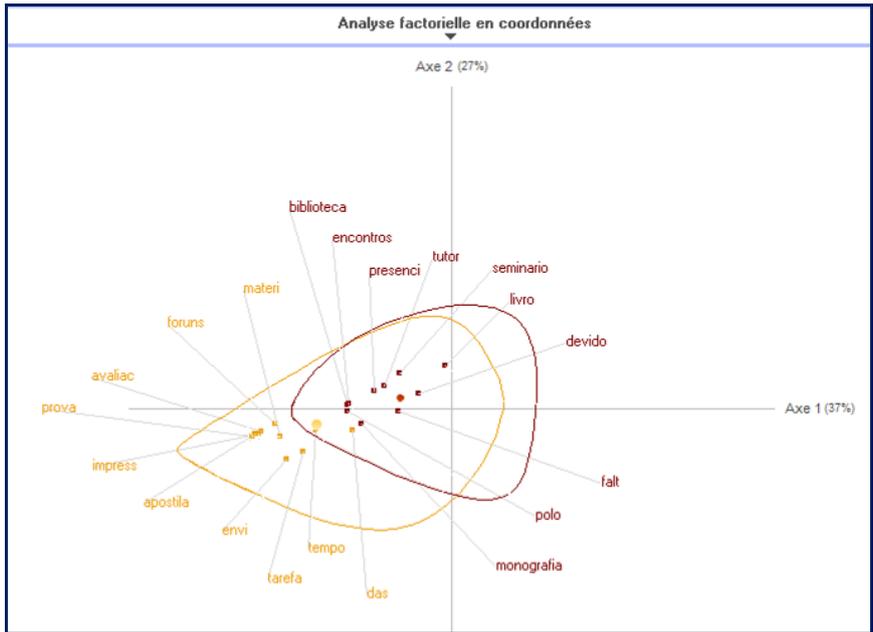


Gráfico 11 - Análise Fatorial de Correspondência referente às Classes 3 e 4 Fonte: ALCESTE

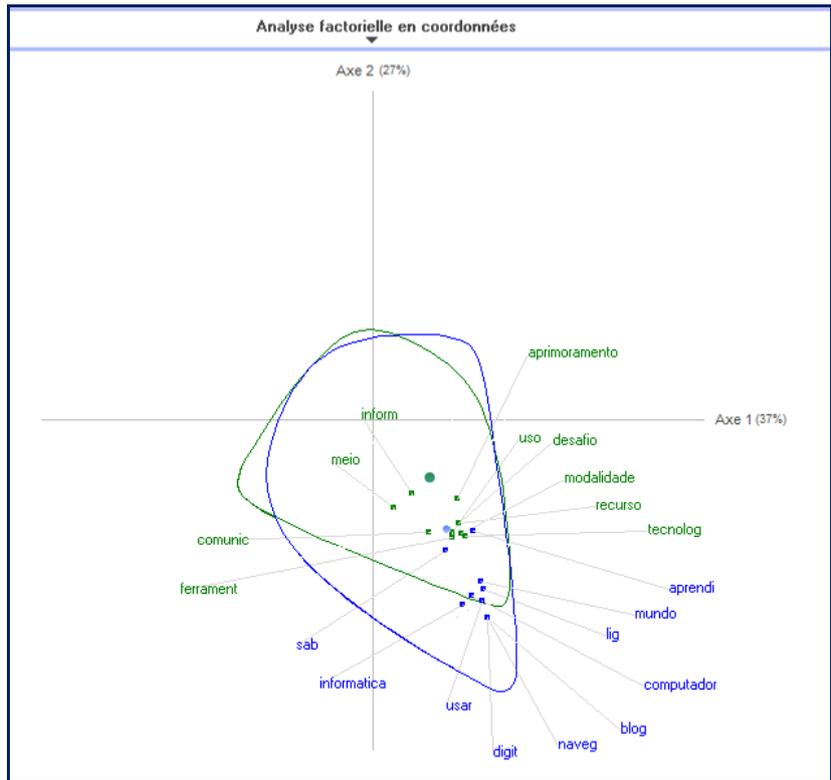


Gráfico 12 - Análise Fatorial de Correspondência referente às Classes 1 e 2 Fonte: ALCESTE

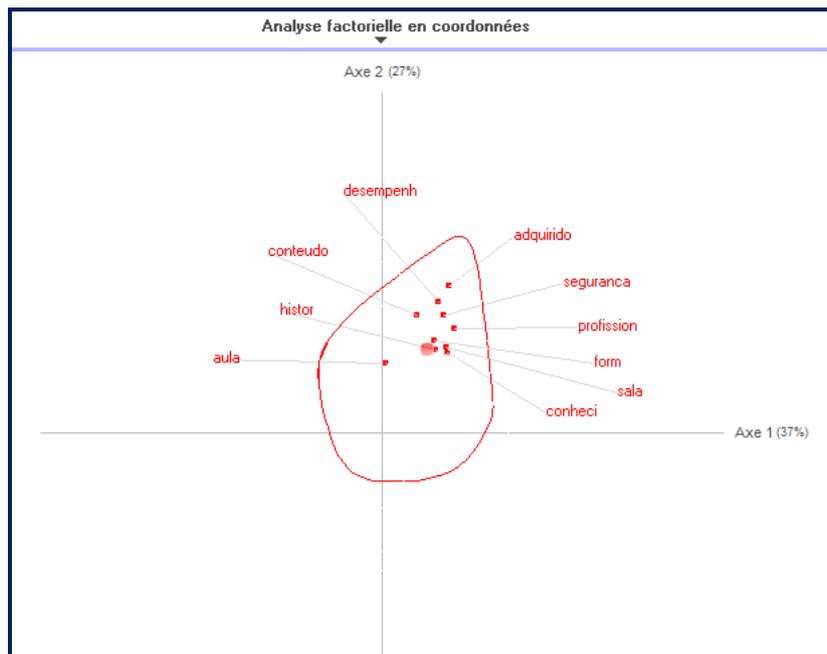


Gráfico 13 - Análise Fatorial de Correspondência referente à Classe 5 - Fonte: ALCESTE

O conteúdo analisado e dividido pelo ALCESTE foi separado em dois grupos, em que cada um sinalizou para os dois fatores propostos na pesquisa, ou seja, o fator Confiabilidade, que agrupou as Classes 3 e 4, e o fator Aplicabilidade, grupo constituído pelas demais classes.

A partir da análise das formas reduzidas agrupadas em cada classe, pode-se nomear os grupos formados. Essa análise é realizada verificando o sentido das palavras no contexto, ou seja, nos enunciados de cada respondente. O primeiro grupo, formado pelas Classes 3 e 4, está mais relacionado às questões sobre as *ações realizadas nos polos* – como distribuição de material didático, realização das provas, acesso à biblioteca, suporte da secretaria do polo –, que são indicadores de qualidade pertinentes ao fator Confiabilidade. Estes estão relacionados aos itens que compõem o Projeto Político-Pedagógico (PPP), mais especificamente à Gestão Acadêmico-Administrativa. As formas reduzidas que compõem essas classes, na sua grande maioria, são provenientes das respostas à questão que solicitava melhorias para o curso, ou seja, a terceira questão.

Já o grupo formado pelas Classes 1, 2 e 5, diz respeito ao fator Aplicabilidade. O grupo constituído, especificamente, pelas Classes 1 e 2 aponta para a percepção dos cursistas sobre o *uso da tecnologia*, e as formas reduzidas classificadas foram, na sua grande maioria, extraídas da segunda questão do formulário, que indagava sobre se a realização de um curso a distância havia aprimorado o uso das tecnologias. Já a Classe 5 aponta para o *conhecimento adquirido no curso* e sua influência na prática de

sala de aula. Esse foi composto, basicamente, pelas formas reduzidas extraídas das respostas da primeira questão aberta do questionário.

O dendograma esquemático a seguir representa o sentido de cada classe (Figura 14).

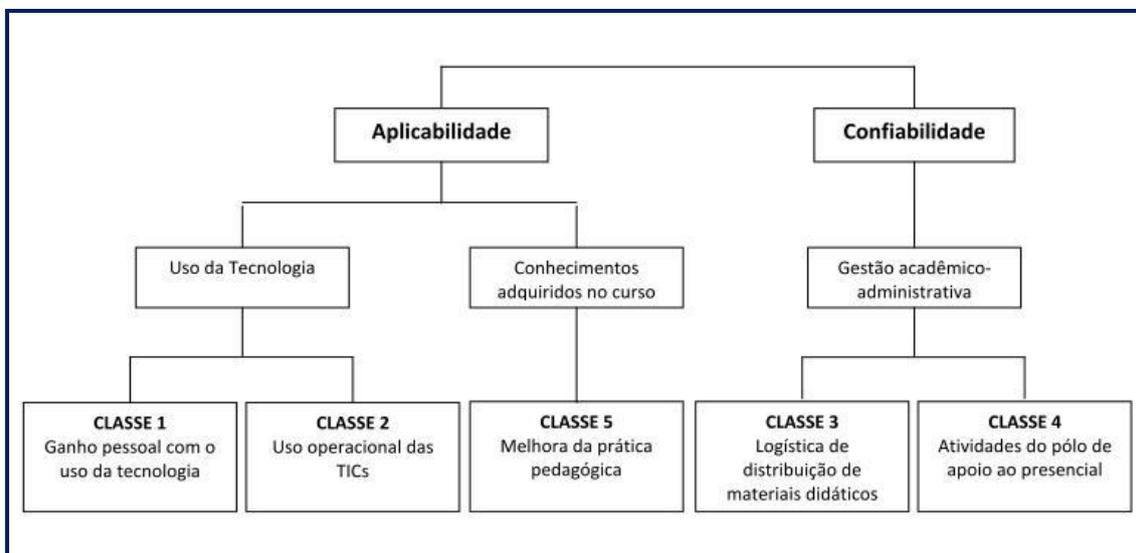


Figura 14 – Dendograma das classes - Fonte: Elaboração própria

A Classe 1 contempla o uso da tecnologia como um ganho pessoal, ou seja, os reflexos que essa utilização promoveu nas vidas de alguns cursistas. Os depoimentos³¹ a seguir, extraídos das UCE que compõem essa classe, ilustram esse sentimento. As palavras assinaladas nos depoimentos são as formas reduzidas presentes na classe analisada.

Os **desafios** lançados através de algumas **atividades** fizeram com que eu buscasse **meios tecnológicos** antes desconhecidos, utilizasse mais e melhor a internet, não só como **meio de comunicação** entre as pessoas, mas também de **informação** (...).(uce n°246 Khi2=25 *Ind_004 *T_BAA *Gen_Fem *Q_TIC)

Confesso, é **difícil** explicar o quanto este curso na **modalidade a distância** vem ajudando-me a **dominar** as **tecnologias da informação** e da **comunicação**, ainda tenho muito o que aprender. (uce n°441 Khi2=25 *Ind_162 *T_MAC *Gen_Fem *Q_TIC)

(...) de **maneira** bem adequada com o **uso** da nova **tecnologia** que foi um grande conhecimento no decorrer do curso, que ajudou a ultrapassar todas as **barreiras**. (uce n° 309 Khi2= 22 *Ind_052 *T_BAF *Gen_Mas *Q_TIC).

A **realização** do curso **a distância** me deu a possibilidade de ter um **contato constante** com as **Tecnologias de Informação e Comunicação**, aproximação essa, que se torna cada vez mais

³¹ Todos os depoimentos apresentados neste trabalho estão reproduzidos na íntegra.

necessária no nosso dia-a-dia como professor. (uce n° 283 Khi2=16 *Ind_029 *T_BAD *Gen_Mas *Q_TIC).

A Classe 2, embora também reflita a melhora na utilização das TIC como uma influência direta do curso, aponta para a parte prática e operacional do seu uso.

Quando comecei este **curso** não **sabia** sequer pegar no mouse. **Hoje** já sei utilizar de várias formas, pois o **curso** me estimulou a fazer um **curso** de **informática**. (uce n° 355 Khi2 = 46 *Ind_089 *T_CEA *Gen_Fem *Q_TIC).

O **curso** obrigou-me a **usar** o **computador** e isso tem sido maravilhoso. Eu já havia feito um treinamento em **informática** e apesar de ter **computador** em casa eu nem me aproximava dele. **Hoje** percebo o muito que perdi em termos de leitura, de informações gerais. (uce n° 467 Khi2=46 *Ind_180 *T_MAG *Gen_Fem *Q_TIC).

Bem. Antes do **curso** eu não tinha nenhum contato com o **computador** e não **sabia** nada da comunicação **virtual**. Tive que comprar um, manuseá-lo, conhecer coisas básicas do seu uso, e manifestar interesse para com a aprendizagem dentro do mundo **virtual**. (uce n° 287 Khi2=31 *Ind_033 *T_BAD *Gen_Fem *Q_TIC).

A Classe 5 também está relacionada ao fator Aplicabilidade, porém à relevância do conhecimento adquirido no curso, pois sinaliza a forma na qual o desempenho profissional foi aprimorado por meio dos conteúdos aprendidos. Sobressai, nessas respostas, o reflexo desses conhecimentos no trabalho que os professores-cursistas desempenham com seus alunos em sala de aula.

Os **conhecimentos** têm contribuído para **ampliar** e **aprimorar** minha prática **pedagógica**, da mesma forma que inseriu uma **visão** de **trabalhar história** de outra perspectiva. (uce n° 39 Khi2=20 *Ind_032 *T_BAD *Gen_Fem *Q_dp).

Quanto mais **adquirimos conhecimento**, melhor é o nosso **desempenho profissional**. Devido ao curso de licenciatura em **história** eu tenho **adquirido** mais domínio nos **conteúdos** da **disciplina** tem me estimulado a **trabalhar** com novos métodos que estimule os meus **alunos** a construir o seu **conhecimento**. (uce n° 95 Khi2 = 19 *Ind_080 *T_BAJ *Gen_Fem *Q_dp)

Os mesmos têm sido válidos, ao passo que ao **aprimorar** meus **conhecimentos** estarei **trabalhando** da melhor forma possível com meus **alunos** em sala de **aula**. (uce n° 185 Khi2=18 *Ind_155 *T_MAA *Gen_Fem *Q_dp).

Dando suporte e **segurança** junto ao discente levando o **aluno** a pensar, agir e ter uma postura crítica quanto aos temas **trabalhados**. (uce n° 205 Khi2=18 *Ind_174 *T_MAE *Gen_Fem *Q_dp)

Para Cavalieri, Macedo-Soares e Thiollent (2004), a qualidade é avaliada pelos diferentes grupos de interesse: alunos, professores, governo, sociedade, a partir de diferentes critérios, parâmetros e valores. Para os alunos, um fator importante na avaliação da qualidade está, justamente, na contribuição do curso para seu desenvolvimento pessoal.

O fator Confiabilidade é explicitado no grupo formado pelas Classes 3 e 4 e sinaliza melhorias sugeridas pelos alunos, que giram em torno dos indicadores *elementos tangíveis* e *gestão acadêmico-administrativa*. Os depoimentos a seguir, provenientes da Classe 3 sinalizam para mudanças na logística de distribuição de materiais didáticos e da avaliação das provas.

*As **apostilas impressas** se vierem deve chegar logo no início e não na semana da **avaliação**. Continuo pensando que as **provas** escritas deveriam ter um feedback de **avaliação** dos resultados. (uce n° 789 Khi2 = 43 *Ind_198 *T_SEC *Gen_Fem *Q_MLR)*

***Material (apostilas)** chegarem em **tempo hábil** (...) (uce n° 663 Khi2 = 35 *Ind_100 *T_CEC *Gen_Mas *Q_MLR).*

*O **material** didático em **tempo hábil**. Que mude a sistemática da **avaliação** escrita. As **notas** das **tarefas** não demorem muito para ser postadas. (uce n° 713 Khi2 = 35 *Ind_140 *T_CEI *Gen_Fem *Q_MLR).*

As formas reduzidas da Classe 4, ilustradas nas respostas a seguir, indicam problemas relacionados às atividades exercidas nos polos de apoio ao presencial, como, por exemplo, acesso aos livros. Esses depoimentos evidenciam a importância desse momento para os alunos.

*Melhoria nos **encontros presenciais**, mais cumprimento do **tutor presencial**, muitas vezes viajamos a 600 km de distância interior e capital e a **tutora** não comparecia - **Polo** Feira de Santana. (uce n° 542 Khi2 = 34 *Ind_026 *T_BAD *Gen_Fem *Q_MLR)*

*A única deficiência encontrada foi a **falta** de **livros** em nossa **biblioteca** para fazer pesquisa principalmente para a **monografia**. (uce n° 695 Khi2 = 34 *Ind_126 *T_CEG *Gen_Fem *Q_MLR)*

*Os **livros** da **biblioteca** dos **polos** ainda são poucos, às vezes quando o procuramos está emprestado. (uce n° 758 Khi2 = 26 *Ind_174 *T_MAG *Gen_Fem *Q_MLR).*

Percebeu-se, na análise do conjunto das três questões abertas, que as classes foram separadas da seguinte forma: as Classes 1 e 2 estavam relacionadas à segunda questão; a Classe 5, à primeira questão e as Classes 3 e 4 à terceira. Dessa forma, para obter um refinamento da análise, cada item do questionário foi analisado de forma separada.

Análise da Primeira Questão

A primeira pergunta aberta discursiva buscou verificar **de que forma os conhecimentos adquiridos nas disciplinas aprimoraram o desempenho profissional do cursista**. O objetivo em colocar essa questão foi verificar alguns indicadores diretamente relacionados ao fator Aplicabilidade, fator este que, na ótica deste estudo, está profundamente relacionado à consistência da formação do indivíduo. A análise do conteúdo das respostas indica que houve mudanças significativas na vida profissional e pessoal dos cursistas. No entanto, ficam evidentes, nos depoimentos, as distintas formas na qual essas mudanças são percebidas por cada um.

Ao analisar o *corpus* referente a essa questão, o ALCESTE identificou 242 UCE. Das UCE definidas, 80% foram classificadas, formando cinco classes distintas, conforme mostra a Figura 15.

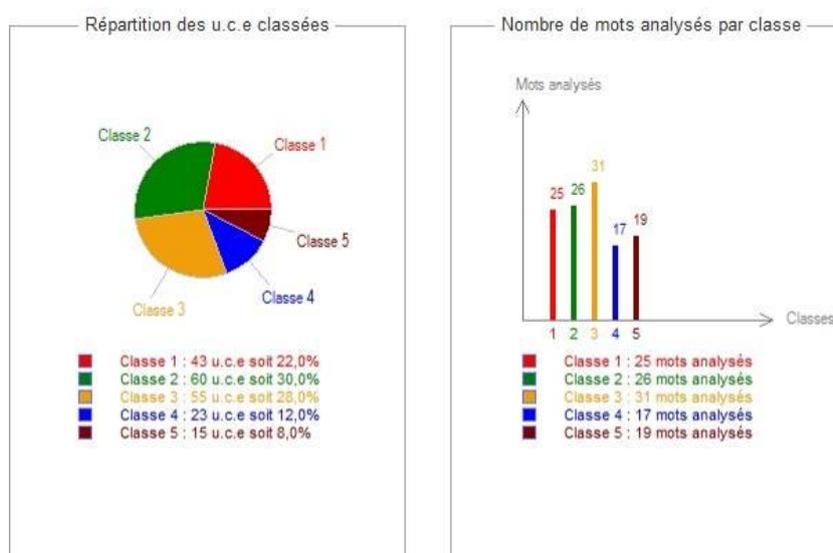


Figura 15 – Divisão das UCE analisadas por classe e número de palavras – 1ª questão - Fonte: ALCESTE

Esta classificação é realizada por meio da análise de co-ocorrência das palavras nos enunciados que formam o *corpus*. As palavras (ou formas reduzidas) identificadas como sendo relevantes para o contexto são agrupadas em classes discursivas que apontam para um determinado significado e apresentadas ordenadas pelo valor do qui-quadrado de cada uma. Quanto maior o valor do qui-quadrado maior a palavra tem a ver com o significado da classe. A partir do dendograma esquemático resultante da análise do conteúdo das respostas da primeira questão, foi possível verificar a forma na qual foi feita a classificação.

Pode-se perceber que o programa dividiu o conteúdo em cinco classes, identificadas e separadas em dois grandes grupos, ocorrendo, posteriormente, outras divisões. O primeiro grupo foi formado pelas Classes 2 e 4 e o segundo, pelas Classes 1, 3 e 5 (Figura 16).

CLASSE 1 Superação		CLASSE 3 Segurança profissional		CLASSE 5 Visão crítica		CLASSE 2 Aprimoramento		CLASSE 4 Troca de experiências	
Possibilidade de ir além dos livros didáticos		Mais confiança e autonomia para trabalhar os conteúdos		Novo olhar sobre os fatos históricos		Melhora da prática pedagógica em sala de aula		Interação como fator de melhora do desempenho profissional	
43 u.c.e - 22%		55 u.c.e - 28%		15 u.c.e - 8%		60 u.c.e - 30%		23 u.c.e - 12%	
Form	Khi2	Form	Khi2	Form	Khi2	Form	Khi2	Form	Khi2
Didat+	48	seguranca	33	sentido	62	pratica	35	colegas	40
livro	30	aluno	19	Ensin+	52	minha	26	experiencia	39
fazendo	22	conteudo	19	fato	36	melhor	16	tutor	35
Ampli+	18	Tenh+	18	Incentiv+	26	vida	14	troca	31
Interess+	18	Trabalh+	12	nova	25	pedagogica	4	pude	23
elaboracao	15	trabalhados	10	Pesquis+	20	Abr+	12	propostos	23
maior	14	mais	9	uma	11	Grand+	12	duvidas	14
Ajud+	12	para	9	visao	11	aprendiz	10	onde	12
Informac+	10	sala	9	Histor+	11	Part+	9	Debat+	12
tambem	9	transmitir	9	faz	8	Aprendi+	9	crescimento	12
visao	8	aula	7	sempre	8	teor	8	principalmente	12
com-que	7	meus	7	leitura	8	importante	8	Profission+	10
critica	7	Utiliz+	7	Busc+	6	ainda	7	Escol+	9
material	7	Conheci+	7	todos	6	Profission+	76	muitas	9
compreensao	7	adquirido	7	critica	6	novos	6	em-que	4
Pass+	6	Proporcion+	7	metodologia	6	critico	6	leitura	4
como	5	form	5	nao	4	aprendido	6	especial	4
minhas	5	Atu+	4	antes	4	Desenvolv+	6	a-distancia	4
nos	4	bem	4	excelente	4	horizontes	6	pelo	3
ser	4	Abord+	4	ser	3	importancia	6	Desempenh+	3
antes	4	agora	4	Ajud+	3	esta	4	atraves	2
Avali+	4	alguns	4	dado	3	sido	4		
sobre	4	Estimul+	4	isso	3	curso	4		
muitos	4	simples	4	Relac+	3	feliz	4		
nossas	4	entendimento	4	muito-bom	3	sendo	4		
Constru+	4	area	3	qualidade	3	Aprend+	4		
professor	4	hoje	3			gostar	4		
ter	3	sinto	3			Facilit+	3		
Relac+	3	Repass+	3			Desempenh+	3		
assunto	3	boa	2			deix	2		
Conheci+	2	Lev+	2			todo	2		
		Aplic+	2			durante	2		
		prepar	2						
		dominio	2						

Figura 16 – Dendrograma das classes referente à primeira questão³² Fonte: Elaborado a partir dos resultados do ALCESTE

³² O sinal de “+”, ao lado de algumas formas reduzidas, indica uma associação de palavras, ou seja, digit+ indica o conjunto de palavras: digitação, digital, digitar, dígito, encontradas no *corpus* da pesquisa.

Cada uma das classes, em função das formas reduzidas agrupadas, remetem para diferentes interpretações, que são realizadas mediante a verificação do sentido das palavras classificadas em seu contexto, ou seja, nas UCI nas quais elas foram identificadas.

- Classe 1 – Superação: possibilidade de ir além dos livros didáticos;
- Classe 2 – Aprimoramento: melhora da prática pedagógica em sala de aula;
- Classe 3 – Segurança profissional: mais confiança e autonomia para trabalhar os conteúdos com os alunos;
- Classe 4 – Troca de experiências: interação com colegas e tutores melhorando o desempenho profissional
- Classe 5 – Visão crítica: novo olhar sobre os fatos históricos e o ato de ensinar história.

A divisão das classes em dois grupos reflete dois pontos importantes e relacionados à aplicação dos conhecimentos adquiridos na vida profissional e social do indivíduo. Já os agrupamentos das classes dentro de cada grupo significa que estas possuem significados comuns que as diferencia das demais. O grupo formado pelas Classes 1, 3 e 5 evidencia a relação dos cursistas com o *domínio do conteúdo* aprendido. Já o agrupamento das Classes 2 e 4 sinaliza para a questão da *melhoria da qualidade da formação* do cursista e a sua efetiva atuação profissional.

Como foi dito, essa questão buscou verificar os indicadores de qualidade relacionados à aplicabilidade do conhecimento adquirido no curso. Mais especificamente,

- Coerência entre conhecimento teórico e prático – Diz respeito à construção de conhecimento não apenas disciplinar, mas, sobretudo um conhecimento contextualizado com a prática;
- Relevância social do conhecimento – Relacionado à importância do conhecimento adquirido. A construção de conhecimentos científicos e socialmente relevantes para a formação de sujeitos ética e tecnicamente competentes. Relevância social da produção científica. Importância dos conhecimentos produzidos para a sociedade e relevância dos efeitos causados no desenvolvimento social e econômico das populações para as quais são gerados;

- **Pertinência** – Refere-se aos valores sociais do conhecimento que são produzidos, selecionados e transmitidos, em cumprimento das expectativas, necessidades e interesses da sociedade a que se pretende construir;
- **Formação humana integral** - Compreende as dimensões técnicas, éticas, estéticas e políticas, que constituem a realidade do ser humano em seus processos de vida pessoal e social. Este indicador se reflete na empregabilidade do indivíduo.

O indicador *Relevância Social do Conhecimento* está relacionada à importância do conhecimento produzido pelos cursistas para a sociedade e seus efeitos no desenvolvimento social e econômico das populações para as quais é gerado. No caso do público-alvo do curso analisado, que são professores de História da rede pública de ensino, a importância dos efeitos causados pelos conhecimentos adquiridos é refletida na sua prática pedagógica e é percebida ao se analisar o contexto no qual as formas reduzidas que constituem as Classes 2 e 4 estão inseridas.

A Classe 2 fornece indícios de melhoria do trabalho realizado pelos professores-alunos. Os depoimentos pertencentes a essa classe ilustram a importância na forma como sua prática profissional foi aprimorada, evidenciando a adequação do curso para seu público-alvo. As formas reduzidas com os maiores valores do qui-quadrado foram: "profission+", "pratica", "minha", "melhor+", "vida".

*Esse curso foi muito **importante** na minha vida **profissional**, abriu novos horizontes que fizeram **melhorar** ainda mais meu **desempenho profissional**, me propiciando mais conhecimentos e um olhar ainda mais crítico (uce nº 139 Khi2 = 34 Ind_119 Turma_CED Gen_Fem)*

*Minha prática pedagógica está sendo aprimorada a cada semestre. A **aprendizagem** é uma constante em minha **vida**. (uce nº 180 Khi2 = 15 Ind_151 T_MAA Gen_Fem)*

*Tenho **aprendido** muito com o **curso**, mesmo a distância. O **curso** tem **facilitado** muito a **minha prática** na sala de aula. Estou muito **feliz**. (uce nº 82 Khi2 = 17 Ind_070 Turma_BAH Gen_Fem)*

*A **minha prática pedagógica** foi revista, modificada, e conseqüentemente meus alunos têm conseguido **gostar** da disciplina e também **aprender** mais. (uce nº 48 Khi2 = 12 Ind_038 T_BAD Gen_Fem)*

Schlünzen, Schlünzen Junior e Terçariol (2006, p.101) destacam a importância de se levar em consideração a vivência e a experiência do aluno, sobretudo quando este é um professor em exercício, pois, dessa forma, o curso “terá maior facilidade de propiciar ao seu aluno uma aprendizagem que seja significativa, estabelecendo uma

relação entre vida real discente e o conceito a ser abordado”. Os autores enfatizam que o professor-aluno possui “antecedentes geradores de seu campo de interesse”.

A Classe 4 também sinaliza para a melhora no desempenho profissional do cursista, porém enfatizando a interação entre tutores e colegas como causa deste aprimoramento.

*Na **troca** de **experiências** com meus **colegas** é o momento onde eu aprimoro meu **desempenho profissional**. Gosto muito desse momento. (uce n° 240 Khi2 = 41 *Ind_206 *T_SEC *Gen_Fem)*

*Nas leituras das aulas, **tarefas** propostas e um bom acompanhamento dos **tutores** a distância e **tutor** presencial. Incentivos dos **colegas** e também a **troca** de **experiência**. (uce n° 67 Khi2 = 32 *Ind_055 *T_BAF *Gen_Mas)*

*O meu **desempenho profissional** tem sido aprimorado principalmente pelo conteúdo riquíssimo do curso, o excelente domínio do assunto pelos **tutores** e a **troca** de **experiência** com **tutores** e **colegas**. (uce n° 9 Khi2=26 *Ind_008 *T_BAA *Gen_Fem *K_4)*

É importante notar a forma na qual a interação com os tutores foi percebida pelos cursistas como uma contribuição na melhoria de seu desempenho profissional. Cabe reforçar a importância de se estabelecer um diálogo constante no acompanhamento dos alunos. Schlünzen, Schlünzen Junior e Terçariol (2006, p.102) evidenciam que

Para que esta formação reflexiva realmente aconteça, o formador deve provocar diálogo entre os professores-alunos, bem como buscar novos referenciais teóricos que possam subsidiar a sua prática docente de acordo com a necessidade e o contexto.

O papel dos tutores a distância em EaD vem sendo bastante discutido, sobretudo em relação às suas atribuições, que oscilam entre apenas um “tirador de dúvidas” até um professor de fato, que realiza a mediação pedagógica entre aluno e conteúdos, contribuindo para a construção do conhecimento do estudante.

A atuação do tutor se torna fundamentalmente importante à medida que se posiciona como dinamizador da relação aluno/material didático sendo, ao mesmo tempo, parte integrante e sujeito do processo de interação necessário para garantir a aprendizagem e o fluxo comunicacional que ocorrerá ao longo do curso ou programa educacional. É a partir dessa interação que o tutor tornar-se elemento essencial no processo de avaliação da aprendizagem, contextualizando cada aluno e seu desempenho (CAMPOS, ROQUE, AMARAL, 2007, p. 41).

Desse modo, a percepção dos cursistas reforça a importância do trabalho desempenhado por esse ator na avaliação da qualidade do curso, e enfatizam os indicadores *Atuação dos docentes* e *Interatividade*.

Em relação aos outros indicadores de análise do fator Aplicabilidade, verifica-se sua presença nas respostas classificadas no grupo formado pelas Classes 1, 3 e 5. Este grupo tem como característica de fundo o domínio do conteúdo aprendido – o qual acarreta mudanças no trabalho realizado por estes professores-alunos. Embora estas três classes estejam agrupadas, percebe-se, nas suas formas reduzidas, uma ligeira sutileza na classificação, ou seja: um olhar mais crítico sobre os livros didáticos, na Classe 1; mais segurança e autonomia para trabalhar os conteúdos com os alunos em sala de aula, na Classe 3; e uma visão diferenciada sobre os fatos históricos, na Classe 5. As Classes 3 e 5 aparecem agrupadas no dendograma (Figura 16), sinalizando uma proximidade de sentidos entre elas que destoam da Classe 1.

O indicador *pertinência dos conhecimentos adquiridos* busca averiguar se os valores sociais do conhecimento produzidos, selecionados e transmitidos correspondem às expectativas da sociedade a que se pretende instituir. Em outras palavras, verifica a utilidade dos conhecimentos construídos ao longo do curso pelo público-alvo, no caso dessa pesquisa, professores em exercício. Esse indicador sinaliza, portanto, a forma na qual os objetivos, as necessidades e os interesses dos cursistas são atendidos.

Esse é um ponto importante que vem sendo sinalizado por alguns autores, como Schlünzen, Schlünzen Junior e Terçariol (2006, p.94), que alegam que “a realidade que se observa também é que a grande maioria dos cursos a serem oferecidos não considera o trabalho prático do professor em exercício deixando de considerar o contexto e a realidade da região”.

As formas reduzidas com os maiores valores de qui-quadrado que aparecem na Classe 3 são: "segurança", "aluno", "conteúdo", evidenciando a segurança adquirida pelos alunos em relação aos conteúdos aprendidos no curso. Isto fica mais claro quando estas formas são analisadas em seu contexto, isto é, nas respostas obtidas, como por exemplo:

Os conhecimentos adquiridos ao longo dos três anos, tem cada vez mais desenvolvido o meu trabalho em sala de aula. E assim, promovendo os meus conhecimentos acadêmicos. (uce n° 86 Khi2=11 Ind_073 Turma_BAI Gen_Fem)

O curso, através dos conteúdos, nos oferece respaldo para conduzirmos a aula com segurança. Quando abordamos determinados conteúdos ficamos mais confiantes de que estamos atuando de forma revolucionária. (uce n° 13 Khi2 = 7 Ind_012 Turma_BAB Gen_Fem)

Agora, eu me sinto com muito mais firmeza para trabalhar com meus alunos, já que tenho adquirido muito mais conteúdo para ensinar em minhas salas de aula. (uce n° 25 Khi2 = 7 Ind_020 Turma_BAB Gen_Mas)

A segurança em relação aos conteúdos expressada nas respostas demonstra que os conhecimentos construídos ao longo do curso contribuíram para o desenvolvimento de sujeitos mais independentes e eficientes.

Já o indicador *coerência entre conhecimento teórico e prático* diz respeito a fomentar no aluno, ao longo do curso, a construção de um conhecimento não apenas disciplinar, mas, sobretudo, contextualizado com a prática de trabalho do indivíduo.

Esse indicador se reporta à produção do conhecimento do Modo 2, preconizada por Gibbons *et al.* (1994), que é transdisciplinar e se caracteriza pelo fluxo constante entre conhecimento básico e aplicado, entre teoria e prática. No Modo 2, o conhecimento é produzido no contexto de uma aplicação.

No caso do curso, objeto desta pesquisa, por se tratar de uma formação em serviço, a dicotomia entre teoria e prática é minimizada em função do cotidiano dos próprios cursistas, que são professores lecionando História e cursando, simultaneamente, uma Licenciatura em História. Assim, os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso são utilizados na prática, acarretando uma melhoria em seu trabalho.

Esta dimensão perpassa as respostas, sobretudo aquelas classificadas pelo Alceste na Classe 5, cujas formas reduzidas com os maiores valores de qui-quadrado foram: "sentido", "ensin+", "fato", "incentiv+", "pesquis+", "visão", "histor+".

O olhar diferenciado para a história, vendo que não existe somente uma explicação para um fato histórico (uma verdade absoluta) e que pesquisando, investigando, coletando dados e analisando fontes podemos fazer história. Isso não é para ser guardado somente comigo pois posso incentivar meus alunos a fazer sempre uma leitura crítica de fatos históricos. (uce n° 170 Khi2 = 45 Ind_143 Turma_CEH Gen_Fem)

*(...) abrindo possibilidade a pesquisa e incentivando-nos nos estudos individuais no sentido de desmistificar o ensino de História. (uce n° 162 Khi2 = 37 *Ind_137 Turma_CEH Gen_Fem)*

(...) alargando os meus conhecimentos no campo histórico e possibilitando utilizar uma metodologia que analisa muitas verdades que permeiam um mesmo fato histórico, atribuindo-lhe uma nova característica dentro da dimensão do ensinar e do aprender (uce n° 172 Khi2 = 15 Ind_144 Turma_CEI Gen_Mas).

Os depoimentos agrupados na Classe 5 remetem para um novo olhar sobre o conhecimento teórico de um fato histórico e que se reflete em novas práticas de se ensinar e aprender História.

A Classe 1, embora também relacionada ao domínio do conteúdo e à melhoria no desempenho profissional do professor-aluno, evidencia uma questão importante para os professores de sala de aula: o livro didático. Utilizado por muitos professores como a única fonte de saber, o acesso a novos conteúdos propiciados pelo curso muda esta relação de dependência e aprimora a crítica que antes não era possível ser feita. As formas reduzidas da Classe 1 com o maior valor do qui-quadrado, isto é, aquelas que mais explicam o sentido da classe são: “didát+”, “livro”, “fazendo”, “amplia+” e o contexto na qual elas aparecem é:

Os conhecimentos adquiridos me ajudaram a ter mais compreensão dos conteúdos didáticos especialmente de muitos aspectos obscuros nos livros didáticos, e também ampliação das informações acerca dos conteúdos, facilitando a transmissão dos conteúdos para meus alunos. (uce n° 58 Khi2 = 16 Ind_048 Turma_BAF Gen_Mas)

Fiquei mais confiante, menos dependente do livro didático e o meu leque informativo aumentou. (uce n° 20 Khi2 = 13 Ind_016 Turma_BAB Gen_Fem)

*Passei a me avaliar de uma outra forma, a minha interação com o aluno também mudou agora entendo que o aprendizado surge por diversos canais não só através do livro didático mas sim o ambiente onde convivemos é um grande professor. (uce n° 137 Khi2 = 13 *Ind_117 *T_CED *Gen_Fem)*

Esse olhar crítico do professor em relação à utilização dos livros didáticos sinaliza um aspecto importante na formação desse indivíduo, uma vez que adotar apenas tal material nas aulas impede a inovação e a criatividade do professor. A partir do momento em que surge essa percepção, novos caminhos se abrem para elaborar trabalhos diferenciados ou promover alterações nas práticas pedagógicas que possam atender melhor às necessidades específicas dos alunos.

Análise da Segunda Questão

A segunda questão do formulário de avaliação aplicado buscava verificar **de que maneira realizar um curso na modalidade a distância aprimorava o domínio dos cursistas no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (computador, Internet, blogs, entre outros)**. Esta pergunta procurou verificar a dimensão *Fluência Tecnológica*, que está relacionada não só ao conhecimento técnico das tecnologias, mas, sobretudo, à habilidade desenvolvida pelo cursista na criação e busca semântica da informação, além da questão da autoria.

O *corpus* desta questão compreendeu 205 UCI (Unidade de Contexto Inicial) e foram identificadas 251 UCE (Unidade de Contexto Elementar), das quais 82% foram

analisadas. A análise resultou em três classes totalmente hierarquizadas, conforme exibidas na Figura 17:

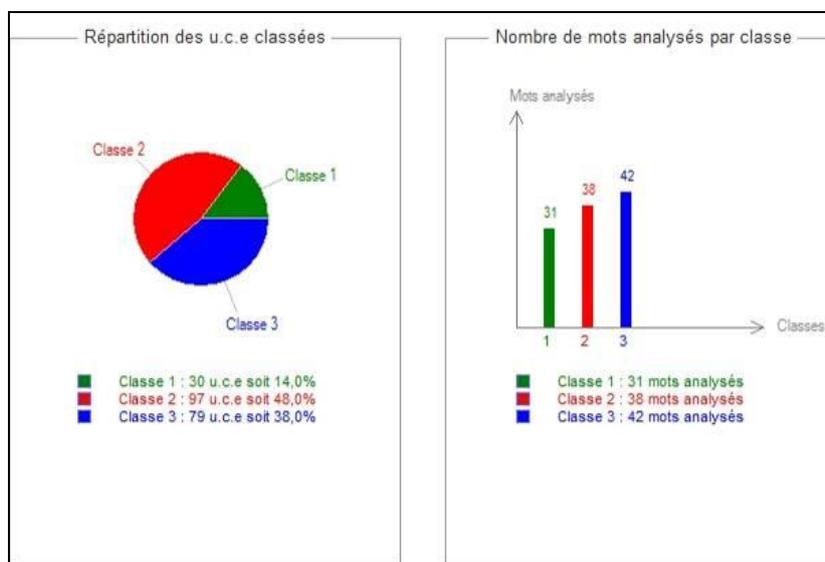


Figura 17 – Divisão das UCE analisadas por classe e número de palavras – 2ª questão
Fonte: ALCESTE

Observando o Dendograma obtido (Figura 18), verifica-se que o conteúdo analisado foi dividido em dois grupos. O primeiro formado pela Classe 2 e o segundo, pelas Classes 1 e 3.

A partir da leitura das formas reduzidas agrupadas em cada classe e o contexto no qual elas estão inseridas, pode-se nomear cada um destes grupos. O primeiro, formado pela Classe 2, está mais relacionado ao uso operacional dos recursos tecnológicos, enquanto o grupo formado pelas Classes 1 e 3 diz respeito ao uso aplicado das tecnologias.

Cada uma das classes, em função das palavras que as compõem, podem ser assim denominadas:

- Classe 1 - Desafio: Superação das dificuldades na realização de um curso a distância;
- Classe 2 - Utilização: Primeira experiência com o uso do computador;
- Classe 3 - Possibilidades: Domínio e possibilidades de uso de recursos tecnológicos.

CLASSE 1 Desafio		CLASSE 3 Possibilidades		CLASSE 2 Utilização	
Superação das dificuldades com EAD		Domínio e possibilidades no uso de recursos tecnológicos		Primeira experiência com uso de computador	
30 u.c.e - 14%		79 u.c.e - 38%		97 u.c.e - 48%	
Form	Khi2	Form	Khi2	Form	Khi2
desafio	43	tecnolog+	21	sab+	25
fic+	36	uso	17	computador	23
facilit+	24	recurso	13	lig+	13
pesso+	19	possibilit+	12	informatica	13
mesma	18	veio	10	pesquis+	11
colegas	18	informac+	10	hoje	10
inici+	17	aprimor+	9	mundo	10
mais	16	dest+	8	internet	10
vez	15	part+	8	blog	9
professor	15	modalidade	8	digit+	9
cada	13	Dess+	7	naveg+	9
meio	13	ensino	7	pela	8
outro	12	atraves	7	aprendi+	8
sobre	12	pratic+	6	dificuldade	8
midias	12	aprimoramento	6	nao	7
comunic+	10	ERA	5	nem	7
fui	9	conheci+	5	virtu+	7
ajud+	9	maneira	5	tarefas	7
aprend+	8	seguranca	5	nada	6
ach+	7	facilidade	5	usar	6
Sej+	7	nov+	4	comec+	6
autonom+	7	poder	4	muita	6
contato	6	acess+	4	porque	6
dia	5	aprendiz+	4	envi+	5
deu	4	habilidade	4	coisa	5
Fácil+	4	minha	3	obrig+	4
filho	4	sendo	3	quase	4
grande	4	quanto	3	interess+	4
manuse+	4	profission+	3	Abri+	3
maquina	4	apar+	2	medo	3
bem-como	4	foss+	2	sei	3
atraves-de	4	gost+	2	sala	3
esses	3	tecn+	2	tudo	3
atividades	3	tipo	2	agora	3
		maior	2	tinha	3
		sinto	2	melhor	3
		conhec+	2	ampliou	3
		sempre	2	necessidade	3
		utiliz+	2	casa	2
		relacao	2	pass+	2
		barreira	2	sequer	2
		ferramenta	2	muitas	2
		importante	2	particip+	2
				analfabet+	2

Figura 18 – Dendograma das classes referente à segunda questão Fonte: Elaborado a partir dos resultados do ALCESTE

O primeiro grupo, formado apenas pela Classe 2, compreende os depoimentos dos alunos, nos quais afirmam que realizar um curso na modalidade a distância foi importante, pois propiciou o seu primeiro contato com o computador. Tais declarações remetem para a satisfação em ter aprendido, não só a utilizar o computador, mas, sobretudo a fazer pesquisas.

Quando o curso **começou** eu não **sabia** nem **ligar** um **computador**, **hoje** já **navego** pela **internet** fazendo minhas **pesquisas** e aumentando meus conhecimentos. (uce n° 10 Khi2=20 Ind_007 Turma_BAA Gen_Fem)

Graças a este curso, sei usar a **internet** **hoje** para **pesquisar**, estudar, me divertir, pois antes não **sabia** nem **ligar** um **computador**. (uce n° 141 Khi2 = 16 Ind_117 Turma_CED Gen_Fem)

Para mim foi uma evolução completa. Antes tinha dificuldade até para **enviar** um e-mail. Eu sentia vergonha porque não **sabia** lidar com o **computador**. (uce n° 6 Khi2 = 13 Ind_005 Turma_BAA Gen_Fem)

Analisando o gráfico de Análise Fatorial de Correspondência (AFC), verifica-se que a Classe 2 é a que mais explica a variabilidade das respostas, pois está concentrada no eixo 1 do gráfico, eixo este que explica 62% da variabilidade das respostas. É também a classe com mais co-ocorrência de palavras, 48%. A base desta classe são as formas reduzidas “Sab+”, “computador”, “informática” e “pesquis+”. Estas são as que apresentam o maior valor do qui-quadrado. Quanto maior este valor mais fortemente a palavra está relacionada à classe da qual ela pertence.

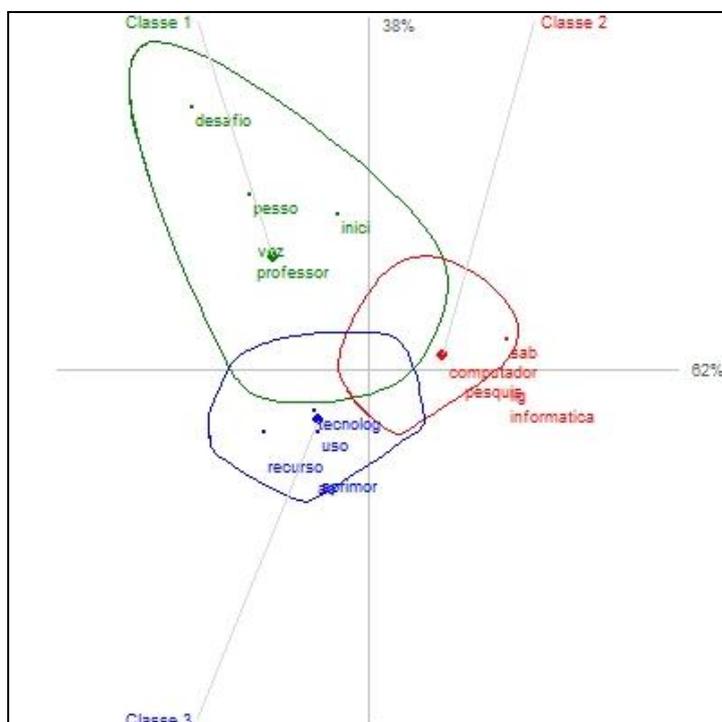


Gráfico 14 - Gráfico de Análise Fatorial de Correspondência – 2ª questão Fonte: ALCESTE

As respostas agrupadas nessa Classe 2 sinalizam para o desenvolvimento de habilidades e competências presentes no marco curricular do projeto Padrões de

Competências em TIC para Professores (UNESCO, 2009b), especificamente aquelas relacionadas à *Alfabetização em Tecnologia*. Entre elas estão: demonstrar o uso de equipamentos tecnológicos mais comuns; compreender o funcionamento de um navegador e de ferramenta de busca na *web*; utilizar contas de *e-mail*; conhecer pacotes de programas educacionais, entre outros (APÊNDICE I).

Já as competências relacionadas às abordagens *Aprofundamento do Conhecimento* e *Criação de Conhecimento* não estão evidenciadas nas respostas, o que leva a crer que elas não foram desenvolvidas pelos cursistas, como, por exemplo:

- operar *softwares* livres apropriados à área específica da disciplina que lecionam;
- avaliar a utilidade dos recursos *web* como apoio ao aprendizado baseado em projeto;
- utilizar ferramentas tutoriais para elaboração de materiais *on-line*;
- utilizar as TIC para se comunicar e fomentar o aprendizado do aluno;
- utilizar ferramentas que apoiem a criação e o planejamento de atividades de aprendizagem;
- elaborar comunidades de aprendizagem com base nas TIC, para dar apoio ao desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Cabe ressaltar que o curso não tinha a pretensão de desenvolver nos alunos competências relacionadas ao uso das TIC, no entanto, por ter sido oferecido na modalidade a distância, fazendo-se uso intenso das tecnologias, essas competências poderiam ter sido aprimoradas, como sugerem Schlünzen, Schlünzen Junior e Terçariol (2006, p.102)

a formação proposta pelo Pró-Licenciatura irá proporcionar ao professor a apropriação e a utilização da tecnologia computacional com seus alunos, favorecendo a descoberta de formas criativas de empregá-las, de experimentar novas práticas e de mudar a maneira de se relacionar com o conhecimento, com os próprios colegas e com os alunos.

O grupo formado pelas Classes 1 e 3, que aparecem contrastadas com a Classe 2 no gráfico de Análise Fatorial de Correspondência, evidencia novos caminhos que foram abertos a partir da realização do curso a distância e relacionados ao uso das tecnologias. Esse grupo, portanto, endossa o fator *Aplicabilidade*, mais especificamente ao indicador *Formação Humana Integral*, pois sinaliza ações que constituem a realidade do indivíduo nos seus processos de vida pessoal e social.

As respostas agrupadas na Classe 1 são aquelas que enfatizam o desafio em fazer o curso e em utilizar a tecnologia – e seus reflexos na vida dos professores-alunos.

*Muito, no **início** do curso eu pedia **ajuda** a filhos e marido, pensei até em desistir, no decorrer fui melhorando, ganhando **autonomia**, ou seja me sentindo mais segura para os **desafios** que vão ocorrer na minha vida. (uce n° 3 Khi2 = 17 Ind_003 Turma_BAA Gen_Fem)*

*Realmente para mim foi um **desafio** muito **grande**. Já fiz outro curso a distância e cada vez me surpreendo mais com os **desafios** encontrados. (uce n° 87 Khi2 = 16 Ind_070 Turma_BAH Gen_Fem)*

*A realização do curso a distância me deu a possibilidade de ter um **contato** constante com as tecnologias de informação e **comunicação**, aproximação essa, que se torna cada vez mais necessária no nosso dia a dia como **professor**. (uce n° 40 Khi2 = 15 Ind_029 Turma_BAD Gen_Mas)*

Já na Classe 3 foram agrupados os depoimentos dos cursistas que sinalizaram para as novas possibilidades de uso da tecnologia propiciadas pela realização do curso.

*O curso na **modalidade** a distância me **possibilitou** o **acesso** e o **uso** das **Tecnologias** de Informação e Comunicação, pois antes, ainda não havia feito uso destes **recursos**. (uce n° 169 Khi2 1 Ind_139 Turma_CEH Gen_Fem)*

***Possibilitou** mais **acesso** ao **recurso** e ainda poder utilizá-lo em sala com alunos. (uce n° 74 Khi2 = 8 Ind_059 Turma_BAG Gen_Fem)*

*Através do **uso** cotidiano da internet que oportuniza o **acesso** a um número muito grande de informações e nos **possibilitou** termos realmente a certeza de que o **ensino** a distância apresenta condições ótimas no que reporta-se a sua qualidade. (uce n° 147 Khi2 = 13 Ind_121 Turma_CEE Gen_Fem)*

Apesar de se ter verificado que houve, por parte dos cursistas, um aprimoramento no uso das tecnologias (isto fica evidente na leitura das respostas), não foram percebidas na análise algumas dimensões ressaltadas na pesquisa. Isto é, um dos fatores que evidenciam a qualidade do curso na ótica da consistência da formação é o fator Aplicabilidade, verificado por meio de alguns indicadores, entre eles aqueles relacionados à fluência tecnológica.

Na ótica desta tese, os indicadores de qualidade para um curso superior a distância, relacionados à fluência tecnológica e descritos no item 6.2.1 são:

- reflexão crítica e autocrítica no uso da tecnologia - preparar alunos, cidadãos e uma força de trabalho capaz de utilizar as novas tecnologias para apoiar seu desenvolvimento social e melhorar sua produtividade;

- criação de informação - apoiar aos alunos no desenvolvimento das habilidades de criação do conhecimento e do aprendizado contínuo e reflexivo, e na elaboração de comunidades de conhecimento com base nas TIC;
- busca semântica - apoiar aos alunos no uso crítico dos recursos de rede;
- autoria - oferecer uma formação que não só promova o acesso às tecnologias de informação e comunicação, mas, sobretudo, aos *softwares* que potencializem a autoria e a habilidade de construir ambientes virtuais, como *blogs*, *wikis*, *softwares* livres, entre outros.

Destes indicadores, apenas o primeiro (reflexão crítica do uso da tecnologia) foi verificado nas respostas dos alunos para a questão em referência. O que ficou demonstrado é que este curso abriu as possibilidades de uso das TIC, sendo, para a maioria dos cursistas, a sua primeira experiência na utilização do computador, e todas as facilidades que ele traz como impressão de documento, acesso à Internet etc.

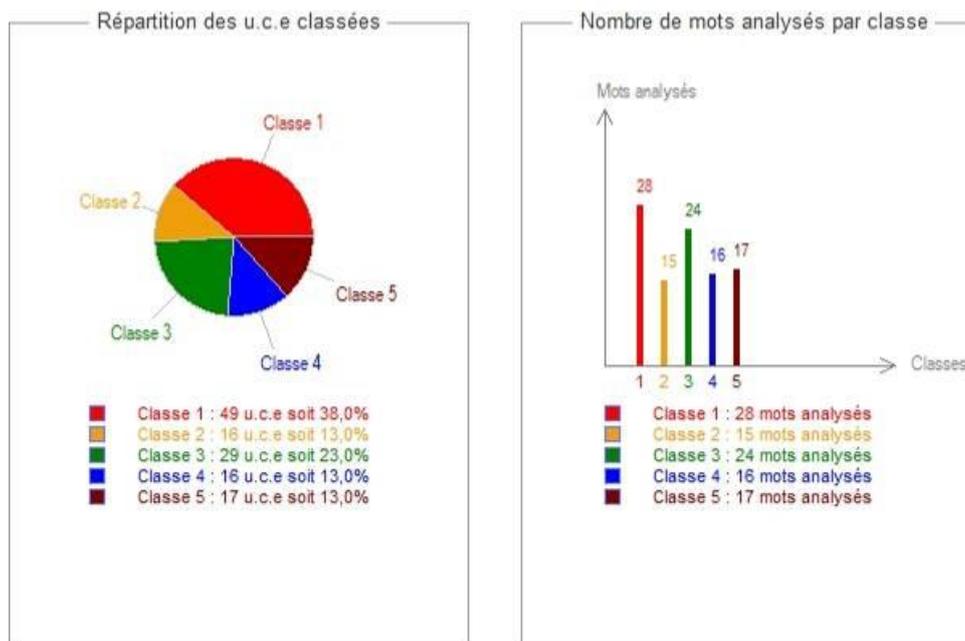
Em se tratando de um curso voltado para a formação do professor, compete ressaltar a importância desse indicador, sobretudo pelas tendências cada vez mais fortes da inserção das tecnologias no processo educacional, como evidenciado no relatório *The Horizon Report 2011*, descrito no Capítulo 2.

Análise da Terceira Questão

A terceira questão aberta do questionário solicitava aos cursistas que citassem três melhorias que considerassem importantes serem implementadas nos períodos seguintes do curso³³. O *corpus* de análise desta questão compreendeu 201 UCI (Unidade de Contexto Inicial) e o *software* identificou 290 UCE (Unidade de Contexto Elementar), das quais apenas 43% foram classificadas, resultando em cinco classes, conforme indica a Figura 19.

O fato de apenas 43% das UCE terem sido classificadas pode ser explicado pela peculiaridade da questão em referência, que teve um cunho muito amplo, pois cada respondente ficou livre para demonstrar sua opinião sobre possíveis mudanças no curso. Cabe lembrar que o ALCESTE classifica as palavras em função de sua co-ocorrência no contexto, denotando, assim, um mesmo sentido. A forma aberta como a questão foi realizada diminui a possibilidade de co-ocorrências.

³³ Lembrando que o questionário foi aplicado ao final do sexto período e início do sétimo, sendo o curso constituído por oito períodos letivos.



**Figura 19 – Divisão das UCE analisadas por classe e número de palavras – 3a questão -
Fonte: ALCESTE**

Outro justificativa para o baixo percentual de UCE classificadas nessa questão foi a grande quantidade de respostas que não fizeram sugestões de melhorias para o curso alegando apenas sua satisfação com o mesmo. Tais respostas corresponderam a 15% do total.

Cada uma das classes identificadas pelo ALCESTE sinaliza para direções que indicam as melhorias na perspectiva de cada cursista.

O programa dividiu o conteúdo analisado em dois grupos. Um, formado exclusivamente pela Classe 1, e o outro, pelas demais classes. Este segundo grupo foi subdividido em dois outros. Um, formado pelas Classes 2 e 5, e o outro, pelas Classes 3 e 4. Estes agrupamentos das Classes 2 e 5 e das Classes 3 e 4 indicam a familiaridade de significados entre si, e que contrastam com a Classe 1 (Figura 20).

CLASSE 1		CLASSE 2		CLASSE 5		CLASSE 3		CLASSE 4	
Estruturação dos momentos presenciais		Prontidão no envio dos materiais impressos		Acesso à biblioteca nos polos		Rapidez na correção das atividades avaliativas		Logística da aplicação das provas presenciais	
49 u.c.e - 38%		16 u.c.e - 13%		17 u.c.e - 13%		29 u.c.e - 23%		16 u.c.e - 13%	
Form	Khi2	Form	Khi2	Form	Khi2	Form	Khi2	Form	Khi2
Presenci+	24	Impress+	36	didatico	49	correc+	20	avaliac+	35
tutor	22	Inici+	26	livro	48	apostila	16	duas	29
Part+	14	semestre	21	acesso	40	tarafa	14	serem	29
encontro	14	resultado	21	biblioteca	35	debate	13	respond+	21
monografia	12	periodo	19	materi+	25	prova	12	dia	16
vez	9	Materi+	15	polo	15	agilidade	11	habil+	16
Histor+	8	Poss+	9	disciplin+	14	aument+	10	dev+	15
gostaria	8	logo	8	ter	10	envi+	7	tres	15
IAT	7	antes	8	apostilhas	8	maior	7	escrita	11
puc	7	final	8	disponivel	8	rapid+	6	tempo	10
Ajud+	7	quanto	8	virtu+	5	deveri	6	deix+	5
Curs+	7	trabalhos	8	melhor+	5	foruns	6	pelo	5
Coleg+	7	nota	7	modulos	5	consulta	6	prazo	5
Estud+	7	entrega	7	periodo	4	entre	5	chegarem	5
Acontec+	7	Envi+	5	como	3	tempo	5	nao	4
conhecimento	7	apenas	5	data	3	forum	4	data	4
agora	5	Anteced+	5	fic+	2	fal+	3	alguns	4
orienta	5	agilidade	4			aluno	3	foruns	4
ambiente	5	cada	2			prazo	3	por	3
Secretari+	5					entrega	3	nota	3
seminario	5					simples	3	ser	2
Acompanhame+	5					linguagem	3		
Videoconferencia	5								
PUC	4								
professor	4								
aula	3								
tao	2								
Cont+	2								
todos	2								
Realiz+	2								

Figura 20 – Dendograma das classes referente à 3ª questão - Fonte: Elaborado a partir dos resultados do ALCESTE

Analisando as formas reduzidas identificadas em cada classe com seu contexto, ou seja, nas respostas dos cursistas, foi possível nomear cada uma delas.

- Classe 1 - Estruturação dos momentos presenciais;
- Classe 2 - Prontidão no envio dos materiais impressos;
- Classe 3 - Rapidez na correção das atividades avaliativas;
- Classe 4 - Logística da aplicação das provas presenciais;
- Classe 5 - Acesso à biblioteca nos polos.

No gráfico de Análise Fatorial de Correspondência, esta divisão fica evidenciada (Gráfico 15). Nota-se que a Classe 1 está distribuída no eixo horizontal, enquanto as demais, no vertical.

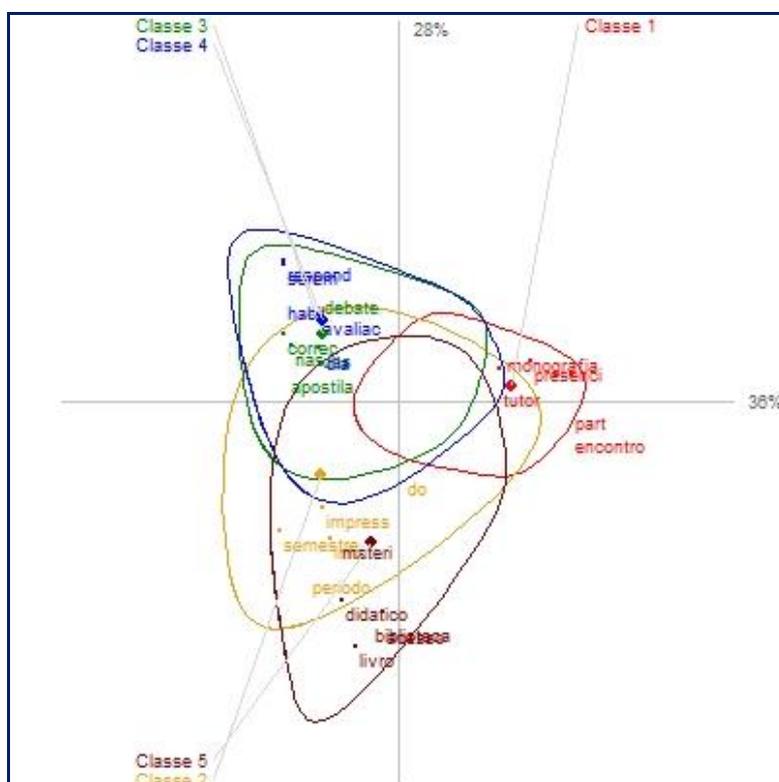


Gráfico 15 – Gráfico de Análise Fatorial de Correspondência – 3ª questão - Fonte: ALCESTE

O primeiro grupo, formado exclusivamente pela Classe 1, e que corresponde a 38% das UCE classificadas, aponta na direção das questões relacionadas a uma melhor estruturação do momento presencial do curso, previsto em cursos superiores na modalidade a distância. O contexto em que se inserem as principais formas reduzidas desta classe sinaliza para a presença dos tutores da PUC-Rio nos encontros presenciais, assim como dos orientadores da monografia. Indica, ainda, o desejo de aprimoramento das atividades realizadas nesses encontros, como, por exemplo, a transmissão de videoconferências com a participação dos professores da PUC-Rio.

Também, aqui, nota-se a forte importância, para os cursistas, da figura do tutor a distância no processo ensino e aprendizagem.

Já o segundo grupo, formados pelas Classes 2, 3, 4 e 5, reúne assuntos relacionados a itens presentes no Projeto Político-Pedagógico do curso, mais especificamente à *Gestão Acadêmico-Administrativa*. Este grupo foi subdividido em

dois outros. Analisando o primeiro, formado pelas Classes 2 e 5, verifica-se que as formas reduzidas, classificadas pelo ALCESTE, evidenciam a *distribuição e acesso ao material didático*. Já o segundo subgrupo, que compreende as Classes 3 e 4, sinaliza para a *realização e registro dos resultados da avaliação de desempenho*.

Os indicadores da qualidade do curso superior a distância, na visão da Consistência da Formação, proposta neste trabalho, estão relacionados, como já foi explicitado, aos fatores Confiabilidade e Aplicabilidade. A Confiabilidade, por sua vez, está ancorada em dois subfatores: a segurança e a credibilidade na IES e no curso.

Percebe-se que, tanto o grupo formado pela Classe 1 quanto o composto pelas Classes 2, 3, 4 e 5 indicam melhorias nos aspectos relacionados ao fator Confiabilidade.

Dentre os indicadores de qualidade relativos à confiabilidade na instituição, descritos no Capítulo 6 (item 6.2.1) deste trabalho, está *Elementos Tangíveis*, que diz respeito aos seguintes itens:

- Presença de laboratórios na IES com os equipamentos necessários e suficientes para as atividades práticas e biblioteca. Aspecto geral das instalações físicas da instituição;
- Presença de polos de apoio presencial de fácil acesso aos cursistas e com uma estrutura que respeite as peculiaridades de cada região e localidade, favorecendo, inclusive, o acesso e a utilização de equipamentos por pessoas portadoras de deficiência. Os polos devem possuir também os mesmos elementos tangíveis da instituição, além de secretaria acadêmica, salas de coordenação, salas para tutoria a distância, biblioteca, sala de professores.

Outro indicador de qualidade, relacionado à confiabilidade no curso, é o *Atuação dos Docentes*. Este fator aponta para os seguintes aspectos:

- presença de tutores a distância que mediam o processo pedagógico, interagem com os alunos e realizam os processos avaliativos;
- presença de tutores presenciais que auxiliam os alunos nas atividades individuais e em grupo, participam dos momentos de avaliação presencial, aulas práticas e estágios supervisionados, esclarecendo dúvidas no uso da tecnologia;
- presença de professores-autores, que preparam o material didático e interagem com os tutores a distância no esclarecimento de dúvidas de conteúdo.

Fica evidente, nas respostas dos cursistas, que tanto a existência de polos presenciais como as atividades realizadas pelos tutores presenciais e a distância no polos são considerados itens importantes, pois estes aspectos aparecem fortemente na Classe 1, sinalizando, principalmente, para fatores relacionadas ao momento presencial do curso.

*Que **aconteçam** os **presenciais** com **tutores** e **professores** da **PUC Rio** para esclarecimento de dúvidas acerca da **monografia**; (...). (uce nº 117 Khi2 = 14 Ind_070 Turma_BAI Gen_Fem)*

***Gostaria** que os **encontros presenciais acontecessem** realmente, pois os daqui da Bahia acabaram sendo adiados muitas vezes e prejudicando assim o nosso desempenho e que tivesse mais **encontros**; (uce nº 31 - Khi2 = 26 - Ind_018 Turma_BAB Gen_Fem)*

*Que os **presenciais aconteçam** com mais frequência, pois a troca de experiência com os colegas **ajuda** muito. Sair da rotina e visitar algum museu, para tomarmos **conhecimento** de alguns fatos que **aconteceram** em determinada época. (uce nº 59 Khi2 = 18 - Ind_034 - Turma_BAD Gen_Mas)*

Curioso perceber que, das 49 UCE classificadas nesta classe, 65,3% são provenientes de cursistas da Bahia, estado que não teve todos os momentos presenciais previstos no curso. Esse fato pode ter contribuído para a presença de indicação de melhoria desse aspecto nesse grupo de cursistas.

Já o grupo formado pelas Classes 2, 3, 4 e 5 remete para indicadores de qualidade relacionados à Confiabilidade no curso, mais especificamente ao indicador *gestão acadêmico-administrativa*, ou seja, o oferecimento de suporte administrativo; garantia de uma logística de produção e distribuição de material didático; avaliação de desempenho dos alunos e registro dos resultados.

O subgrupo formado pelas Classes 2 e 5 sugere melhorias no item referente à logística de distribuição e de acesso ao material didático do curso.

A Classe 2, especificamente, sinaliza para a melhoria da logística de entrega de material impresso antes do início do semestre e maior rapidez na divulgação dos resultados das avaliações. Portanto, a prontidão com que estes serviços são realizados interfere na avaliação da qualidade do curso pelos alunos. As palavras reduzidas com o maior valor de qui-quadrado dessa classe são: “impress+”, “inic+”, “semestre”, “resultado”, “período”, “materi+”.

*O envio das notas o quanto antes, assim como também o envio do **material** didático **impresso** no **início** do **semestre**. (uce nº 181 Khi2 = 10 Ind_114 Turma_CED Gen_Fem)*

*Principalmente a **entrega** do resultado, notas, tanto das tarefas, quanto das avaliações, pois sabendo que elas são o produto do*

nosso **período** de trabalho, ficamos todos ansiosos por recebê-las, até para que possamos nos programar para o próximo **período** (...). (uce nº 103 Khi2 = 24 Ind_063 Turma_BAH Gen_Fem)

Agilidade do **material** a ser enviado para o aluno; Agilidade nas correções dos **trabalhos** solicitados, de forma que possamos saber os resultados; Agilidade no envio das notas do aluno, pois demora muito e não temos mais como recorrer de algum erro que possa ser cometido. (uce nº 187 Khi2 = 7 Ind_120 Turma_CEF Gen_Fem)

Já a Classe 5 refere-se à disponibilização de materiais didáticos nas bibliotecas dos polos.

O **acesso** aos **materiais didáticos**, pois infelizmente ainda existem muitas realidades dentro de uma realidade; (uce nº 256 Khi2 = 27 Ind_175 - Turma_MAG *en_Fem)

Ter **acessos** a **bibliotecas** virtuais, a **livros** eletrônicos, mais rapidez na entrega das **apostilhas**. (uce nº 220 Khi2 = 24 Ind_148 Turma_MAA Gen_Fem)

(...) disponibilizar site que nos ofereça **materiais** bibliográficos, devido à dificuldade do **acesso** à **biblioteca** do **polo** (uce nº 127 Khi2 = 18 Ind_076 Turma_BAJ Gen_Fem)

O grupo formado pelas Classes 3 e 4 está relacionado aos aspectos da avaliação de desempenho (provas e tarefas), mais especificamente à questão da realização e do registro dos resultados.

A Classe 3 sinaliza para a demora na correção das atividades avaliativas, como provas, tarefas e fórum de debates, realizadas pelo tutor a distância. Esse agrupamento, portanto, remete para outro indicador de qualidade: *Atuação dos docentes*, que também diz respeito ao fator Confiabilidade. As palavras reduzidas que aparecem com os maiores valores de qui-quadrado são: “correc+”, “apostila”, “tarefa”, “debate”, “prova”, “agilidade”.

A **correção** mais **rápida** das **tarefas**. Uso de uma linguagem mais simples e objetiva em fóruns, **tarefas** e **provas**. Um fórum que funcione como revisão para prova. (uce nº 224 Khi2 = 28 Ind_152 Turma_MAB Gen_Fem)

Agilidade na correção das **provas**. Também **agilizar** o envio das **apostilas** que nos ofereçam um prazo maior para resolução dos fóruns de **debates**. (uce nº 217 Khi2 = 28 Ind_145 Turma_MAA Gen_Fem)

A Classe 4, por sua vez, evidencia a necessidade de mudanças na aplicação das provas presenciais que, segundo a opinião dos cursistas, deveriam ser realizadas em datas diferentes, não acumulando duas ou três provas por dia, além de se adotar a prova com consulta.

As **datas** das **avaliações** **devem** se estender mais, para **não** acumular 3 por **dia**; O **prazo** das tarefas... **não** consigo **responder** a **tempo**. (uce n° 183 Khi2= 41 Ind_116 Turma_CED Gen_Mas)

As **avaliações** **devem** ser pesquisadas, pois são muitas apostilas a **serem** estudadas, além de **duas** ou **três** **avaliações** a **serem** resolucioadas. (uce n° 175 Khi2 = 34 (uci n° 110 : *Ind_110 *T_CEC *Gen_Fem *K_4)

As respostas da terceira questão sobre possíveis melhorias para próximas edições do curso dirigem-se ao fator Confiabilidade, tanto na instituição de ensino como no curso. Não aparece nas respostas qualquer referência ao fator Aplicabilidade, que diz respeito à relevância e à pertinência do conhecimento adquirido no curso.

Tal constatação leva a crer que não há percepção, por parte dos cursistas, sobre a necessidade de melhorias para o fator Aplicabilidade e seus respectivos indicadores.

8.4.2 Considerações sobre a análise dos dados qualitativos

As três questões apresentadas foram propositalmente abertas, sem a indicação de qualquer um dos indicadores de qualidade propostos no trabalho. Isto foi feito para que emergisse das respostas as diferentes opiniões e percepções dos cursistas em relação às dimensões de análise.

Segundo Selltiz *et.al* (1971, p.397), as autoavaliações são muito úteis quando se busca medir atitudes sociais. “Com relação a certas características de atitudes – por exemplo, intensidade, importância, etc. – verificou-se até agora que as autoavaliações constituem a única fonte satisfatória de informação”.

A sutileza na descrição dos diferentes indicadores do fator Aplicabilidade foi observada no momento da classificação dos depoimentos dos respondentes. Todos consideraram que houve um incremento no seu desempenho profissional, porém com distintas nuances. Esta dificuldade na identificação dos indicadores sugere uma releitura de sua definição a fim de que se possa compreender o que, de fato, é entendido pelos alunos e percebido por eles no que diz respeito à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no curso.

De uma maneira geral, todos os professores-alunos sinalizaram para mudanças ocorridas em sua vida profissional e pessoal, seja ela relacionada à segurança para trabalhar os conteúdos com os alunos; mais confiança e autonomia nas aulas; melhora da prática pedagógica a partir do desenvolvimento de sequências

didáticas mais bem elaboradas e da possibilidade de ir além dos livros didáticos; visão mais crítica sobre o ato de ensinar História, enfim, todas estas percepções que estão presentes na análise do conteúdo da primeira questão estão entrelaçadas e apontam para o fator Aplicabilidade.

No que se refere à fluência tecnológica, tratada na segunda questão, fica claro na análise de conteúdo das respostas a ausência dos indicadores: criação do conhecimento por meio das TIC; busca semântica de informação na rede; uso de ferramentas de autoria, que são consideradas importantes quando se pensa nas competências e habilidades do indivíduo para o Século XXI.

Acredita-se que essa ausência pode ser atribuída à característica do público-alvo do curso, que não possuía, na sua maioria, vivência no uso das tecnologias de informação e comunicação no contexto escolar.

Curioso foi perceber que, quando indagados sobre possíveis melhorias no curso, não aparece nas respostas a presença de qualquer indicador de qualidade relacionado ao fator Aplicabilidade. O que foi evidenciado na análise foi a necessidade de aprimoramento dos indicadores relacionadas ao fator Confiabilidade, mais especificamente: gestão acadêmico-administrativa; atuação dos docentes, primordialmente nos momentos presenciais; elementos tangíveis, sobretudo a presença de bibliotecas e livros nos polos.

8.4.3 Análise das entrevistas: o que dizem os cursistas?

As entrevistas foram semiestruturadas e baseadas em três eixos: questões sobre a escolha da instituição; questões sobre os conhecimentos adquiridos no curso; opinião geral sobre o curso.

Entre as perguntas do primeiro eixo, foram indagados os motivos pelos quais a instituição foi escolhida e se eles sabiam da avaliação que o curso recebeu do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, mais especificamente, o ENADE. As questões foram:

1. O que o levou a escolher esse curso de Licenciatura em História, na modalidade a distância?
2. Você sabe qual a nota que este curso recebeu no último ENADE? Como você se sente em relação a isto?

A intenção dessas questões foi verificar o indicador Credibilidade, tanto na instituição como no curso.

Fica evidente, nas respostas, que a motivação para o ingresso no curso de Licenciatura em História, realizado por meio do programa Pró-Licenciatura, em uma parceria da PUC-Rio com a UERJ, ocorreu em função da oportunidade que se fez presente. A necessidade de ter uma formação legal também foi observada, uma vez que 14, dos 20 entrevistados, ou seja, 70%, já lecionavam História sem a habilitação exigida pelo Governo. Cabe lembrar que esse curso foi fruto de um edital público voltado para a formação de professores leigos em exercício, cuja proposta apresentada pela instituição atendeu especificamente aos estados da Bahia, Ceará, Maranhão e Sergipe. Coube ao MEC, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais, fazer o mapeamento da demanda de professores-leigos e convocar aqueles que se enquadravam no perfil do

público-alvo do curso. Os candidatos foram selecionados por meio de exames de vestibular aplicados pela instituição de ensino nos locais de origem dos alunos.

Pelas respostas obtidas, fica nítido que os cursistas dos programas do Pró-Licenciatura, na verdade, não selecionam a instituição de ensino superior pela sua classificação ou pela qualidade do curso.

Dos entrevistados, 100% não sabiam a nota que o curso recebeu no ENADE, mostrando que esta informação não é relevante para este público, formado por professores em exercício, isto é, profissionais que já estão atuando no mercado de trabalho.

Essa constatação desperta atenção, uma vez que o conceito do ENADE é um dos principais elementos na composição do Conceito Preliminar de Curso (CPC) utilizado pelo MEC na aferição da qualidade dos cursos de graduação. O conceito 5, atribuído ao curso de Licenciatura em História, no ano de 2008, tanto pelo ENADE como pelo IDD³⁴, foi amplamente divulgado por meio do Portal de Comunicação do curso; porém, pelo que se percebeu nas entrevistas, essa informação não foi relevante para os cursistas.

Esse fato corrobora com as respostas sobre a questão que verifica os motivos pelos quais os alunos fizeram a escolha da instituição. Os resultados evidenciaram que a seleção do curso foi consequência de uma oportunidade que surgiu e não, somente, a uma escolha pessoal. A parceria estabelecida entre as IES e os governos estaduais e municipais são os principais responsáveis pelo ingresso dos professores nos cursos de formação em serviço.

Esse realidade ressalta a importância de os programas educacionais oferecidos por meio das políticas públicas em Educação estabelecerem critérios de

³⁴ <http://enade.inep.gov.br/enadeResultadoPDF/2008/relatorio/ies/05283304557.pdf>

qualidade, uma vez que serão os responsáveis pela formação de indivíduos que dependem dessas oportunidades para uma qualificação compatível às exigências do mercado de trabalho.

(...) a expansão pode realizar-se sob a forma de interiorização geográfica do ensino superior até o ponto em que, mediante um programa preparatório, se venha oferecer às populações do interior verdadeiras escolas superiores, e em segundo lugar, até o ponto em que as condições vigentes da área de inserção da escola permitam a absorção de profissionais por esta formados. Em suma, entendemos que a expansão do ensino superior é um empreendimento, e não uma festa (TRIGUEIRO MENDES, 2006, p.74).

Embora os alunos não tenham escolhido a instituição e o curso pela sua credibilidade, estudar em uma IES reconhecida nacionalmente, como ficou evidenciado nas entrevistas, é motivo de orgulho e *status*.

Saber que sou aluno da PUC. Até da brincadeira dos colegas, eles dizem assim: "Rapaz, seu diploma é um dos melhores." Não, não é um dos melhores. Apenas estou numa boa universidade. Então isso me orgulha. (Professor-Aluno do Maranhão).

O segundo eixo da entrevista foi destinado às questões sobre os conhecimentos adquiridos no curso e sua pertinência e relevância na sociedade em que os alunos estão inseridos. Essas questões buscaram validar os indicadores relacionados ao fator Aplicabilidade. São elas:

1. As ementas, os programas e a bibliografia indicada das disciplinas estavam atualizados e coerentes com as suas atividades profissionais?
2. Você consegue perceber a importância, tanto pessoal como para sua comunidade, dos conhecimentos construídos e produzidos por você neste curso? De que forma isto se manifesta na sua vida?
4. Como você percebe seu crescimento profissional ao longo do curso e, agora, após sua conclusão?

Quando questionados sobre a atualidade e coerência das ementas das disciplinas, do programa do curso e da bibliografia indicada com as atividades profissionais exercidas, todos aqueles que já lecionam História se mostraram satisfeitos. No entanto, apenas três entrevistados expressaram, de fato, uma conexão entre os conteúdos abordados no curso e a prática pedagógica. Desses, dois os relacionaram à melhoria no desempenho profissional e um dos entrevistados alegou que os conteúdos deveriam estar mais apropriados aos seus alunos, evidenciando,

assim, uma expectativa de que o material didático do curso de Licenciatura pudesse ser utilizado diretamente em sala de aula com os alunos do ensino fundamental.

A vinculação do conteúdo do curso com a prática pedagógica, ou seja, relação do conhecimento teórico e prático, fica confirmada em outros momentos das entrevistas, em especial nos depoimentos daqueles que atuam em sala de aula como professores de História.

Como professora de História, no cotidiano da escola, os livros que a gente tenha acesso na escola, bibliografia, então eu acredito que o curso tenha oferecido o que tem de mais atual. Comparando até com o que a gente lia nos livros, as próprias lacunas, os próprios livros didáticos (...), o curso permitia para a gente aprofundar outras questões que esses livros não traziam de novidade. Então eu penso que de fato assim, o material é um dos mais atualizados. Dentro do limite do que eu conheço, né? Comparando com o meu conhecimento anterior e com as obras didáticas que a gente tem acesso na escola (Professora-Aluna do Ceará).

Ao serem indagados sobre a importância dos conhecimentos construídos e produzidos no curso para a comunidade onde vivem e os reflexos dessa mudança na vida pessoal, percebe-se claramente sua aplicação prática e a sua relevância social, apontando para a construção do conhecimento do Modo 2 preconizada por Gibbons *et al.* (1994).

A análise desta questão sinalizou, principalmente, para fatores relacionados à prática de sala de aula, sobretudo os aspectos metodológicos, a pesquisa, a segurança em relação à escolha dos conteúdos, a forma de abordá-los e a construção de sequências didáticas. Da mesma forma, ficaram evidentes as alterações fora do ambiente de sala de aula, que remeteram para uma maior reflexão em relação ao contexto que eles vivem. Percebe-se que passaram a ter uma visão mais crítica, mais participativa e menos preconceituosa e um maior entendimento sobre a comunidade em que vivem e a realidade dos alunos, como, por exemplo, as comunidades de quilombolas e ribeirinhas, a questão da sexualidade e a africanidade.

Essas questões são evidenciadas por Schlünzen, Schlünzen Junior e Terçariol (2006, p.102) quando enumeram alguns ações do mediador, como:

Tentar fazer com que a informação se transforme em conhecimento, sendo construída a partir da ação do professor-aluno e do seu interesse pessoal e contextualizado no sentido de ter um significado vinculado à sua realidade. (...) Valorizar a linguagem e a cultura criando condições para que cada um dos professores-alunos consiga analisar o seu contexto e produzir a sua cultura, e seus valores éticos, contribuindo também para que percebam as contradições da sociedade e grupos em que vivem incentivando o trabalho coletivo.

Alguns professores-alunos aplicaram seus trabalhos finais na sua comunidade, confirmando, assim, a importância do fator Aplicabilidade na avaliação da qualidade dos cursos. Entre os indicadores de qualidade desse fator encontra-se a relevância social do conhecimento, que diz respeito à importância da produção científica produzida pelos alunos para a sociedade em que vive e a relevância dos efeitos causados no desenvolvimento social e econômico das populações para as quais são gerados. O depoimento a seguir reflete esse pensamento.

(...) Mais próxima da realidade dos alunos. E a gente transformou isto, realmente, como por exemplo, projetos assim de questões ambientais voltadas para o ambiente dentro da escola. Diversidade dentro da escola. Sexualidade. A questão da africanidade, nós trabalhamos muito isto aqui este ano. A minha monografia foi voltada para o tema dos quilombolas e eu pude trabalhar mais isto com meus alunos. Eu sou de Salvador. Lá tem comunidade remanescente de quilombolas, e nós fizemos pesquisas mais profundas com isso, foi muito bom (Professora-Aluna da Bahia).

Surgiram, ainda, comentários sobre a forma na qual eles próprios – os professores – são percebidos e respeitados não só pelos colegas como pelos alunos, inclusive de outras séries. Eles passam a ser referência, trabalhando com a elaboração de projetos, planejamento e confecção de materiais didáticos e orientação de outros docentes, sobretudo na questão da tecnologia.

Projetos que nós desenvolvemos, projetos que, para mim, pareciam assim muito políticos, muito voltados para uma política numa instância maior, ela se transformou em alguma coisa mais factível, mais próxima da minha realidade (Professora-Aluna da Bahia).

Quando indagados sobre o crescimento profissional ao longo do curso e após sua conclusão, as respostas foram direcionadas a fatores comportamentais e práticos, mesmo para os professores com bastante experiência em sala de aula.

Sobre o primeiro aspecto fica evidente: a mudança na visão de mundo que foi ampliada; a forma de lidar com os alunos e os colegas; a segurança e a firmeza no trabalho em sala de aula em função do crescimento profissional foram os itens que prevaleceram nas respostas.

A gente já percebe o reflexo de tudo aquilo que a gente vem assimilando no decorrer do curso, na prática cotidiana em sala de aula, né? Não só a questão da assimilação dos conteúdos, mas a própria vivência começa a ser modificada. A direção que você dá ao conhecimento. Já tem uma outra dimensão, o fato de você também contatar com o aluno e ver o lado mais humano desse aluno. As questões mais voltadas para a sociedade de modo geral. Já era professora. Há dez anos aproximadamente. (Professora-Aluna de Sergipe).

Em relação à prática pedagógica, fica evidente, em alguns discursos, a incorporação do diálogo com os discentes, na medida em que os professores promovem a discussão e passam a respeitar mais suas opiniões. Também, a maneira de trabalhar os conteúdos, incorporando assuntos da atualidade e que tenham a ver com a realidade dos alunos foi alterada. Da mesma forma, a pesquisa e seleção de materiais introduzidas nas práticas sinalizam para uma visão mais crítica dos professores.

Curioso perceber que, nas respostas sobre o crescimento profissional e mudanças na prática de sala de aula, apenas um entrevistado mencionou a utilização da tecnologia, embora o curso tenha sido realizado na modalidade a distância com a utilização do ambiente virtual de aprendizagem. O uso da tecnologia pelo professor, no entanto, foi direcionado à pesquisa de conteúdo na Internet, ou seja, no planejamento da aula e não na aplicação com os alunos, o que leva a crer que os gradientes sugeridos pelo Projeto da UNESCO (2009b), “Padrões de Competências em TIC para professor”, ainda estão longe de serem atingidos, sobretudo nas categorias: i) aprofundamento do conhecimento, que tem como uma das competências a ser desenvolvida pelo professor descrever a função e o propósito das ferramentas específicas da matéria que leciona e a forma na qual elas podem ajudar os alunos a entender os conceitos-chave, os processos e sua aplicação ao mundo fora da sala de aula; ii) criação do conhecimento, no qual uma das competências é avaliar e refletir sobre as práticas profissionais que apoiam a inovação e a melhoria contínua, assim como usar os recursos de TIC para participar de comunidades profissionais, compartilhando e discutindo melhores práticas de ensino nas suas áreas de conhecimento.

No terceiro eixo que estruturou a entrevista, os professores-alunos foram indagados, por meio das questões a seguir, sobre o que mais gostaram no curso e sobre sugestões de mudanças.

1. O que mais te agradou neste curso?
2. O que você sugere de mudança para este curso?

Sobre o que mais os agradou, as respostas giraram em torno de, basicamente, dois itens – interação e conteúdo. Sobre a interação, o que ficou evidenciado no depoimento de 11 dos 20 entrevistados foi: a participação constante dos tutores a distância nos fóruns de debates; o relacionamento e convivência com os colegas e com os tutores presenciais; a dinâmica e a riqueza das discussões realizadas no fórum.

(...) O método de questionamento mesmo sem conhecer os professores a distância, mas a gente parece sentir o calor humano deles. (Professor-Aluno do Maranhão).

(...) eu acreditava que curso a distância a gente ficava muito sozinho. Então eu pude perceber que não é bem assim. A gente tem uma orientação o tempo inteiro. A gente tem uma interação com os tutores, tanto presencial como os tutores a distância. (Professora-Aluna da Bahia).

Sobre o conteúdo, como já havia sido sinalizado na questão anterior, a qualidade foi evidenciada por oito dos entrevistados.

Quanto ao uso da tecnologia, apenas dois professores-alunos se manifestaram, sendo que, para um deles, o que sobressaiu foi seu ganho pessoal, adquirido com a experiência vivida.

(...) me apaixonei demais pela questão da tecnologia em si, de trabalhar com a tecnologia na sala de aula. Inclusive por causa do curso eu fui convidada para trabalhar no Núcleo de Tecnologia lá na minha cidade (Professora-Aluna do Maranhão - grifo da autora).

Quando indagados sobre possíveis mudanças, as respostas variaram bastante. Foram identificadas, por três entrevistados, questões estruturais, relacionadas à falta de apoio dos governos estaduais que repercutiram na dinâmica do curso. Para três deles, também há necessidade de um maior acervo bibliográfico nos polos. Segundo seus relatos, a consulta e empréstimo de livros ficaram prejudicados, uma vez que eram muitos cursistas para poucos exemplares e os livros não podiam sair dos polos. Foi considerado, por quatro dos 20 entrevistados, que o contato presencial com os tutores a distância é indispensável. Segundo os cursistas, a presença desses tutores nos seminários de abertura dos períodos era muito importante.

(...) Um contato mais próximo, deixe-me ver, dos tutores. Dos tutores a distância. Porque eu acho que destes quatro anos eles iam apenas uma vez por ano ao polo. E a presença deles nos seminários que eles faziam era riquíssimo, riquíssimo. Porque tinha, tem uma certa bagagem diferente da nossa. Então eu acho que uma coisa que deveria acrescentar mais seria a presença destes tutores a distância. Que eles fossem no polo mais vezes. (Professor-Aluno do Sergipe)

Sobre os momentos presenciais, apenas um dos entrevistados considerou que dois encontros por mês foi pouco e dois deles sugeriram que os tutores presenciais tivessem uma participação maior no que se refere ao conteúdo e não só à dinamização dos encontros. Segundo o Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em História analisado (PUC/UERJ, 2005), era de responsabilidade das secretarias dos polos e dos tutores presenciais desenvolverem ações com a finalidade

de apoiar e dinamizar a participação dos cursistas – que era obrigatória – nos momentos presenciais, que ocorriam quinzenalmente. Esses encontros tinham como principais objetivos:

- apresentação do curso através de aula introdutória dedicada a expor a estrutura curricular, as formas de avaliação e os papéis de cada participante (alunos, tutores, professores das disciplinas e administração acadêmica);
- distribuição de material didático;
- estudo dirigido e sistemático dos conteúdos das aulas a partir da discussão dos principais pontos relativos às disciplinas ministradas, com orientação individual ou em grupo. Um dos objetivos desse estudo era aprofundar conteúdos trabalhados pelas disciplinas, ao longo da quinzena;
- realização de videoconferência com professores-autores;
- elaboração de projetos que pudessem vir a ser disponibilizados no portal do curso;
- consulta à biblioteca do polo;
- realização de provas (avaliação presencial) ao fim de cada semestre.

As entrevistas foram fundamentais para perceber as impressões dos professores-alunos sobre o curso e sobre aquilo que consideram importante e como eles podem, ou não, interferir na sua prática pedagógica.

9 DIALOGANDO COM OS DADOS

A diferença entre o historiador das ciências e o epistemológico consiste em que o historiador das ciências toma as idéias como fatos, ao passo que o segundo toma os fatos como idéias, inserindo-os num contexto de pensamentos.
Hilton Japiassu

Este capítulo tem como objetivo sistematizar as percepções dos alunos do curso de Licenciatura em História na modalidade a distância, obtidas na análise dos dados da pesquisa, confrontado-as com os indicadores de qualidade definidos a partir da revisão de literatura e do Projeto Político-Pedagógico do referido curso. A intenção é a de fornecer subsídios para a formulação de uma proposta de avaliação da qualidade de cursos superiores a distância, entendendo *qualidade* na perspectiva da consistência da formação.

9.1 Recapitulando

Buscou-se, neste trabalho, refletir sobre a qualidade dos cursos de graduação oferecidos na modalidade a distância que, como ficou evidenciado pelos números do Censo da Educação Superior 2010 apresentados ao longo do texto, tem crescido bastante nos últimos anos.

O “diálogo” construído neste capítulo busca, como proposto, sistematizar a construção das conclusões desta Tese no âmbito das questões já postas, quais sejam:

- Quais as políticas públicas atualmente implementadas para a educação a distância e qual o público-alvo desses programas?
- Quais os critérios de qualidade adotados na avaliação dos programas governamentais de educação a distância, considerando-se as novas exigências da sociedade atual?
- Qual a percepção dos cursistas em relação à qualidade dos cursos a distância de que participam?

A principal preocupação que permeou toda a pesquisa foi com a qualidade que os cursos provenientes das políticas públicas para a educação a distância têm sido oferecidos. Sabe-se que todos os cursos, para serem autorizados e reconhecidos pelo MEC, são submetidos ao processo avaliativo do SINAES, que subsidiam os atos

autorizativos e regulatórios, além de seguir os Referenciais de Qualidade para Educação Superior.

O pano de fundo da avaliação da qualidade de um curso superior, no entanto, deve ser sempre a garantia da aprendizagem e a formação do indivíduo, que constitui a principal finalidade da educação.

No Capítulo 5, ficou evidenciado que as questões subjacentes à avaliação da qualidade estão relacionadas à polissemia de ambos os conceitos: avaliação e qualidade. O conceito de qualidade adotado neste trabalho remete para a consistência da formação do indivíduo.

Os indicadores que compõem a avaliação da qualidade dos cursos superiores a distância, na ótica da consistência da formação, refletem grande parte dos indicadores constantes nos referenciais de qualidade do MEC, como também aqueles que são orientados para a construção de um conhecimento relevante e pertinente para a vida pessoal e profissional dos discentes.

Considerou-se a importância de se ater a essa questão na medida em que se percebe, cada vez mais, em função do desenvolvimento econômico do Brasil, carência de indivíduos com formação satisfatória, como vem sendo bastante explorado na mídia, nos últimos anos.

Nesse sentido, acredita-se que uma modalidade de ensino que se proponha a atingir uma gama muito grande de pessoas com o discurso da democratização da educação deva ter como prioridade a qualidade da formação.

Para a proposição de uma avaliação da qualidade dos cursos a distância, na visão da consistência da formação, foram verificados os resultados das análises quantitativas e qualitativas realizadas a partir das respostas de alunos do curso de Licenciatura em História, na modalidade a distância, oferecido por meio do programa Pró-Licenciatura II.

O confronto entre cada um dos indicadores de qualidade propostos no Capítulo 6 – e sinalizados no Quadro 12 –, o Projeto Político-Pedagógico do curso e o que foi percebido na análise das respostas dos alunos em relação à qualidade do curso, permite identificar critérios considerados relevantes para sua aferição.

FATOR		Indicadores definidos durante a pesquisa
CONFIABILIDADE	INSTITUIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Credibilidade na instituição - Elementos tangíveis - Serviços de apoio ao aluno - Segurança - Acessibilidade - Responsabilidade Social
	CURSO	<ul style="list-style-type: none"> - Credibilidade no curso - Compreensão do público-alvo - Infraestrutura de comunicação - Atuação dos docentes - Material Didático - Currículo - Gestão Acadêmico-Administrativa - Equipe Profissional Multidisciplinar - Interatividade - Conteúdo
APLICABILIDADE		<ul style="list-style-type: none"> - Coerência entre conhecimento teórico e prático - Relevância social do conhecimento - Pertinência - Formação humana integral - Reflexão crítica do uso da tecnologia - Criação de informação - Busca semântica da informação - Autoria

Quadro 12 – Indicadores de qualidade na ótica da consistência da formação - Fonte: Elaboração própria

Assim, cada um dos indicadores de qualidade será discutido à luz do PPP e da opinião emitida pelos alunos, por meio dos instrumentos utilizados na pesquisa.

9.1.1 Credibilidade na Instituição

Esse indicador verifica a importância, para os alunos, se a IES está ou não habilitada a oferecer o curso de graduação, isto é, informa sobre o credenciamento da instituição.

O curso de Licenciatura em História na modalidade a distância foi instituído em resposta a um edital do MEC e fazia parte do Programa Pró-Licenciatura Fase II. Para participar desse edital, todas as IES deveriam estar devidamente credenciadas, logo, essa condição já era obrigatória.

O item AUTAV_04 (considero muito importante realizar um curso que seja bem avaliado pelo MEC) foi aquele que, dentre todos os 48 itens do questionário, contabilizou a maior média na escala de cinco pontos que variava entre *discordo totalmente* (1) e *concordo totalmente* (5). A média nesse item foi de 4,88 demonstrando a importância desse aspecto para os alunos.

Na análise das questões abertas o indicador *credibilidade na instituição* não ficou evidenciado. O que emergiu na análise foi que a escolha dos alunos em relação à IES onde realizará o curso se deve apenas a uma questão da oportunidade que se faz presente. Assim, não foi citado pelos respondentes da pesquisa aspectos relacionados ao credenciamento das instituições parceiras, apenas a satisfação em ser aluno de instituições reconhecidas nacionalmente.

9.1.2 Elementos Tangíveis

Esse indicador trata dos aspectos relacionados à infraestrutura física da instituição e dos polos de apoio ao presencial, especialmente a presença ou não de laboratórios, equipamentos, bibliotecas, salas de aula, secretaria acadêmica, entre outros. Vale lembrar que a existência de polo de apoio ao presencial é obrigatória para o credenciamento de uma IES que deseje oferecer curso a distância.

O curso de Licenciatura em História, desenvolvido pela PUC-Rio, em parceria com a UERJ, possuía alunos distribuídos nos estados da Bahia, Ceará, Maranhão e Sergipe e em todos os Estados foram constituídos polos. Foram ao todo 19 polos sendo: sete na Bahia, seis no Ceará, cinco no Maranhão e um em Sergipe. Todos estavam equipados com laboratório de informática, computadores ligados em rede, sala de tutorias para os momentos presenciais, biblioteca com o acervo bibliográfico do curso, sala para a secretaria do polo e local para a realização dos seminários introdutórios.

Na análise de componentes principais com rotação VARIMAX, as questões objetivas que faziam referência à infraestrutura foram agrupados em um único fator. São elas: APALU_06 (infraestrutura informática adequada às necessidades); COMAT_04 (bibliografia nos polos suficiente para o acompanhamento das disciplinas); APALU_07 (infraestrutura de apoio bibliográfico adequada); APALU_05 (infraestrutura de apoio laboratorial relacionada aos equipamentos e espaço adequado). Na escala Likert de cinco pontos adotada na pesquisa, a média do escore dessas questões oscilaram entre 3,36 e 3,78, estando, portanto, próximo da posição neutra da escala. Isso indica que não houve uma concordância alta nesse aspecto do curso, evidenciando as críticas afloradas nas respostas das questões discursivas.

Entre as percepções que puderam ser extraídas dos depoimentos dos cursistas, tanto nas questões abertas como nas entrevistas, em relação a esse indicador, encontra-se:

- necessidade da existência dos encontros presenciais;

- presença de livros na biblioteca do polo suficientes para o atendimento de todos os alunos;
- maior acervo na biblioteca do polo, inclusive para pesquisas durante o processo de elaboração das monografias;
- dificuldade de acesso à biblioteca do polo devido à distância entre o polo e a residência.

Pelos resultados observados nas análises qualitativas e quantitativas, fica evidente a importância dos elementos tangíveis para os alunos, sobretudo porque tal indicador, nos depoimentos, aparece sempre associado às melhorias do curso, ou seja, quando tais elementos não atendem às necessidades ou às expectativas dos cursistas. Esse fato pode ser constatado nas respostas das questões abertas dos alunos do Estado da Bahia, onde, por problemas provenientes da Secretaria de Educação do Estado, houve dificuldades na implantação e garantia de operacionalidade dos momentos presenciais nos polos. Dos relatos sobre a necessidade desses encontros, 65,3% foram provenientes de cursistas desse estado.

Para os demais Estados, onde não houve problemas na realização dos encontros presenciais, entre os pontos que sobressaíram, corroborando a importância desse indicador, destaca-se a necessidade de se ter uma biblioteca nos polos que atenda aos anseios dos alunos. Esse fato se mostra ainda mais urgente quando se trata de alunos localizados em municípios distantes dos grandes centros, que não dispõem de bibliotecas públicas ou da facilidade de acesso às bibliotecas virtuais.

Em função da quantidade de respostas obtidas para cada estado, não foi possível realizar uma análise mais aprofundada de forma a verificar as especificidades de cada região.

9.1.3 Serviços de Apoio ao Aluno

Os serviços de apoio ao aluno estão diretamente relacionados ao atendimento do aluno. A IES deve prover mecanismos e uma estrutura que forneça orientações sobre o processo de matrícula, o acesso aos recursos disponíveis, orientações acadêmicas, entre outros, a fim de que o aluno se sinta assistido.

A PUC-Rio disponibilizou para os alunos do curso uma central de atendimento 0800 – que funcionou durante todo o curso em horário comercial – e um Portal de Comunicação com informações sobre cronograma acadêmico, mural de notícias institucional, eventos realizados nos Estados, acesso ao ambiente virtual de

aprendizagem, entre outras informações relevantes. Disponibilizou-se, também, acesso ao Sistema de Administração Universitária (SAU), um sistema on-line de atendimento que permite a todos os alunos – independente de serem provenientes de cursos a distância ou presencial – verificarem sua situação acadêmica, suas notas nas disciplinas, entre outras informações.

As questões objetivas que sinalizaram a opinião dos alunos sobre o indicador *Serviços de apoio ao aluno* foram: APALU_02 (questões encaminhadas à instituição foram respondidas adequadamente); APALU_03 (Portal de Comunicação atendeu às expectativas no que se refere aos avisos sobre as atividades acadêmicas do curso); APALU_04 (interação entre instituição e alunos realizada por diferentes canais); APALU_01 (estrutura de apoio da instituição para o atendimento adequado às questões referentes ao acompanhamento do curso). As médias dos escores obtidos nessas questões variaram entre 3,99 e 4,09 em uma escala de cinco pontos, expressando a concordância com as afirmações que compreenderam as variáveis.

Os serviços de apoio ao aluno, apesar de serem fundamentais em cursos a distância, não foram evidenciados nas análises qualitativas realizadas, ou seja, não foram mencionados nos depoimentos e nem nas questões abertas do questionário. No entanto, as variáveis presentes nas questões objetivas sinalizam para uma avaliação positiva, o que indica sua importância na percepção dos respondentes.

9.1.4 Segurança

O indicador *segurança* refere-se à garantia de que possíveis problemas que os cursistas viessem a ter seriam solucionados e está relacionado ao suporte técnico fornecido.

No curso em análise foi disponibilizado para os alunos um canal de suporte por meio de um endereço de *e-mail* específico. Além disso, dentro do AVA utilizado no curso existe uma opção de envio de solicitação de atendimento específico para questões técnicas.

A análise das questões objetivas evidenciou uma tendência positiva de concordância com os itens a ele relacionados: STEC_02 (corretude nas respostas fornecidas pelo suporte técnico); STEC_03 (cortesia no atendimento); STEC_01 (atendimento a tempo). Os escores médios para esses itens variaram entre 4,00 e 4,14, sinalizando que tal indicador foi percebido pelos alunos e que os serviços a ele relacionados foram considerados satisfatórios.

Esse indicador, no entanto, não foi evidenciado nas análises das respostas abertas e das entrevistas, uma vez que a segurança a que esse indicador se refere não foi mencionada nos depoimentos dos alunos.

9.1.5 Acessibilidade

Está relacionado à garantia de acesso ao curso a todos os seus alunos, independente dos recursos tecnológicos que possuam, inclusive aos portadores de deficiência.

A garantia de acessibilidade não está explícita no PPP do curso objeto de estudo e nem a forma na qual esse indicador será atendido. Embora seja um item considerado importante quando se fala em Educação a Distância na ocasião em que o curso foi planejado, 2005, essa não era exigência dos referenciais de qualidade válidos na ocasião, passando a constar apenas no documento *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância* de 2007 (MEC, 2007).

Esse indicador não foi evidenciado nos dados qualitativos, ou seja, nos depoimentos dos alunos, e não houve, tampouco, itens no questionário que pudessem verificar o grau de concordância dos alunos com esse indicador. A não existência de alunos portadores de deficiência no curso pode ter sido a causa desse tema não ter sido abordado nas respostas.

9.1.6 Responsabilidade Social

A responsabilidade social no contexto da instituição diz respeito ao tipo de sociedade que a IES se propõe a projetar e construir.

A PUC-Rio faz constar no PPP (PUC-Rio/UERJ, 2005), por meio do Currículo do Curso de Licenciatura em História, sua tradição e os fundamentos de uma instituição de caráter confessional. O objetivo de algumas disciplinas específicas do curso

(...) é o de fornecer uma formação humanista comum a todos os alunos diplomados na PUC-Rio. Elas dirigem-se tanto a alunos que possuem fé religiosa, católica ou não (...) O conteúdo e a metodologia empregada nessas disciplinas visam antes de tudo uma formação integral que inclua a dimensão ética e a abertura aos grandes valores (PUC-Rio/UERJ, 2005, p.12).

Esse indicador não foi evidenciado nas análises realizadas.

9.1.7 Credibilidade no Curso

O indicador *credibilidade no curso* verifica a importância, para o aluno, do conceito obtido pelo curso na avaliação do MEC. Embora o curso de Licenciatura em História tenha obtido o grau 5 tanto no ENADE como no IDD, no ano de 2008, o que sobressaiu das análises é que tal fato não foi percebido pelos alunos, visto que 100% dos entrevistados não sabiam desse conceito.

A informação sobre o grau máximo obtido foi divulgado no Portal de Comunicação do curso, porém o que ficou evidenciado nos depoimentos das entrevistas é que isso não é importante para os alunos oriundos de cursos oferecidos pelos programas do Governo. Eles escolhem seu curso em função da oportunidade que se apresenta, aumentando, assim, a responsabilidade das IES em relação à qualidade dos cursos superiores a distância oferecidos, sobretudo nas localidades onde tal oferecimento apresenta-se como única oportunidade para a população alvo.

9.1.8 Compreensão do Público-Alvo

Está relacionado ao conhecimento que se tem do perfil dos alunos do curso e que implica na sua dinâmica, nos recursos disponibilizados, na adequação dos horários, na metodologia empregada, de forma a manter a motivação dos alunos ao longo do curso. Esse indicador é muito importante, pois diz respeito à coerência entre o proposto e o implementado e influi, inclusive, na alta ou baixa evasão do curso.

A Licenciatura em História foi sendo desenvolvida ao longo dos quatro anos em que foi oferecida. Essa foi a primeira experiência da PUC-Rio com uma Licenciatura na modalidade a distância, de modo que, ao seu início, nem todas as disciplinas estavam implementadas. Os seminários presenciais realizados semestralmente tinham como uma das finalidades propiciar o contato direto da instituição com os alunos. As interações que se estabeleciam nesses seminários foram responsáveis por alterações ocorridas na dinâmica do curso.

Entre as alterações realizadas encontram-se a inclusão das disciplinas História da Bahia, História do Ceará, História do Maranhão e História do Sergipe, oferecidas aos respectivos estados que buscaram considerar o contexto e a realidade de cada região, e a redefinição de outras como Estágio Supervisionado I e II, que buscaram atender à população-alvo do curso, levando em consideração suas características peculiares (ROCHA; MAGALHÃES, 2011).

Os únicos itens do questionário que faziam referência ao conhecimento do público foram a RELAP_01 (correspondência do conteúdo com as expectativas dos alunos) e RELAP_03 (utilidade do conteúdo aprendido no curso) que tiveram, respectivamente, os escores médios de 4,21 e 4,59, indicando uma concordância alta com as afirmações.

Embora esse indicador não tenha sido citado diretamente pelos cursistas, emergiu nas análises das questões abertas e das entrevistas – especialmente quando questionado sobre "o que mais gostou no curso" – demonstrando a satisfação dos alunos com o curso em questão. A baixa evasão, em torno de 21%, corrobora essa percepção³⁵.

As alterações realizadas em algumas disciplinas, sobretudo Estágio Supervisionado I e II, foram evidenciadas na análise de outros indicadores, como: *Conteúdo, Currículo, Coerência entre conhecimento teórico e prático*.

9.1.9 Infraestrutura de Comunicação

O indicador *Infraestrutura de Comunicação* sinaliza a existência de uma estrutura de comunicação bidirecional, na qual todas as informações sobre o curso estejam acessíveis aos cursistas.

O curso fez uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem AulaNet que, além de abrigar todos os seus conteúdos e promover a interação alunos/tutor por meio dos fóruns de debates, possuía um canal direto de comunicação com o suporte técnico e com o serviço de atendimento ao aluno. A partir do AVA utilizado era possível enviar mensagens solicitando o esclarecimento de dúvidas, respondidas sempre por *e-mail*. Além disso, os alunos contavam com o Portal de Comunicação, como já sinalizado, que era aberto àqueles que quisessem publicar informações que considerassem pertinentes ao curso, além das informações oficiais disponibilizadas pela coordenação do curso.

As respostas dos alunos não evidenciaram diretamente a presença ou não desse indicador e nem a concordância ou discordância em relação ao seu funcionamento, uma vez que as questões que mencionaram a infraestrutura de comunicação estavam, de certa forma, relacionadas também a outros indicadores como: *Serviço de Apoio ao Aluno, Segurança e Atuação dos Docentes*.

³⁵ Dos 1.000 alunos que iniciaram o curso, 789 o concluíram.

Esse indicador, no entanto, é de extrema importância quando se trata de educação a distância.

9.1.10 Atuação dos Docentes

Atuação docente neste trabalho diz respeito à presença, no curso, de: i) mediadores pedagógicos (tutores a distância) que acompanhem o processo pedagógico, interajam com os alunos e realizem os processos avaliativos; ii) tutores presenciais que auxiliem os alunos nas atividades individuais e em grupo em seus locais de origem, que participem dos momentos de avaliação presencial, aulas práticas e estágios supervisionados, esclarecendo dúvidas no uso da tecnologia; iii) professores-autores, que preparem o material didático e interajam com os mediadores pedagógicos no esclarecimento de dúvidas de conteúdo. Possuir apenas esses atores não garante, no entanto, uma atuação que seja, de fato, percebida pelos alunos. Esse indicador trata, na verdade, da forma pela qual os serviços prestados por esses atores são realizados.

O curso de Licenciatura em História foi concebido de forma a possuir uma estrutura acadêmica que envolvesse diferentes profissionais, tendo como foco o atendimento ao aluno. Essa estrutura contemplou: um coordenador geral, responsável pelo planejamento e acompanhamento do curso durante toda sua duração; coordenador acadêmico, que orientou e supervisionou a elaboração do material didático; professores-autores, responsáveis pela elaboração do conteúdo das disciplinas; coordenadores de tutores, responsáveis pelo acompanhamento da atuação dos tutores, presenciais e a distância; professores-formadores, que coordenaram as atividades dos tutores a distância no que se refere às questões específicas de conteúdo; e, por fim, os tutores, sejam presenciais ou a distância, que atuaram diretamente com os alunos e foram responsáveis pelo acompanhamento do seu desenvolvimento nas disciplinas do currículo.

Os tutores a distância, nesse curso, exerceram o papel de professor, não atuando de forma reativa, mas participando, ativamente, na construção do conhecimento por parte dos alunos, por meio dos diferentes recursos didáticos e serviços de comunicação disponíveis no AVA.

Em função da importância desse indicador na formação dos cursistas, várias questões foram inseridas no questionário a fim de buscar evidências do atendimento desse requisito. Entre elas: TutDist_01 (Os tutores a distância demonstraram conhecimento dos conteúdos das matérias.), TutDist_02 (Os tutores a distância

mantiveram sempre um bom relacionamento com os cursistas.), TutDist_03 (Todas as discussões promovidas no curso foram acompanhadas pelos tutores a distância, que participaram e esclareceram as dúvidas que surgiram.), TutDist_04 (Os tutores a distância responderam a tempo a todas as solicitações de ajuda.), TutDist_05 (As informações fornecidas pelos tutores a distância, referentes aos procedimentos ao longo das disciplinas, foram corretas e não deixaram dúvidas.), TutDist_06 (Os tutores incentivaram a colaboração e a autonomia no decorrer das discussões ocorridas nas disciplinas.), TutPre_01 (O tutor presencial demonstrou conhecimento do conteúdo da matéria.), TutPre_02 (O tutor presencial manteve sempre um bom relacionamento com os cursistas.), TutPre_03 (As informações fornecidas pelo tutor presencial, referentes aos procedimentos ao longo das disciplinas, foram corretas e não deixaram dúvidas.), TutPre_04 (O tutor presencial apresentou uma postura ética e de liderança durante a realização dos encontros presenciais.), TarAval_03 (A correção das tarefas foi compatível com o conteúdo das disciplinas.), TarAval_04 (Os procedimentos de avaliação de desempenho dos cursistas, ao longo do curso, foram apropriados.), TarAval_05 (A correção das provas presenciais foi compatível com a disciplina.), MecCom_02 (Todas as discussões promovidas no fórum de debates foram acompanhadas pelos tutores, que realizaram intervenções construtivas que favoreceram o aprendizado).

A média dos escores de concordância e discordância para essas questões oscilaram entre os valores 3,78 e 4,52, indicando que na opinião dos alunos esses quesitos foram atendidos satisfatoriamente.

Esse indicador apareceu na análise qualitativa de várias outras maneiras, seja evidenciando sua importância para o efetivo sucesso no desempenho profissional dos alunos ou recomendando sugestões de aprimoramento nos serviços prestados. Logo na primeira questão aberta do questionário – quando indagados sobre a forma na qual os conhecimentos adquiridos nas disciplinas do curso aprimoraram seu desempenho profissional –, uma das classes identificadas pelo ALCESTE referiu-se à troca de experiências com os tutores. Para os alunos, essa interação ocorrida no curso foi responsável pela melhora no seu desempenho profissional. Além disso, o indicador "atuação docente" também foi constatado em outros momentos da análise, sinalizando outros aspectos, tanto positivo, como negativos. De qualquer forma, a presença dessas questões evidencia sua importância para os alunos. Entre esses aspectos destaca-se:

- participação da tutoria a distância, por meio de uma interação constante, promovendo melhoria do desempenho;

- boa convivência com os tutores presenciais;
- dinâmica e riqueza das discussões realizadas no fórum;
- desejo de uma participação maior dos tutores a distância nos encontros presenciais, a fim de estabelecer com eles um contato presencial;
- desejo de um contato presencial com os orientadores de monografia;
- aprimoramento das atividades realizadas pelos tutores presenciais durante os encontros no polo;
- maior participação dos tutores presenciais nas questões relacionadas ao conteúdo;
- rapidez na divulgação das notas das provas, dos trabalhos e da participação nos fóruns.

Todas as observações que emergiram das análises confirmam a importância, para os alunos, da atuação dos docentes durante o curso.

9.1.11 Material Didático

Esse indicador expressa a qualidade do material didático, que deve ser desenvolvido por equipes multidisciplinares, preservando a unidade entre os conteúdos trabalhados e a interação entre as diferentes mídias e os diversos atores do projeto. Deve ser preparado em uma linguagem dialógica, possuir esquemas alternativos para portadores de deficiência e ser adequado às condições técnicas de acesso dos alunos.

Os conteúdos de cada disciplina do curso de Licenciatura em História foram adaptados para serem disponibilizados no Aulanet pelo grupo de especialistas com experiência em educação a distância da PUC-Rio. Os materiais didáticos produzidos e utilizados no curso foram disponibilizados em diferentes formatos, material impresso, vídeos, CD-ROM, teleconferência, ou pela via WEB, usando-se as facilidades do ambiente (PUC-Rio/UERJ, 2005).

Os itens do questionário relacionados a esse indicador: CONMAT_02 (A linguagem escrita e visual foi adequada para a compreensão dos conteúdos das disciplinas.), CONMAT_03 (Os materiais fornecidos para impressão são de boa qualidade e suficientes para o acompanhamento do curso.), AVA_04 (Foram utilizados recursos didáticos adequados e, sempre que possível, variados.) obtiveram um escore alto, entre 4,13 e 4,23, evidenciando a concordância dos alunos com essas afirmações.

Na análise qualitativa das respostas dos alunos, foi explicitada, em diferentes contextos, a qualidade do material disponibilizado e, sobretudo, a sua importância para o acompanhamento do curso. A ausência do material didático, quando ocorreu, foi bastante mencionada na questão que solicitava indicação de melhorias, apontando para o indicador *Gestão Acadêmico-Administrativa*.

9.1.12 Currículo

O currículo do curso deve ser estruturado por meio da interdisciplinaridade e da contextualização, o que significa ir além do conhecimento das disciplinas, incluindo as habilidades como gestão de informações, solução de problemas, colaboração e pensamento crítico.

Como previsto no PPP, o currículo contemplava, além das disciplinas, a utilização de 210 horas do total do curso para Atividades Complementares, que buscavam:

(...) o enriquecimento e a diversificação do processo formativo, abrangendo seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, projetos de ensino, entre outras atividades (PUC-Rio/UERJ, 2005).

A análise das respostas, no entanto, não permitiu a verificação direta desse indicador, uma vez que não afloraram nos depoimentos dos alunos questões sobre essa temática. A pergunta que abordava a proposição de atividades diferenciadas foi a denominada TARAVAL_01 (As tarefas propostas estimularam a autonomia de estudos, a pesquisa e a produção de conhecimento.), que teve um escore médio de 4,31, em uma escala que varia de 1 a 5.

O que ficou evidenciado é que questões relacionadas a esse indicador se assemelham àquelas percebidas na análise do indicador *Relevância Social do Conhecimento*.

9.1.13 Gestão Acadêmico-Administrativa

O indicador *Gestão Acadêmico-Administrativa* está relacionado ao oferecimento de suporte administrativo, à garantia de uma logística de produção e distribuição de material didático, e ao processo de avaliação de desempenho dos alunos e do registro dos resultados obtidos. São ações fundamentais e que devem

estar presentes em todos os cursos, sobretudo naqueles realizados na modalidade a distância, em que os alunos encontram-se longe da IES responsável pelo curso.

Na Licenciatura em História, objeto de análise, os conteúdos foram elaborados pelos professores-autores, revisados pela coordenação acadêmica e, por fim, preparados pela CCEAD/PUC-Rio para compor o seu material didático. A secretaria do curso, localizada na PUC-Rio, enviava o material impresso para as secretarias dos polos, responsável pela distribuição aos alunos. Da mesma forma, as provas eram preparadas pelos professores-autores, enviadas aos polos para aplicação pelos tutores presenciais e, posteriormente, enviadas à PUC-Rio para serem corrigidas pelos tutores a distância.

Como foi mencionado, o curso foi sendo desenvolvido ao longo de sua realização, não estando todo o material pronto desde o início. Esse fato, ao mesmo tempo em que tinha a vantagem de manter o conteúdo sempre atualizado, por vezes acarretou um atraso no envio do material para o polo ocasionando críticas dos alunos.

A análise registrou a percepção dos alunos em relação a itens que não foram prestados da forma esperada, ratificando a importância desses quesitos como fator de qualidade do curso. As questões que satisfizeram os alunos, e que é parte integrante desse indicador, não foram refletidas na análise. Na questão aberta, analisada pelo ALCESTE, e que solicitava a apresentação de melhorias para o curso, duas das classes formadas estão relacionadas à gestão acadêmico-administrativa, e sinalizam para: i) prontidão no envio para o polo dos materiais impressos, que deve ocorrer no início de cada disciplina e ii) logística da aplicação das provas presenciais. O momento da avaliação é sempre acompanhado de muito estresse; desse modo, situações relacionadas à aplicação das provas como: se seriam com ou sem consulta, número de provas realizadas simultaneamente e tempo para sua execução foram os itens considerados relevantes para alunos.

9.1.14 Equipe Multidisciplinar

O indicador *Equipe Multidisciplinar* trata da presença de uma equipe profissional composta por docentes, tutores presenciais e a distância, além de pessoal administrativo e suporte técnico.

Como já exposto, a equipe integrante do curso de Licenciatura em História foi constituída por coordenadores, professores-autores, tutores, secretaria, suporte técnico, equipe de atendimento, cada um possuindo atribuições específicas.

Os pontos destacados na análise e relacionados a esse indicador foram sintetizados nos indicadores *Serviço de apoio ao aluno*, *Segurança* e *Atuação dos docentes*.

9.1.15 Interatividade

O indicador *Interatividade* sinaliza a existência de processos interativos e dialógicos que possibilitem a comunicação entre professor/alunos, aluno/aluno e aluno/conteúdo. Essa interação deve ser promovida por meio de um sistema computacional adequado, que possibilite a troca entre diferentes atores envolvidos no curso, além de outros recursos de comunicação como: telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência.

O curso de Licenciatura em História utilizou o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AulaNet por meio do qual toda a comunicação dos alunos com a coordenação do curso e com os tutores a distância ocorria. Além do AVA, foram realizadas algumas sessões de videoconferência, que possibilitaram o contato dos alunos com os professores-autores de algumas disciplinas.

Na análise das questões objetivas que faziam referência a esse indicador, todas foram avaliadas de forma positiva, com uma variação da média atribuída à concordância e à discordância entre 3,97 e 4,56. As perguntas relacionadas ao indicador *Interatividade* compreenderam: TUTDIST_03 (Todas as discussões promovidas no curso foram acompanhadas pelos tutores a distância, que participaram e esclareceram as dúvidas que surgiram.), MECCOM_01 (As discussões realizadas no fórum de debates contribuíram para a compreensão do conteúdo ao longo do curso.), MECCOM_03 (As discussões realizadas ao longo do curso promoveram um ambiente colaborativo.), AVA_01 (A interface do AVA é boa e facilita a navegação pelo ambiente.), AVA_02 (Os recursos disponíveis no ambiente de aprendizagem AulaNet facilitaram o desenvolvimento dos meus trabalhos didáticos ao longo do curso.), AVA_03 (Os mecanismos de comunicação disponíveis no ambiente (Lista de Discussão, Fórum de Debates, Contato com Docente) facilitaram a minha interação com os meus colegas e com os tutores.).

Na análise das respostas abertas e nas entrevistas ficou evidenciada a importância do fórum de debates, uma vez que todas as discussões com os tutores a distância ocorreram por esse meio. A forte interação entre os participantes do curso foi responsável, inclusive, pela melhora do desempenho dos alunos, o que foi sinalizado no tópico que discutiu o indicador *Atuação Docente*.

Foi também expressado pelos alunos o desejo de haver mais videoconferências ao longo do curso.

9.1.16 Conteúdo

Esse indicador está relacionado à forma na qual o conteúdo de um curso é desenvolvido, que deve ser atualizado, respeitar os diferentes estilos de aprendizagem e despertar nos alunos habilidades de análise, síntese e avaliação.

O Curso de Licenciatura em História adotou a mesma grade curricular do curso presencial da PUC-Rio, realizando, porém, alterações, a fim de atender às peculiaridades da modalidade de Educação a Distância e do público atendido. Segundo o PPP (PUC-Rio/UERJ, 2005), o conteúdo das disciplinas visava uma formação integral dos alunos, que inclui a dimensão ética e a abertura aos grandes valores.

As questões objetivas que abordavam o indicador *Conteúdo* foram avaliadas de forma positiva, obtendo escores médios de 3,94 e 4,23. As questões foram, respectivamente, CONMAT_01 (conteúdos dos materiais didáticos suficientes para o acompanhamento das disciplinas) e CONMAT_03 (boa qualidade e quantidade suficiente de material fornecido para impressão).

Esse indicador foi evidenciado em vários momentos da análise qualitativa das entrevistas e das questões abertas, sobretudo se referindo ao conteúdo estar atualizado, contextualizado e ser muito rico em termos das informações disponibilizadas. Uma das classes encontradas na análise da primeira questão aberta do questionário, realizada com o ALCESTE, indicou uma visão crítica desenvolvida pelos cursistas sobre o próprio conteúdo da disciplina História que lecionam. O que foi enfatizado foi o novo olhar sobre os fatos históricos e o ato de ensinar História³⁶.

A grande parte das observações percebidas na análise, no entanto, foram sinalizadas nos indicadores *Coerência entre conhecimento teórico e prático* e *Relevância social do conhecimento*.

³⁶ Uma vez que o programa Pró-Licenciatura é destinado a professores em exercício, não podemos perder de vista que os alunos desse curso eram, na sua grande maioria, professores de História já atuando no ensino básico nas escolas da rede pública.

9.1.17 Coerência entre Conhecimento Teórico e Prático

O indicador *Coerência entre Conhecimento Teórico e Prático* diz respeito a propiciar a construção de um conhecimento não apenas disciplinar, mas, sobretudo, contextualizado com a prática do aluno.

Nesse quesito, o curso de Licenciatura em História a distância procurou, de todas as formas, inovar em suas estratégias pedagógicas, a fim de atender ao público-alvo do curso. As principais mudanças ocorreram nas disciplinas Laboratório de Ensino-Aprendizagem em História (LEAH), Estágio Supervisionado 1 e Estágio Supervisionado 2, como descrevem Rocha e Magalhães (2011)³⁷. O trabalho principal, que permeou as três disciplinas, foi a construção de uma sequência didática que buscou a integração entre teoria e prática por meio do desenvolvimento e reflexão da prática pedagógica dos alunos, professores em exercício.

O resultado desse esforço foi percebido tanto na análise quantitativa como na qualitativa. As questões objetivas no questionário que refletiram esse indicador foram: RELAP_03 (Considero útil o conteúdo aprendido no curso.), RELAP_04 (Os tutores a distância trouxeram para o curso assuntos de cunho geral (dia a dia) relacionados à realidade prática dos cursistas.), RELAP_05 (Os tutores presenciais trouxeram para o curso assuntos de cunho geral (dia a dia) relacionados à realidade prática dos cursistas.), TARAVAL_02 (As tarefas propostas buscaram equilibrar conteúdos teóricos e atividades mais diretamente voltadas para a realidade prática.). Os escores médios obtidos nessas questões variaram entre 3,88 e 4,59, demonstrando a concordância com as afirmações de cada item.

Na análise de conteúdo realizada nas questões abertas do questionário e nas entrevistas tal indicador foi muito citado pelos cursistas, refletindo a importância do cabedal teórico para o seu desenvolvimento profissional. Entre as observações que mais apareceram na análise dos dados, estão:

- desenvolvimento de novas práticas de ensinar e aprender;
- construção de sequências didáticas;
- maior relacionamento entre os conteúdos abordados com a prática pedagógica.

³⁷ Para maiores esclarecimentos sobre a dinâmica e o conteúdo dessas disciplinas, consultar ROCHA e MAGALHÃES, *Uma análise da relação entre passado e presente como estratégia didática na formação de professores*, In Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, abril/2011, Florianópolis/SC. Disponível em: <http://abeh.org/trabalhos/GT08/tcompletohelenice.pdf>. Acesso em: 29 out 2011.

9.1.18 Relevância Social do Conhecimento

Esse indicador está relacionado à importância do conhecimento produzido pelos alunos para a sociedade a qual pertencem e a relevância dos efeitos causados no desenvolvimento social e econômico da sua comunidade.

Sendo os alunos do curso de Licenciatura em História professores em exercício, os reflexos do curso são percebidos em seu contato com a comunidade escolar a qual faz parte. O PPP, como já foi evidenciado anteriormente, buscou ajustar o currículo à realidade dos cursistas, não só em termos de conteúdo, mas, sobretudo, no uso de novas práticas pedagógicas.

Os itens presentes no questionário e que estão relacionados a esse indicador são: RELAP_02 (As disciplinas oferecidas até o momento são intelectualmente estimulantes) e RELAP_06 (Considero este curso muito importante para o desempenho das minhas atividades profissionais). Os escores médios dessas questões foram, respectivamente, 4,28 e 4,81, em uma escala de 1 a 5, indicando um alto grau de concordância com as afirmações propostas.

A análise das questões abertas do questionário e das entrevistas evidenciou as mudanças ocorridas na vida dos alunos, a partir da realização do curso. Tais mudanças foram expressas na sua prática pedagógica, que se refletiu na qualidade das aulas ministradas pelos professores-alunos, produzindo, como consequência, melhoria no Ensino. As principais percepções sobre esse indicador que sobressaíram na análise foram:

- olhar mais crítico sobre os livros didáticos adotados;
- possibilidade de ir além dos livros didáticos;
- melhora da prática pedagógica em sala de aula;
- forma diferenciada de abordar os conteúdos com os alunos;
- forma diferente de lidar com os alunos e colegas.
- melhora do desempenho em outras instâncias profissionais;

9.1.19 Pertinência

O indicador *Pertinência* diz respeito à utilidade dos conhecimentos construídos ao longo do curso com a realidade social do estudante, ou seja, se os valores sociais do conhecimento produzidos correspondem às expectativas da sociedade a qual o cursista está inserido.

Da mesma forma que nos indicadores anteriores, que refletem a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, este também foi promovido pelas diferentes estratégias pedagógicas e conteúdos contextualizados disponibilizados, conforme descrito no seu Projeto Político-Pedagógico.

As questões objetivas que expressaram o indicador *Pertinência* obtiveram um escore médio relativamente alto na escala de concordância. Tais questões compreenderam: RELAP_01 (os conteúdos das disciplinas corresponderam às minhas expectativas), RELAP_03 (utilidade do conteúdo aprendido no curso), RELAP_04 (os tutores a distância trouxeram para o curso assuntos de cunho geral (dia a dia) relacionados à realidade prática dos cursistas) e, RELAP_05 (os tutores presenciais trouxeram para o curso assuntos de cunho geral (dia a dia) relacionados à realidade prática dos cursistas). Dessas questões, a que apresentou o menor escore foi RELAP_05, com 3,88 e a de maior escore RELAP_03 com 4,59.

Sendo os cursistas professores do ensino básico de escolas da rede pública, esse indicador fica evidenciado no reflexo do seu trabalho para a comunidade na qual está inserido. Grande parte dos aspectos relacionados à pertinência dos conhecimentos adquiridos pelos cursistas foram explicitadas durante as entrevistas, como descrito a seguir:

- maior entendimento em relação à realidade dos alunos;
- maior segurança em relação aos conteúdos aprendidos, percebido na liberdade de escolha dos conteúdos a serem utilizados nas aulas, promovendo mais autonomia na prática de ensino;
- desenvolvimento de atividades com alunos e trabalhos acadêmicos voltados para a comunidade;
- incorporação de assuntos da atualidade e relacionados à realidade dos alunos;
- incorporação do diálogo com outros discentes e docentes;
- visão diferenciada da sociedade.

9.1.20 Formação Humana Integral

Esse indicador reflete os ganhos pessoais em relação às dimensões técnicas, éticas, estéticas e políticas, que constituem a realidade do ser humano, e está voltado para a empregabilidade do indivíduo.

O Projeto Político-Pedagógico do curso apresentou como meta contribuir na preparação de cidadãos para um mundo permeado pela ciência e tecnologia,

estimulando a apropriação crítica dos conhecimentos. Esperava-se formar professores mais bem preparados, que pudessem

conduzir seus alunos para o aprendizado de novas formas de relacionamento com a sociedade e interpretação dela, além de levarem-nos a refletir criticamente e a se posicionar sobre os rumos de nossa sociedade, estimulando uma discussão permanente, uma apropriação crítica dos saberes e o exercício pleno da cidadania (PUC-Rio/UERJ, 2005, p.6).

Essa meta foi expressa na análise dos dados, sobretudo nas entrevistas, nas quais os ganhos pessoais com o curso foram destacados. Entre eles:

- superação das dificuldades pessoais e dos desafios para a completude de um curso a distância;
- visão mais crítica, mais participativa e menos preconceituosa da sociedade;
- desenvolvimento de outros trabalhos fora do contexto de sala de aula;
- conquista de respeito pela comunidade acadêmica que faz parte;
- realização pessoal;
- oportunidades fora do contexto de sala de aula por meio do uso da tecnologia.

As questões objetivas que apontaram para esse indicador foram RELAP_06 (importância do curso para o desempenho das atividades profissionais) e TARAVAL_01 (tarefas propostas estimularam a autonomia de estudos, a pesquisa e a produção de conhecimento), que obtiveram uma variação da média atribuída à concordância e à discordância, respectivamente: 4,81 e 4,31. Esse resultado demonstra um alto grau de concordância com as afirmativas, o que significa que esse indicador foi percebido de forma positiva pelos alunos.

9.1.21 Reflexão Crítica do Uso da Tecnologia

A reflexão crítica do uso da tecnologia avalia a capacidade dos cursistas em utilizar as TIC para seu desenvolvimento pessoal e sua maior produtividade.

O curso em referência, oferecido na modalidade a distância, estimulou a utilização dos recursos informáticos, na medida em que todo seu conteúdo foi disponibilizado por meio do AVA. Além disso, todas as discussões com os tutores a distância, considerados, nesse curso, os professores efetivos, foram realizadas pelo mesmo ambiente, a partir do recurso *Fórum de Debates*. As atividades presenciais

consistiam em seminários e aplicação das avaliações. O uso intenso dos recursos computacionais para a realização do curso obrigou, de certa forma, os alunos a se incluírem digitalmente.

O reflexo disso ficou evidente nas respostas da segunda questão discursiva e também nas entrevistas realizadas. A importância desse indicador foi bastante enfatizada, sobretudo porque, para muitos alunos, esta foi a primeira experiência com o uso do computador. Entre as questões que mais sobressaíram, destaca-se a realização de pesquisas na Internet para seleção de materiais a serem utilizados nas práticas pedagógicas;

9.1.22 Criação de Informação

O indicador *Criação de Informação* diz respeito à utilização das TIC no desenvolvimento das habilidades de criação do conhecimento e na elaboração de comunidades de aprendizagem. Indica também a utilização de *softwares* específicos que apoiem as práticas pedagógicas. Tal indicador não aparece nas análises realizadas, apesar do uso intenso do computador para o acompanhamento das aulas.

9.1.23 Busca Semântica

Indica a utilização crítica dos recursos de rede. Ficou claro, na análise, a incorporação de pesquisas de conteúdo na Internet durante a fase de planejamento das aulas realizado pelo professores-alunos do curso, porém não há evidências da qualidade e dos efeitos dessas pesquisas que denotem o uso crítico das TIC.

9.1.24 Autoria

Reflete o uso de *softwares* que potencializem a autoria e a habilidade de construir ambientes virtuais, como *blogs*, *wikis*, *softwares* livres, entre outros. Ficou evidenciada, na análise, a utilização de alguns recursos, porém não é percebido se esse uso reflete, de fato, a prática da autoria.

9.2 Em busca de indicadores ...

O confronto entre os indicadores definidos a partir do referencial teórico, o Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em História e os resultados obtidos na análise dos dados, permitiu perceber que alguns indicadores de qualidade propostos não foram verificados. Algumas interpretações para tal fato podem ser destacadas:

1. Não percepção do indicador pelos alunos, como foi o caso da *Credibilidade da Instituição* e *Credibilidade no curso* – que refletem as avaliações da IES e do curso atribuídas pelo MEC –, *Acessibilidade* e *Responsabilidade social da IES*.
2. Dificuldade de verificação de indicadores que não tenham sido vivenciados pelos cursistas, como: *Criação de informação*, *Busca semântica* e *Autoria*, todos relacionados à fluência tecnológica.
3. Indicadores que possuem significados muito próximos, o que permite uma percepção única pelos alunos, ou seja:
 - *Infraestrutura de Comunicação*, que pode ser relacionado também ao *Serviço de Apoio ao Aluno*, *Segurança* e *Atuação dos Docentes*;
 - *Currículo*, relacionado também ao indicador *Relevância Social do Conhecimento*;
 - *Equipe multidisciplinar*, refletida nos indicadores *Serviço de Apoio ao Aluno*, *Segurança* e *Atuação dos Docentes*.

Nota-se, também, outras questões mais conceituais. A *pertinência* e a *relevância*, por exemplo, foram conceitos que se apresentaram imbricados na análise, sobretudo por causa do curso em questão, Licenciatura em História, em que o conhecimento da realidade social dos alunos é tanto parte do conteúdo como um reflexo da própria vivência dos discentes ao realizarem o curso.

Levando-se em consideração o que foi aqui apresentado, destacam-se, a seguir, os indicadores considerados importantes na análise dos dados. Alguns foram reagrupados em função da análise realizada – e outros, excluídos –, chegando a uma nova relação considerada adequada para a avaliação da qualidade de cursos superiores a distância na ótica da consistência da formação.

FATOR	Indicadores definidos durante a pesquisa	Indicadores definidos após análise
CONFIABILIDADE	Instituição <ul style="list-style-type: none"> - Credibilidade na instituição - Elementos tangíveis - Serviços de apoio ao aluno - Segurança - Acessibilidade - Responsabilidade Social 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elementos tangíveis ✓ Serviços de apoio ao aluno ✓ Acessibilidade
	Curso <ul style="list-style-type: none"> - Credibilidade no curso - Compreensão do público-alvo - Infraestrutura de comunicação - Atuação dos docentes - Material didático - Currículo - Gestão acadêmico-administrativa - Equipe profissional multidisciplinar - Interatividade - Conteúdo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreensão do público-alvo ✓ Atuação dos docentes ✓ Material didático ✓ Gestão acadêmico-administrativa ✓ Interatividade
APLICABILIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Coerência entre conhecimento teórico e prático - Relevância social do conhecimento - Pertinência - Formação humana integral - Reflexão crítica do uso da tecnologia - Criação de informação - Busca semântica da informação - Autoria 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conteúdo contextualizado ✓ Pertinência e relevância social do conhecimento ✓ Formação humana integral ✓ Reflexão crítica do uso da tecnologia ✓ Criação de informação ✓ Busca semântica da informação ✓ Desenvolvimento da autoria

Quadro 13 – Proposta de indicadores de qualidade na ótica da consistência da formação após análise dos dados Fonte: Elaboração própria

Considerou-se, ainda, desnecessária a separação entre indicadores que apontam para confiabilidade no curso ou na instituição, uma vez que algumas características evidenciadas na análise foram expressas em mais de um indicador, demonstrando, assim, uma inter-relação entre eles.

Como contribuição desta tese, buscou-se fornecer subsídios para a formulação de uma proposta de avaliação da qualidade de cursos de graduação a distância. Dessa forma, acredita-se que a aplicação e utilização dos indicadores percebidos, e relacionados no Quadro 13, permitem orientar programas de EaD que tenham como objetivo a inclusão social e busquem a qualidade na perspectiva da relevância social e da pertinência da formação dos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

*O mundo não é uma idéia minha.
A minha idéia do mundo é que é uma idéia minha!*
Fernando Pessoa

Não há dúvida em relação ao interesse na EaD como forma de suprir as demandas, tanto na formação continuada de professores como no setor produtivo, que vive a escassez de profissionais com as qualificações necessárias para as novas exigências do mercado de trabalho.

A utilização dessa modalidade de ensino como estratégia para a democratização da educação – e com o discurso constante de "educação superior de qualidade" –, obriga a verificação da forma na qual os cursos são avaliados e se essa avaliação sinaliza, de fato, para a qualidade dos cursos.

Esta tese teve como objetivo geral oferecer subsídios para a formulação de uma proposta de avaliação da qualidade de cursos superiores a distância. Para norteá-lo, três questões foram propostas, a saber: i) Quais as políticas públicas atualmente implementadas para a educação a distância e qual o público-alvo desses programas?; ii) Quais os critérios de qualidade adotados na avaliação dos programas governamentais de educação a distância, considerando-se as novas exigências da sociedade atual? e iii) Qual a percepção dos cursistas em relação à qualidade dos cursos a distância de que participam, na ótica da consistência da formação?

A experiência pessoal de 11 anos de trabalho com EaD, o envolvimento direto com projetos subordinados ao Ministério da Educação, aliados às análises documental e bibliográfica realizadas, proporcionaram à autora da pesquisa a fundamentação teórica necessária sobre os conceitos utilizados, que permitiram responder às questões propostas.

Uma vez que a análise realizada já foi exposta nos capítulos anteriores, cabe, nesse momento, apenas sistematizar os principais resultados que buscaram responder às questões da pesquisa e indicar novas perspectivas de investigações.

Como primeiro ponto, e a fim de verificar as políticas públicas voltadas para EaD no Brasil, foi realizada uma pesquisa documental, na qual foram analisadas tanto a legislação como as bases legais referentes à EaD, além de verificar o resultado do Censo de Educação Superior dos últimos três anos. Concluiu-se, nessa análise, que o crescimento acelerado no oferecimento de cursos superiores a distância a partir de 2005, impõe a urgência de um aprofundamento dos estudos sobre a qualidade dos programas de cursos a distância atualmente implementados.

Lidar com as questões relacionadas à educação a distância no Brasil e suas bases legais revelou-se um desafio, em parte pela característica mutável que se apresentou ao longo da pesquisa. Durante os últimos anos, muitas portarias e decretos surgiram e tantos outros foram revogados, alterando o quadro regulatório que dá sustentação ao oferecimento dos cursos nessa modalidade. As bases legais para a estruturação dos cursos a distância, sobretudo aquelas que se referiam às questões sobre avaliação, seja ela do curso ou dos polos de apoio ao presencial, também sofreram alterações significativas no período de 2005 a 2011.

Entre as várias mudanças ocorridas nesse período, no cenário da EaD, e que tiveram impacto nesta pesquisa, destaca-se a extinção, no primeiro dia do ano de 2011, da Secretaria de Educação a Distância, que esteve por 15 anos responsável pelo acompanhamento de todos os programas implementados até então.

Outra mudança que necessitou novos olhares foi a alteração, em dezembro de 2011, dos instrumentos utilizados pelo INEP na avaliação *in loco* dos cursos superiores, sejam eles presenciais ou a distância, e que foram revistos em fevereiro de 2012.

Além dessas, destacam-se como alterações significativas e que referem-se diretamente ao curso escolhido para o estudo de caso dessa pesquisa: i) a publicação, em 2007, dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância; ii) a absorção do programa Pró-Licenciatura pelo Sistema UAB.

O curso de Licenciatura em História analisado foi oriundo de um edital do Pró-Licenciatura II, realizado em 2005, e passou, a partir de 2009, a ser gerido pela CAPES, uma vez que foi integrado ao Sistema UAB. Além disso, a partir de 2007, passa a ter que atender aos itens presentes nos referenciais de qualidade não previstos no edital que deu origem ao curso. Essas mudanças, ocorridas com o curso já em andamento e perto de sua conclusão, repercutiram na sua gestão administrativo-financeira.

Ficou constatado que a política pública para EaD foi finalmente caracterizada em 2006, com a implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, que atua principalmente na formação de professores da rede pública de ensino e é direcionado apenas às instituições públicas de ensino superior. A criação da UAB explicita, assim, a política governamental de articulação do sistema nacional de educação superior a distância no Brasil. A metodologia definida para esse programa passa a ser referência para os processos de autorização, credenciamento e renovação de credenciamento de cursos a distância.

A segunda questão, que busca identificar critérios de qualidade a serem adotados na avaliação dos programas governamentais de EaD, foi outro desafio da

pesquisa. Primeiro porque todo processo de avaliação é repleto de significados e julgamento de valores que estão subjacentes aos critérios avaliativos propriamente ditos. Estes últimos vão denotar o entendimento que se faz de qualidade na educação, que, como evidenciado neste trabalho, depende das múltiplas visões de mundo dos atores envolvidos: professores, alunos, governo, sociedade etc., e vão remeter para diferentes conceitos e pressupostos.

Nesta pesquisa, introduziu-se a visão da qualidade da educação superior a distância na ótica da consistência da formação. Essa está esteada no entendimento de qualidade na perspectiva da relevância social e na pertinência da formação. A consistência da formação foi relacionada a dois fatores: a confiabilidade na IES e no curso e a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na vida social e profissional do indivíduo. Baseando-se na literatura pesquisada, foram definidos, para cada um desses fatores, diferentes indicadores de qualidade que foram, posteriormente, validados na análise do estudo de caso.

A terceira questão, que buscava verificar a percepção dos cursistas em relação à qualidade dos cursos a distância de que participavam, mostrou-se um grande complicador. Isso porque foi a primeira experiência da pesquisadora com os procedimentos adotados na interpretação e tratamento dos dados – tanto os quantitativos como os qualitativos – o que impôs um estudo que permitisse o domínio dos métodos e instrumentos utilizados. Além disso, o fato da autora trabalhar na Coordenação Central de Educação a Distância da PUC-Rio – e, por isso, acompanhar o curso escolhido para o estudo de caso desde a sua concepção até seu encerramento – exigiu uma mudança de postura que permitisse um olhar crítico e a leitura atenta das considerações dos cursistas sobre a qualidade do curso, que resguardasse o envolvimento pessoal que poderia comprometer a pesquisa.

O estudo de caso compreendeu o curso de Licenciatura em História oferecido na modalidade a distância para 1.000 alunos distribuídos nos estados da Bahia, Sergipe, Ceará e Maranhão. A análise realizada permitiu que se obtivessem evidências sobre a percepção dos cursistas em relação aos indicadores propostos.

Ficou evidenciada, na pesquisa, a necessidade de se considerar, na elaboração de programas de EaD, uma série de aspectos, dos quais se destaca, de maneira especial:

- Necessidade de uma infraestrutura física de apoio aos alunos, que garanta o acesso a materiais de leitura, computadores, salas de aula e, principalmente, uma biblioteca com livros suficientes para atendimento às demandas dos alunos. O fato do público dos cursos a distância ser, na sua maioria, de adultos, corrobora para a necessidade demonstrada na

análise, já que são alunos formados por meio de métodos tradicionais e que, por isso, ainda necessitam desse apoio presencial, pois possuem essa metodologia como referência;

- Participação ativa dos tutores a distância, por meio de uma interação constante que permita a troca de experiências entre os participantes do curso e a humanização do processo ensino-aprendizagem. Não basta dispor de um sistema de tutoria reativa, nos moldes do "tira dúvidas". O ganho no desempenho dos alunos, evidenciado na análise, fruto da interação aluno/tutor, demonstrou a importância e necessidade de uma tutoria que exerça, de fato, a mediação pedagógica;
- Utilização de material didático de boa qualidade, disponibilizado por meio de diferentes meios (impressos, *on-line*, vídeos etc.), que permitam o acompanhamento e entendimento do conteúdo a ser estudado. O material didático deve ser rico, a fim de propiciar aos alunos uma reflexão crítica dos conteúdos a serem apreendidos;
- Prover os alunos com conteúdo contextualizado à sua prática profissional, de forma que os conhecimentos construídos no curso sejam relevantes para a sociedade a qual pertence. Uma vez que os alunos provenientes de cursos a distância já estão, na sua maioria, inseridos no mercado de trabalho e buscando atualização profissional, essa contextualização se mostrou importante na análise;
- Utilização pedagógica das TIC, de forma que elas não sejam vistas apenas como fonte de conteúdo, mas que promovam o desenvolvimento de habilidades que vão além do uso instrumental. O uso das tecnologias deve gerar mudanças na prática diária dos cursistas e, no caso específico dos professores, deve promover uma alteração significativa na forma de se ensinar.

Como fruto desta pesquisa, além da evidente contribuição da metodologia adotada na análise dos dados, que buscou utilizar tanto a abordagem quantitativa como a qualitativa, e que pode ser replicada em outros contextos, destaca-se a definição de indicadores de qualidade passíveis de serem utilizados na avaliação de cursos superiores na modalidade a distância.

A definição desses indicadores só foi possível a partir do estabelecimento daquilo que se entende por qualidade que, neste trabalho, foi associada à consistência da formação e relacionada aos termos confiabilidade e aplicabilidade.

Falar de "qualidade na educação" sem definir esse conceito complexo, ambíguo e polissêmico se torna, no mínimo, utópico. Os processos de avaliação dos cursos superiores formulados pelo SINAES e discutidos nos capítulos anteriores, especificam nos seus instrumentos de avaliação dimensões de análise, porém não conceituam o que se entende por qualidade. No entanto, as três dimensões que compõem o instrumento de avaliação – organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura – caracterizam a concepção de qualidade na perspectiva instrumental e torna essa avaliação unicamente regulatória.

Em decorrência da complexidade dos conceitos avaliação e qualidade, sobretudo quando qualidade está relacionada à educação, é de se esperar que esse tema não se esgote nesta pesquisa. Cabe, portanto, refletir sobre os resultados alcançados e buscar o aprimoramento tanto do instrumento utilizado como da própria análise dos dados. Como trabalho futuro, pretende-se desenvolver um modelo teorizado para avaliação da qualidade de cursos superiores a distância na ótica da consistência da formação, a partir dos indicadores percebidos, de forma a possibilitar a aplicação da técnica estatística multivariada denominada Análise de Equações Estruturais (*Structural Equation Models* - SEM). Como resultado da análise será possível verificar se o modelo é consistente com os dados a serem observados.

A proposta de pesquisa desenvolvida baseou-se na percepção da necessidade de se realizar um estudo mais aprofundado, ancorado em diferentes autores, especialistas em educação, que demonstravam também preocupação com a educação como meio transformador e, portanto, com a qualidade da formação dos indivíduos. Esta pesquisa teve, como intenção, contribuir para a melhoria da educação por meio da definição de indicadores de qualidade que remetessem à consistência da formação.

Por acreditar no potencial da EaD como forma de democratização de ensino, faço coro com aqueles que criticam o viés de educação em massa possibilitado pelo uso das TIC. A educação a distância, antes de tudo, refere-se a uma modalidade de ensino que não deve perder de vista seu fim principal: a formação. Não deve ser vista, portanto, como um "recurso", uma "técnica" ou uma "tecnologia", como evidenciado no PNE e no PDE. Os cursos oferecidos nessa modalidade devem estar esteados nos mesmos pressupostos dos cursos presenciais. A qualidade é entendida aqui na perspectiva da inclusão social e da promoção humana e é imperioso que seja perseguida em todas as etapas do curso. Além disso, deve incluir os alunos na sua avaliação, pois são, em geral, adultos e, portanto, qualificados para tal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR FILHO, Edgard de, **Iniciação a Lógica Matemática**, Ed. Nobel, São Paulo, 1986.

ANDRÉ, Claudio Fernando ; FILATRO, Andrea ; PICONEZ, S. C. B. ; LITTO, Fredric Michael. A Produção do Conhecimento em Educação a Distância no Brasil no período de 1999 a 2007. In SANCHEZ, Fábio(Coord.) **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**, 3. ed. -- São Paulo : Instituto Monitor, p. 133-142, 2007.

ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA. Fábio Sanchez (Coord), 3a ed., São Paulo: Instituto Cultural e Editora Monitor, 2008.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: Litto, Fredric Michael, Formiga, Marcos (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008, p. 9-13.

ARARIPE, G. P. F. **Proposta de um modelo de comunicação para um ambiente universitário do Século XXI.** 2005. 224 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Engenharia de Produção) – Coordenação de Pós-Graduação de Engenharia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

BARNETT, Ronald. **A universidade em uma era de supercomplexidade.** Tradução: Aurea Dal Bó. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.

BAUER, Martin W. Análise de **conteúdo** clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 7a ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.189-217.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação.** São Paulo: Autores Associados, 2001

BERNHEIM, Carlos Tunnermann; CHAUI, Marilena Souza. **Desafios da universidade na Sociedade do Conhecimento: cinco anos depois da Conferência Mundial sobre Educação Superior.** Brasília: UNESCO, 2008.

BERTOLIN, Júlio C. G. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação.** mar. v. 14, n. 1, p. 127-149, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a07v14n1.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2009.

BOLLEN, Kenneth A.; BAULDRY, Shawn, **Three Cs in measurement models: Causal indicators, composite indicators, and covariates.** Psychological Methods, Vol 16(3), , Sep 2011, p. 265-284.

BUARQUE, Cristovam. **A refundação da universidade.** Instituto de Estudos Avançados (IEA) da Universidade de São Paulo. 2005. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/iea/tematicas/educacao/superior/reformaperspectivas/buarquerfundacao.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2009.

CAMARGO, José Márcio. **Dívida por educação: efeitos sobre crescimento e pobreza.** série DEBATES VIII, UNESCO. dezembro 2006.

CAMPOS, Gilda Helena Bernardino; ROQUE, Gianna Oliveira Bogossian; AMARAL, Sergio Botelho do, **Dialética da Educação a Distância**, Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2007.

CAMPOS, Gilda Helena Bernardino; ROQUE, Gianna Oliveira Bogossian; FIOROTI, Ciléia. Formação de professores a distância: estudo de caso do Programa Pró-Licenciatura em História. In: **WIE – Workshop sobre Informática na Escola - XXVIII Congresso da Sociedade Brasileira de Computação.**, 2008, Belém. PA. SBC, 2008

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma na educação**: o que os planejadores devem saber, Brasília, UNESCO Brasil, IPE, 2003.

CASTRO, Claudio de Moura, GIUNTINI Aldo, LIMA, Luciana, Avaliação no ensino superior: acertos e derrapagens, In: **ABMES Cadernos 22**, HORTA, Cecília Eugenia Rocha (Org.), Brasília, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, p.7-63, 2011.

CAVALIERI, Adriana, MACEDO-SOARES, T. Diana L. v. A. de, THIOLENT, Michel. **Avaliando o desempenho da universidade**. Rio de Janeiro: Editoria PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2004.

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: <<http://www.cederj.edu.br/fundacaoecierj/>>. Acesso em: 01 maio 2009.

COCCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexander Patez; SILVA, Gerardo. Introdução: conhecimento, inovação e redes de redes. In: COCCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexander Patez; SILVA, Gerardo (Orgs.). **Capitalismo cognitivo: trabalho, redes e inovação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, 92p.

CORSANI, Antonella. Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo, IN: COCCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexander Patez; SILVA, Gerardo (Orgs.) **Capitalismo cognitivo: trabalho, redes e inovação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COORDENAÇÃO CENTRAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PUC-RIO. Disponível em: <<http://web.ccead.puc-rio.br/SISTEMA/site/index.jsp>>. Acesso restrito em: 21 abr. 2009.

DEMO, P. **Educação e qualidade**, 11a ed. Campinas: Papirus, 2007.

_____. Habilidades do Século XXI. **Boletim Técnico Senac: a R. Educ. Prof.** maio/ago. v. 34, n. 2, p. 5-15. 2008.

_____. “Tecnofilia” & “Tecnofobia”. **Boletim Técnico Senac: a R. Educ. Prof.** jan/abr. v. 35, n. 1, 2009.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O Delineamento de Pesquisa Qualitativa. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P.; GROULX, L.H.; LAPERRIÈRE, A.; MOYER, R.; PIRES, A. P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-153.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, Dilvo e ALMEIDA JUNIOR, Vicente de Paula (orgs). **Avaliação participativa: perspectivas e desafios**. Brasília: INEP, 2005, p.15-38.

_____. Avaliação da Educação Superior: avanços e riscos. **EccoS - Revista Científica**. julho, v.10, n.esp., p.67-93, 2008. Disponível em <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/1353/1017>>. Acesso em: 21 set. 2009.

DUNTEMAN, G. H. Principal Components Analysis. Series: **Quantitative applications in the Social Sciences**. Number 69. Beverly Hills: SAGE Publications: 1989.

EUROPEAN ASSOCIATION OF DISTANCE TEACHING UNIVERSITIES. Disponível em: <http://www.eadtu.nl/conference%2D2007/sup_docs.asp>. Acesso em: 24 out. 2007.

FERREIRA, A. B. de H. **Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Coordenação e edição Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira. 3a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLICK, Uwe, **Uma introdução à pesquisa qualitativa**, 2a ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1203-1230, set. 2007.

FONSECA, Marcus Vinicius de Araújo. **Inovação nas organizações: tema portador de futuro**. Apostila da disciplina Inovação nas Organizações. Programa de Engenharia de Produção - COPPE, 2006.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. O Programa Pró-Licenciatura: gênese, construção e perspectivas. In. **Desafios da Educação a Distância na formação de professores**. Brasília, 2006, p.27-37.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7a ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.64-89.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Estudo de Caso Qualitativo. In: GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA DE MELLO, Rodrigo; SILVA, Alieson Borbosa (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2005. p.115-146.

GIBBONS, Michael. LIMOGES, Camille, NOWOTNY, Helga, SCHWARTZMAN, Simon, SCOTT, Peter, TROW, Martin. **New production of knowledge**. London: Sage, 1994.

GUILE, David. O que distingue a economia do conhecimento? Implicações para a educação. **Cadernos de Pesquisa**. set./dez. v. 38, n. 135, p. 611-636, 2008.

HAIR, J. F., ANDERSON, R. E. TATHAM, R. L., BLACK, W. C. **Análise multivariada de dados**. 6a ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico - Censo da Educação Superior**. 2008. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2009a.

Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>.

Acesso em: 21 abr. 2009.

Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2009b. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2009.

Censo da Educação Superior 2010. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf> Acesso em: 7 nov. 2009.

Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância. 2012. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_retificado_fevereiro_2012.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2012.

JOHNSON, L., Smith, R., Willis, H., Levine, A., and Haywood, K., **The 2011 horizon report**. Austin, Texas: The New Media Consortium. 2011.

JUDD, C. M.; JESSOR, R.; DONOVAN, J. E. **Structural equation models and personality research**. In: Journal of Personality, 54: 149–198. 1986.

KRONBERGER, Nicole; WAGNER, Wolfgang, Palavras-chave em contexto: análise estatística de textos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 416-441.

LITTO, Fredric Michael, O Atual Cenário Internacional da EAD. In: Litto, Fredric M., Formiga, Marcos (Orgs). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil. 2008, p. 14-20.

LOURTIE, Pedro. **Furthering the Bologna process**: report to the Ministers of Education of the Signatory Countries, Prague, may 2001. Disponível em: <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/0105Lourtie_report.pdf>.>. Acesso em: 03 jun. 2008.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. 1a ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARTINS, Rubens de Oliveira. Políticas do MEC para a Educação Superior a Distância: a dinâmica do período 1998-2007. In: Maria Taís de Melo (Org.). **EAD: Educação sem Distância**. São Paulo: Laborciência, 2007.

MARTÍNEZ Preciado, José Francisco, La construcción de indicadores y evaluación de la calidad en centros educativos: seis experiencias en México, **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Volumen 8, Número 5, 2010. Disponível em:

<<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art9.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2011>.

MASETTO, M.T. Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia. In MORAN, J. M. MASETTO, M.T. e BEHRENS M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000, p.133-173.

MELO, Maria Taís de, Processos de objetivação e subjetivação em ambientes de EAD. In: Maria Taís de Melo (Org.). **EAD: Educação sem Distância**. São Paulo: Laborciência, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação a Distância (SEED)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/>. Acesso em: 30 mar. 2008.

_____. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2008.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, (2001a), 123 p.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 janeiro de 2001. (2001b).Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 03 jun. 2008.

_____. **Portaria nº 335**, de 6 de fevereiro de 2002. Cria a Comissão Assessora para Educação Superior a Distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2009.

_____. **Portaria nº 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. (2004a).Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.

_____. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. (2004b). 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>. Acesso em: 13 jun. 2009.

_____. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio - Pró-Licenciatura**. Propostas Conceituais e Metodológicas, 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2009.

_____. Secretaria de Educação Superior (SEsu). **Grupo de Trabalho EAD no Ensino Superior, Documento de Recomendações “Ações Estratégicas em Educação Superior a Distância em Âmbito Nacional”**. Brasília, janeiro,2005b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/acoes-estrategicas-ead.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2007.

_____. Secretaria de Educação a Distância. **Edital nº 1**, de 16 de dezembro de 2005. (2005c) Chamada pública para seleção de pólos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior na modalidade de educação a distância para o "sistema universidade aberta do Brasil - UAB". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital_dou.pdf>. Acesso em: 05 maio 2007.

_____. **Resolução/CD/FNDE/nº 34**, de 9 de agosto de 2005. (2005d) Estabelece os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/resolucoes-2005/1042-res03409082005/download>>. Acesso em: 13 jun. 2009.

_____. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. (2005e) Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 13 jun. 2009.

_____. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. (2006a). Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2009.

_____. **Decreto nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. (2006b). Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 13 jun. 2009.

_____. Secretaria de Educação a Distância (SEED). **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, agosto de 2007. (2007a). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2007.

_____. **Lei nº 11.502**, de 11 de julho de 2007. (2007b). Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, e 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 03 maio 2009.

_____. **Portaria Normativa nº 1**, de 10 de janeiro de 2007. (2007c). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria1.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2009.

_____. **Portaria Normativa nº 2**, de 10 de janeiro de 2007. (2007d). Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2009.

_____. **Portaria Normativa nº 40**, de 12 de dezembro de 2007. (2007e). Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/portarian40.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

_____. **Decreto nº 6.303**, de 12 de dezembro de 2007. (2007f). Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm>. Acesso em: 13 jun. 2009.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas..** Brasília. 2007g. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em 14 março 2009.

_____. **Portaria Normativa nº 4**, de 5 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores - CPC, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/16>>. Acesso em 22 nov. 2011

_____. **Decreto nº 7.480**, de 16 de maio de 2011. (2011a). Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm>. Acesso em: 8 jun. 2011.

_____. **Portaria nº 1.741**, de 12 de dezembro de 2011. (2011b). Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades: presencial e a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/legislacoes/Port-1741-2011-12-12.pdf>> Acesso em: 05 jan. 2012.

MISHRA, Sanjaya. **Quality assurance in higher education: An introduction.** National Assessment and Accreditation Council (NAAC) e Commonwealth of Learning (COL). 2006.

MORAES, Marialice. **A monitoria como serviço de apoio na Educação a Distância.** 230f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

MORIN, Edgar, **Os sete saberes necessários à educação do futuro**, 2a ed. São Paulo: UNESCO, Brasília, DF: Ed. Cortez, 2000.

- MOROSINI, Marília. Internacionalização da Educação Superior: um modelo em construção? In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (organizadores). **Modelos institucionais de educação superior**. Brasília: INEP, 2006, v. 7, p. 93-118.
- MOTA, Ronaldo, A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008, p. 297-303.
- MOULIER-BOUTANG, Yann. O território e as políticas de controle do trabalho no capitalismo cognitivo. In: COCCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexander P.; SILVA, Gerardo (Orgs.). **Capitalismo cognitivo: trabalho, redes e inovação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.33-60.
- NUNES, Ivônio Barro. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008, p. 2-8.
- PEREIRA, Wally Chan; DELUIZ, Neise; PEREIRA, Ruth da Cunha. A formação dos formadores em face dos novos conceitos da produção no contexto da globalização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. maio/ago/2000. v. 81, n. 198, p. 209-218.
- PETT, M. A., LACKEY, N. R., SULLIVAN, J. J. **Making sense of factor analysis: the use of factor analysis for instrument development in health care research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.
- PETERS, Otto. **Distance Education in transition: new trends and challenges**, 3rd edition. Bibliotheks- und Informations system der Universität Oldenburg, 2003.
- POLIDORI, Marlis Morosini, Políticas de avaliação da educação superior brasileira: PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, IGC e...outros índices, **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a09v14n2.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2011.
- PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. Ensino superior no mundo e no Brasil: condicionantes tendências e cenários para o horizonte 2003-2025. **Seminário Internacional Universidade XXI – novos caminhos para a educação superior – o futuro em debate**. Brasília, Ministério da Educação, UNESCO. 25 a 27 de novembro de 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/univxxi/pdf/cenes3.pdf>>. Acesso em: 18 fev 2009.
- PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. A Mediação Pedagógica: suas relações e interdependências. In: **Anais do XVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Brasília, 2006.
- PUC-Rio/UERJ. **Projeto de curso licenciatura em história modalidade à distância**. Rio de Janeiro: Puc-RIO/UERJ, 2005.
- RAYKOV, Tenko, MARCOULIDES, George A., **An introduction to applied multivariate analysis**. New York: Routledge, 2008.
- REZENDE, Flávia Amaral, A complexidade possível de ser transposta na conformação de ambientes de ensino e aprendizagem a distância. In CHAVES FILHO, H. (org.). **Desafios da Educação a Distância na Formação de professores**. Brasília: MEC/SEED, 2006, p.127-149.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, MAGALHÃES, Marcelo de Souza, Uma Análise da Relação entre Passado e Presente como Estratégia Didática na Formação de Professores, In: **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**, abril/2011, Florianópolis/SC. Disponível em: <<http://abeh.org/trabalhos/GT08/tcompletohelenice.pdf>>. Acesso em: 29 out 2011.

ROQUE, Gianna Oliveira Bogossian, CASTRO, Simone Bernardo, Design didático na formação continuada em serviço de professores. In: **VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – ESuD**, 2009, São Luís, MA, 2009.

RUBIO GÓMEZ, María José, **Centro virtual para el desarrollo de estándares de calidad para la educación superior a distancia en América Latina y El Caribe**: memoria. Universidad Técnica Particular de Loja . Equador, 2003.

SANSON, Cesar. A metamorfose da subjetividade operária. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos – IHUon-line**, São Leopoldo, n. 216, p. 61-66, 2007.

SANTANA, Flavia Feitosa. **A dinâmica da aplicação do termo qualidade na educação superior brasileira**. São Paulo: Editora SENAC, 2007.

SANTOS, Andreia Inamorato. A universidade aberta britânica: abertas às pessoas, lugares, métodos e idéias. In: **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília, 2006, p.211-221.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SELLTIZ, Claire; JAHODA, Marie; DEUSTSCH Morton; COOK Stuart. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Editora Herder/USP, 1971.

SILVA, Fátima Cristina Nóbrega da, Os padrões ISO para EAD In: Litto, Fredric Michael, Formiga, Marcos (Orgs). **Educação a Distância: o estado da arte**. Volume 2. Pearson Education do Brasil. São Paulo, 2011, p. 35-43.

SISTEMA FIRJAN. O que falta ao trabalhador brasileiro. **Publicações e Pesquisa**. Maio, 2011. Disponível em: <<http://www.firjan.org.br/data/pages/2C908CE9215B0DC40121793A0FCE1E51.htm>>. Acesso em: 13 Jul 2011.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; TERÇARIOL, A. A. L. Fundamentos Pedagógicos para a Formação em Serviço nos Cursos de Graduação do Programa Pró-Licenciatura. In **Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância - MEC, 2006.

Swedish National Agency for Higher Education. (2008). **E-Learning quality: aspects and criteria for evaluation of e-learning in higher education** (Report 2008:11 R). Stockholm: Swedish National Agency for Higher Education. Disponível em <http://www.eadtu.nl/e-xcellencelabel/files/0811R.pdf>. Acesso em 23 ago 2012.

TABACHNICK, Barbara G., FIDELL, Linda S. **Using multivariate statistics**. Boston, MA: Allyn & Bacon. 2007.

THE INSTITUTE FOR HIGHER EDUCATION POLICY, **Benchmarks for success in internet-based distance education**. 2000. Disponível em: <<http://www.ihep.com/Pubs/PDF/Quality.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2009.

TOLOSA, Aline Lorena. Qualidade no ensino superior: desafios e perspectivas para a América Latina, In: **Boletim Técnico do Senac**, Volume 37. n. 2, Maio / Ago. 72-76, 2011.

TRIGUEIRO MENDES, Durmeval. **Ensaio sobre educação e universidade**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, 218p.

TZENG, Gwo-Hsiung , CHIANG, Cheng-Hsin , LI, Chung-Wei: Evaluating intertwined effects in e-learning programs: A novel hybrid MCDM model based on factor analysis and DEMATEL. **Expert Systems with Applications**, 32(4), , 2007 p. 1028-1044.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Educação superior: reforma mudanças e internacionalização**. Anais. Brasília: UNESCO Brasil, SESU, 2003.

_____. **Padrões de competência em TIC para professores: marco político, versão 1.0, 2009a.**

_____. **Padrões de competência em TIC para professores: módulos de padrão de competência. 2009b.**

_____. **Padrões de competência em TIC para professores: diretrizes de implementação, versão 1.0, 2009c.**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA. Disponível em: <<http://portal.uned.es/>>. Acesso em: 02 maio 2009.

UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL. Disponível em: <<http://www.univ-ab.pt/>>. Acesso em: 02 maio 2009.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. Fórum das Estatais pela Educação. Disponível em: <<http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/forum.php>>. Acesso em: 02 maio 2009.

UNIVERSIDADE VIRTUAL PÚBLICA DO BRASIL. Disponível em: <<http://www.unired.br/>>. Acesso em: 01 maio 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 3a ed. Porto Alegre: Bookman, 2005 .

ZINELDIN, Mosad; AKDAG, Hatice Camgoz; VASICHEVA, Valentina, Assessing quality in higher education: new criteria for evaluating students' satisfaction, **Quality in Higher Education**, Volume 17, Number 2, p. 231-243, 2011.

APÊNDICES

**APÊNDICE I - MATRIZ DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA PROFESSORES, BASEADA NO PROJETO DE PADRÕES DE
COMPETÊNCIAS EM TIC PARA PROFESSORES**

	Alfabetização em Tecnologia		Aprofundamento do Conhecimento		Criação do Conhecimento	
	Competências	Habilidades	Competências	Habilidades	Competências	Habilidades
Política	Identificar as principais características das práticas em sala de aula e especificar como elas servem para implementar as políticas.	Os professores devem conhecer as políticas e serem capazes de especificar como as práticas em sala de aula correspondem e apoiam a política.	Identificar os principais conceitos e processos nas suas áreas de conhecimento; descrever a função e o propósito das simulações, visualizações, ferramentas de coleta de dados e programas de análise de dados e como eles podem ajudar os alunos no entendimento desses conceitos-chave e processos e sua aplicação ao mundo fora da sala de aula.	Os docentes devem ter profundo conhecimento das políticas e das prioridades nacionais, além de serem capazes de elaborar, modificar e implementar práticas em sala de aula que apoiem essas políticas.	Elaborar, implementar e modificar os programas de reforma da educação escolar que implementam os elementos-chave das políticas nacionais de reforma do ensino.	Os professores devem entender as intenções das políticas nacionais e serem capazes de contribuir com a discussão das políticas de reforma educacional, além de participar da elaboração, implementação e revisão dos programas que pretendem implementar essas políticas de forma inovadora.

	Alfabetização em Tecnologia		Aprofundamento do Conhecimento		Criação do Conhecimento	
	Competências	Habilidades	Competências	Habilidades	Competências	Habilidades
Currículo e Avaliação	<p>Combinar padrões curriculares específicos com pacotes de programa e aplicativos de computador, descrevendo como os aplicativos dão suporte aos padrões; ajudar os alunos a adquirirem habilidades em TIC no contexto de seus cursos; utilizar as TIC para avaliar até que ponto os alunos apreenderam o conhecimento da disciplina escolar, dando informação de retorno aos alunos sobre seu desenvolvimento, usando avaliações formativas e cumulativas.</p>	<p>Os docentes devem ter bom conhecimento dos padrões curriculares das matérias que ensinam, além de conhecimento dos procedimentos-padrão de avaliação. Além disso, os docentes devem conseguir integrar ao currículo o uso de tecnologia e os formatos de tecnologia para alunos.</p>	<p>Identificar os principais conceitos-chave e processos referentes à matéria e desenvolver e aplicar regras que permitam sua avaliação e seu entendimento pelos alunos; descrever a função e o propósito das ferramentas específicas da matéria e de que forma elas podem ajudar os alunos a entenderem esses conceitos-chave e processos e sua aplicação ao mundo fora da sala de aula.</p>	<p>Os professores devem ter profundo conhecimento da matéria que ensinam, além da capacidade de aplicá-lo, com flexibilidade, a diversas situações. Também devem ser capazes de criar situações-desafio complexas como forma de avaliar o entendimento dos alunos.</p>	<p>Identificar e discutir como os alunos aprendem e demonstram habilidades cognitivas complexas, tais como gestão de informações, solução de problemas, colaboração e pensamento crítico; ajudar os alunos a usar as TIC para adquirir as habilidades de busca, gestão, análise, integração e avaliação da informação, para desenvolver habilidades de comunicação e colaboração, além de desenvolver atividades de sala de aula que integrem as TIC de forma a ajudar os alunos a adquirirem as habilidades de raciocínio, planejamento, aprendizado reflexivo e construção de conhecimento; ajudar os alunos a desenvolver regras baseadas em conhecimento e em desempenho e a aplicá-las para avaliar seu próprio entendimento da disciplina-chave.</p>	<p>O currículo vai além de um foco no conhecimento das disciplinas escolares, incluindo claramente as habilidades do século XXI. Por isso, os professores devem ter conhecimento sobre os processos complexos de pensamento cognitivo, saber como os alunos aprendem e entender as dificuldades que os alunos encontram. Devem ter as habilidades necessárias para apoiar esses processos complexos.</p>

	Alfabetização em Tecnologia		Aprofundamento do Conhecimento		Criação do Conhecimento	
	Competências	Habilidades	Competências	Habilidades	Competências	Habilidades
Pedagogia	Descrever como o ensino didático e as TIC podem ser usados para apoiar a aquisição, por parte dos alunos, do conhecimento da disciplina escolar; incorporar as atividades apropriadas em TIC aos planos de aula, de modo a ajudar o processo de aquisição, pelos alunos, do conhecimento da disciplina escolar.	Os professores devem saber onde, como, quando (e quando não) usar a tecnologia nas atividades em sala de aula e nas apresentações.	Identificar ou elaborar problemas complexos do mundo real e estruturá-los de forma a incorporar os principais conceitos da matéria e servir como base para os projetos do aluno; descrever como o aprendizado colaborativo, pode, junto com as TIC, ajudar o aluno no seu pensamento e interação social; implementar, elaborar e estruturar planos de unidade e atividades de sala de aula, orientando os alunos à boa finalização e entendimento de seus projetos e conceitos-chave da matéria, de forma que os alunos se envolvam na discussão, debate e no uso destes conceitos, enquanto colaboram para entender, representar e solucionar problemas complexos do mundo real.	O papel do professor é estruturar tarefas-desafio, orientar o entendimento do aluno e dar apoio a projetos colaborativos. Para isto, os professores devem ter habilidade para ajudar os alunos a criar, implementar e monitorar os planos de projeto e as soluções de problemas complexos.	Simular explicitamente seu próprio raciocínio, solução de problemas e criação de conhecimento enquanto ensinam aos alunos; elaborar e ajudar os alunos a elaborarem materiais e atividades <i>on-line</i> que os envolva na solução colaborativa de problemas, pesquisas ou criação artística; ajudar os alunos a incorporarem a produção multimídia, a produção da <i>WEB</i> e as tecnologias de publicação em seus projetos e a refletirem sobre seu próprio aprendizado.	Os alunos devem estabelecer suas próprias metas e planos de aprendizagem, avaliar a qualidade de seus próprios produtos, assim como a dos seus pares. Cabe ao professor modelar esse processo de forma clara, estruturar situações onde os alunos possam aplicar estas habilidades e ajudá-los a adequá-las.

	Alfabetização em Tecnologia		Aprofundamento do Conhecimento		Criação do Conhecimento	
	Competências	Habilidades	Competências	Habilidades	Competências	Habilidades
TIC	<p>Descrever e demonstrar o uso de equipamentos tecnológicos mais comuns e o uso de programas como processadores de texto e funções básicas de programas gráficos; compreender o funcionamento de um navegador e de ferramenta de busca na WEB; saber utilizar contas de <i>e-mail</i> e tecnologias comuns de comunicação e colaboração; compreender as funções e finalidades de programa tutorial e de atividades e prática, e a forma como apoiam a aquisição de conhecimento, por parte dos alunos; conhecer pacotes de programas educacionais mais adequados e os recursos de WEB e avaliá-los em relação à sua precisão e alinhamento com os padrões curriculares, e ajustá-los às necessidades dos alunos.</p>	<p>Os professores devem conhecer as ferramentas básicas, que incluem o uso de computadores com programas que promovam a produtividade; <i>software</i> de exercício e prática e tutorial; conteúdo e navegador de WEB; uso de redes para fins de gestão.</p>	<p>Operar <i>softwares</i> livres apropriados à área da disciplina. Avaliar a utilidade dos recursos WEB em apoio ao aprendizado baseado em projeto; Utilizar ferramentas tutoriais para elaborar os materiais <i>on-line</i>; ferramentas de busca, bancos de dados <i>on-line</i> e <i>e-mail</i> para encontrar pessoas e recursos; programa adequado para gerenciar, monitorar e avaliar o progresso dos projetos de alunos; TIC para se comunicar e colaborar com os alunos, pares, pais e a comunidade, de forma a fomentar o aprendizado do aluno.</p>	<p>Os professores devem conhecer diversas ferramentas e aplicativos específicos, em diversas situações baseadas em problemas e projetos. Devem ser capazes de usar os recursos de rede para ajudar os alunos a cooperarem, acessarem informações e se comunicarem com especialistas externos para analisar e solucionar os problemas selecionados. Os professores também devem conseguir usar as TIC para criar e monitorar os planos de projeto individuais e de grupos de alunos.</p>	<p>Descrever a função e a finalidade de ferramentas que apoiem a criação e o planejamento das próprias atividades de aprendizagem e as dos alunos, de ambientes virtuais e de construção de conhecimento que apoiem as comunidades de aprendizagem dos alunos, e de programas e recursos de produção digital que apoiem os alunos na inovação do conhecimento.</p>	<p>Os professores devem ser capazes de elaborar comunidades de conhecimento com base em TIC para dar apoio ao desenvolvimento das habilidades dos alunos de criar conhecimento e ao aprendizado contínuo e reflexivo.</p>

	Alfabetização em Tecnologia		Aprofundamento do Conhecimento		Criação do Conhecimento	
	Competências	Habilidades	Competências	Habilidades	Competências	Habilidades
Organização e administração	Integrar o uso de um laboratório de informática às atividades de ensino em andamento; gerenciar o uso de recursos complementares de TIC, individualmente, e com pequenos grupos de alunos, a fim de não interromper as atividades de ensino em sala.	Os professores devem conseguir usar a tecnologia com toda a turma, pequenos grupos e atividades individuais, assegurando um acesso igualitário.	Colocar e organizar recursos digitais em sala de aula, de modo a ajudar, reforçar e gerenciar as atividades de aprendizagem do aluno e suas interações sociais.	Os docentes devem conseguir criar ambientes flexíveis de aprendizagem em sala de aula, de forma a integrar as atividades voltadas a alunos e aplicar, com flexibilidade, a tecnologia como suporte à colaboração.	Desempenhar papel de liderança na criação de uma visão de como a escola seria com as TIC integradas ao currículo e às práticas em sala de aula, no apoio à inovação em sua escola ao aprendizado contínuo dos colegas.	Os professores deverão ser capazes de desempenhar um papel de liderança no treinamento dos colegas e na criação e implementação de uma visão de sua escola como uma comunidade baseada na inovação e no aprendizado contínuo, enriquecida pelas TIC.
Desenvolvimento profissional do docente	Usar os recursos de TIC como apoio à aquisição de conhecimento pedagógico e da matéria e como forma de melhorar sua produtividade.	Os docentes devem ter habilidade tecnológica e conhecimento dos recursos da <i>WEB</i> necessários para utilizar a tecnologia na aquisição de disciplinas adicionais e conhecimento pedagógico em apoio ao desenvolvimento profissional do professor.	Usar as TIC para acessar e compartilhar recursos, acessar comunidades de aprendizagem, buscar, administrar, analisar, integrar e avaliar as informações, de forma a obter apoio para suas atividades e seu próprio desenvolvimento profissional.	Os docentes devem ter as habilidades e o conhecimento necessários para criar e administrar projetos complexos, colaborar com outros professores e fazer uso das redes para ter acesso às informações, aos colegas e a especialistas externos em apoio a seu próprio desenvolvimento profissional.	Avaliar e refletir sobre as práticas profissionais que apoiam a inovação e a melhora contínua, assim como usar os recursos de TIC para participar de comunidades profissionais, compartilhando e discutindo melhores práticas de ensino.	Os professores também precisam ter a habilidade e a inclinação para experimentar, aprender e usar constantemente as TIC para criar comunidades profissionais de conhecimento.

Fonte: Adaptado do Projeto Padrões de Competências em TIC para Professores (UNESCO, 2009b, 2009c)

APÊNDICE II

Questionário de Avaliação

Prezados Cursistas,

Chegamos ao final do sexto período do curso, o que significa que já passamos da sua metade.

A avaliação sobre o Curso é muito importante para nós, por isso, o questionário a seguir apresenta aspectos variados da experiência vivida ao longo desses últimos períodos.

Nas questões de múltipla escolha, assinale a opção que melhor descreva sua posição em relação a cada um dos itens indicados. Nas questões de resposta livre, utilize o espaço reservado para expressar sua opinião.

Quando concluir, clique no botão "Enviar", ao final do formulário.

Agradecemos desde já a sua contribuição e aguardamos sua resposta até o dia 30 de março de 2010.

Para começar, por favor, responda: essa foi a sua primeira experiência com Educação a Distância?	
Sim	Não

Para as afirmações, a seguir, assinale a opção que mais se aproxime da sua opinião, considerando a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não Concordo e nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente

RELEVÂNCIA DA APRENDIZAGEM	1	2	3	4	5
1. Os conteúdos das disciplinas corresponderam às minhas expectativas.					
2. As disciplinas oferecidas até o momento são intelectualmente estimulantes.					
3. Considero útil o conteúdo aprendido no curso.					
4. Os tutores a distância trouxeram para o curso assuntos de cunho geral (dia-a-dia) relacionados à realidade prática dos cursistas.					
5. Os tutores presenciais trouxeram para o curso assuntos de cunho geral (dia-a-dia) relacionados à realidade prática dos cursistas.					
6. Considero este curso muito importante para o desempenho das minhas atividades profissionais.					

CONTEÚDOS / MATERIAL DIDÁTICO DAS DISCIPLINAS	1	2	3	4	5
7. Os conteúdos dos materiais didáticos disponibilizados foram suficientes para o acompanhamento das disciplinas.					
8. A linguagem escrita e visual foi adequada para a compreensão dos conteúdos das disciplinas.					
9. Os materiais fornecidos para impressão são de boa qualidade e suficientes para o acompanhamento do curso.					
10. A bibliografia disponível no polo foi suficiente para o acompanhamento das disciplinas do curso.					

TUTORIA A DISTÂNCIA DAS DISCIPLINAS	1	2	3	4	5
11. Os tutores a distância demonstraram conhecimento dos conteúdos das matérias.					
12. Os tutores a distância mantiveram sempre um bom relacionamento com os cursistas.					
13. Todas as discussões promovidas no curso foram acompanhadas pelos tutores a distância, que participaram e esclareceram as dúvidas que surgiram.					
14. Os tutores a distância responderam a tempo todas as solicitações de ajuda.					
15. As informações fornecidas pelos tutores a distância, referentes aos procedimentos ao longo das disciplinas, foram corretas e não deixaram dúvidas.					
16. Os tutores incentivaram a colaboração e a autonomia no decorrer das discussões ocorridas nas disciplinas.					

TUTORIA PRESENCIAL	1	2	3	4	5
17. O tutor presencial demonstrou conhecimento do conteúdo da matéria.					
18. O tutor presencial manteve sempre um bom relacionamento com os cursistas.					
19. As informações fornecidas pelo tutor presencial no que se refere aos procedimentos ao longo das disciplinas, foram corretas e não deixaram dúvidas.					
20. O tutor presencial apresentou uma postura ética e de liderança durante a realização dos encontros presenciais.					

TAREFAS E AVALIAÇÃO	1	2	3	4	5
21. As tarefas propostas estimularam a autonomia de estudos, a pesquisa e a produção de conhecimento.					
22. As tarefas propostas buscaram equilibrar conteúdos teóricos e atividades mais diretamente voltadas para a realidade prática.					
23. A correção das tarefas foi compatível com o conteúdo das disciplinas.					
24. Os procedimentos de avaliação de desempenho dos cursistas ao longo do curso foram apropriados.					
25. A correção das provas presenciais foi compatível com o conteúdo abordado na disciplina.					

MECANISMOS DE COMUNICAÇÃO	1	2	3	4	5
26. As discussões realizadas no fórum de debates contribuíram para a compreensão do conteúdo ao longo do curso.					
27. Todas as discussões promovidas no fórum de debates foram acompanhadas pelos tutores, que realizaram intervenções construtivas que favoreceram o aprendizado.					
28. As discussões realizadas ao longo do curso promoveram um ambiente colaborativo.					

SERVIÇOS DE APOIO AO ALUNO	1	2	3	4	5
29. A estrutura de apoio existente na instituição fornece adequadamente todas as informações que necessito para o acompanhamento do curso.					
30. As respostas aos meus questionamentos sobre o curso, encaminhadas à instituição, foram respondidas adequadamente.					
31. O Portal de Comunicação com os alunos para avisos urgentes, tais como, alterações na data de prova, envio de material para os polos, calendário de atividades acadêmicas, entre outros, atendeu às minhas necessidades.					
32. A interação entre os cursistas e a instituição foi promovida por meio de diferentes canais.					
33. A infraestrutura de apoio laboratorial, especificamente no que se refere a equipamentos e espaços físicos, é de qualidade adequada.					
34. A infraestrutura de apoio informático é adequada às minhas necessidades no curso.					
35. A infraestrutura de apoio bibliográfico (por exemplo, bibliotecas) é de qualidade adequada para o acompanhamento do curso.					

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AULANET)	1	2	3	4	5
36. A Interface do AulaNet é boa e facilita a navegação pelo ambiente.					
37. Os recursos disponíveis no ambiente de aprendizagem AulaNet facilitaram o desenvolvimento dos meus trabalhos didáticos ao longo do curso.					
38. Os mecanismos de comunicação disponíveis no ambiente (Lista de Discussão, Fórum de Debates, Contato com Docente) facilitaram a minha interação com os meus colegas e com os tutores.					
39. Foram utilizados recursos didáticos adequados e, sempre que possível, variados.					

SUPORTE TÉCNICO	1	2	3	4	5
40. O atendimento às dúvidas técnicas foi rápido.					
41. O suporte técnico respondeu com correção às solicitações que lhes foram feitas.					
42. O suporte técnico teve cortesia no atendimento prestado.					

AUTOAVALIAÇÃO	1	2	3	4	5
43. Participei das discussões ocorridas no fórum de debates ao longo do curso.					
44. Participei ativamente das atividades coletivas propostas.					
45. Procurei entregar as atividades dentro dos prazos estipulados.					
46. O meu empenho nos estudos foi compatível com o exigido no curso.					
47. Estou satisfeito em ser cursista da PUC-Rio.					
48. Considero muito importante realizar um curso que seja bem avaliado pelo MEC.					

Comentários e sugestões

Nos espaços abaixo, coloque sua opinião sobre os tópicos apresentados.

49. De que forma os conhecimentos adquiridos nas disciplinas do curso têm aprimorado seu desempenho profissional?

50. De que maneira realizar um curso na modalidade a distância aprimorou seu domínio no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (computador, Internet, blogs, entre outros)?

51. Cite três melhorias que considera importantes serem implementadas nos próximos períodos:

APÊNDICE III – EXTRAÇÃO DOS FATORES

Componentes (ou fatores)	Autovalores Iniciais			Extração da soma de cargas quadradas		
	Total	% de Variância	% Cumulativas	Total	% de Variância	% Cumulativas
1	16,338	34,038	34,038	16,338	34,038	34,038
2	3,957	8,243	42,281	3,957	8,243	42,281
3	2,715	5,657	47,938	2,715	5,657	47,938
4	2,247	4,681	52,619	2,247	4,681	52,619
5	2,074	4,320	56,939	2,074	4,320	56,939
6	1,828	3,808	60,747	1,828	3,808	60,747
7	1,586	3,304	64,051	1,586	3,304	64,051
8	1,275	2,657	66,708	1,275	2,657	66,708
9	1,154	2,404	69,113	1,154	2,404	69,113
10	1,048	2,184	71,296	1,048	2,184	71,296
11	,968	2,016	73,312			
12	,892	1,858	75,171			
13	,817	1,702	76,873			
14	,772	1,607	78,480			
15	,730	1,521	80,001			
16	,672	1,400	81,401			
17	,632	1,316	82,717			
18	,587	1,223	83,940			
19	,551	1,148	85,088			
20	,501	1,044	86,132			
21	,483	1,005	87,137			
22	,457	,953	88,090			
23	,418	,871	88,961			
24	,400	,833	89,794			
25	,386	,804	90,598			
26	,346	,722	91,320			
27	,333	,694	92,014			
28	,315	,656	92,670			
29	,298	,622	93,291			
30	,270	,563	93,854			
31	,259	,540	94,394			
32	,258	,537	94,930			
33	,242	,504	95,435			
34	,235	,490	95,925			
35	,224	,466	96,391			
36	,190	,396	96,787			
37	,182	,379	97,165			
38	,175	,364	97,529			
39	,170	,354	97,883			
40	,154	,321	98,205			
41	,150	,312	98,517			
42	,135	,281	98,798			
43	,128	,266	99,064			
44	,110	,230	99,294			
45	,100	,208	99,502			
46	,096	,199	99,701			
47	,077	,160	99,862			
48	,066	,138	100,000			

Fonte: Extraído do método de Análise dos Componentes Principais - SPSS
Análise dos Componentes Principais (N=192)

APÊNDICE IV – MATRIZ DE COMPONENTES (CARGAS FATORIAS)

ITENS	COMPONENTES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
RELAP_01	,546	,044	,050	-,080	,119	,587	,124	,020	-,114	-,073
RELAP_02	,581	-,031	-,083	,067	,153	,482	-,006	,128	-,233	-,134
RELAP_03	,525	,064	-,113	,179	-,162	,377	,070	,189	-,245	,124
RELAP_04	,588	-,283	,269	,088	-,009	,078	,000	,283	-,194	-,225
RELAP_05	,554	-,419	-,241	,118	,364	,041	,040	-,025	-,134	-,042
RELAP_06	,312	-,037	-,212	,379	-,184	,168	,325	,152	-,210	-,175
COMAT_01	,524	-,089	,077	-,290	,246	,491	,075	-,008	,197	,107
COMAT_02	,563	,107	-,035	-,270	,143	,410	,019	-,172	,087	,154
COMAT_03	,535	-,028	,087	-,107	-,135	,175	-,151	,197	-,021	,582
COMAT_04	,524	-,304	,029	-,136	,134	,044	-,033	,380	,366	,161
TDIST_01	,618	-,280	,239	,173	-,242	-,035	-,079	,066	-,062	-,050
TDIST_02	,635	-,143	,465	-,043	-,014	-,033	,037	-,044	,028	-,184
TDIST_03	,690	-,267	,395	,024	-,166	-,098	,071	-,027	,031	,104
TDIST_04	,685	-,317	,368	-,058	-,202	-,131	,146	-,030	,104	-,019
TDIST_05	,656	-,265	,407	-,092	-,170	-,124	,070	,015	,082	,036
TDIST_06	,667	-,246	,291	-,028	-,305	-,153	-,046	-,084	-,069	,011
TPRES_01	,561	-,420	-,239	,158	,372	-,136	,075	-,122	-,046	-,020
TPRES_02	,592	-,347	-,425	,213	,146	-,062	,167	-,156	,008	,193
TPRES_03	,571	-,457	-,271	,174	,284	-,174	,141	-,169	-,020	,054
TPRES_04	,586	-,368	-,434	,236	,180	-,175	,035	-,169	,039	,205
TARAV_01	,677	,098	-,063	,048	,118	,029	-,376	-,254	,111	-,091
TARAV_02	,687	,073	,030	,123	,179	-,017	-,292	-,190	,076	-,215
TARAV_03	,701	-,137	,152	-,080	,048	,011	-,238	-,279	,024	-,133
TARAV_04	,646	,184	,032	-,009	,217	,137	-,184	-,122	,093	-,117
TARAV_05	,658	,004	,126	-,072	,049	-,002	-,317	-,154	,084	-,032
MECOM_01	,660	-,215	,048	,106	-,260	-,078	-,154	-,117	-,279	,014
MECOM_02	,698	-,370	,254	,074	-,204	-,005	,194	-,035	,004	,023
MECOM_03	,712	-,025	,128	,174	-,097	,112	-,018	,010	-,091	,126
APALU_01	,662	,253	-,076	-,146	,049	-,204	,009	,135	-,161	,079
APALU_02	,610	,260	-,127	-,191	-,092	-,194	,292	-,183	-,159	,050
APALU_03	,481	,338	-,206	-,133	-,046	-,303	,030	,055	-,283	,119
APALU_04	,675	,225	-,110	-,137	,036	-,076	,142	,136	-,149	-,058
APALU_05	,557	-,042	-,099	-,319	,264	-,289	-,019	,335	-,099	-,244
APALU_06	,624	,153	-,136	-,287	,254	-,232	-,032	,254	-,039	-,099
APALU_07	,591	-,150	-,070	-,218	,163	-,235	,107	,349	,333	,043
AVA_01	,580	,304	-,342	,138	-,238	-,090	-,272	,101	,052	,180
AVA_02	,638	,267	-,188	,043	-,221	,042	-,409	,066	,014	,012
AVA_03	,609	,264	-,292	,143	-,323	-,052	-,291	,035	-,006	,054
AVA_04	,687	,280	-,146	-,048	,010	,031	-,201	,192	,057	-,229
STEC_01	,665	,342	-,060	-,292	-,170	-,014	,323	-,163	,165	-,013
STEC_02	,605	,443	-,113	-,323	-,129	,013	,272	-,247	,002	-,039
STEC_03	,623	,458	-,121	-,273	-,197	,017	,285	-,180	,051	-,083
AUTAV_01	,191	,461	,436	,350	,193	-,184	,056	,030	-,088	,046
AUTAV_02	,234	,503	,339	,336	,412	-,033	,060	,012	-,101	,114
AUTAV_03	,198	,580	,331	,361	,265	-,120	-,007	-,018	,053	,127
AUTAV_04	,287	,467	,405	,210	,384	-,039	,149	,012	,025	,144
AUTAV_05	,473	,261	-,219	,431	-,214	,068	,160	,106	,356	-,149
AUTAV_06	,335	,131	-,185	,588	-,216	,042	,234	,078	,366	-,156
Valor próprio	16,338	3,957	2,715	2,247	2,074	1,828	1,586	1,275	1,154	1,048

Fonte: Extraído do método de Análise dos Componentes Principais - SPSS

APÊNDICE V

Termo de Consentimento: questionário para os professores – (Livre e esclarecido)

Prezado Professor(a),

Venho por meio desta convidá-lo (a) a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa.

Obrigado pela atenção, compreensão e apoio.

Gianna Oliveira Bogossian Roque

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, residente e domiciliado _____, portador da Carteira de Identidade, RG _____, nascido em ____/____/____, concordo de livre e espontânea vontade em participar da pesquisa “**Um estudo das políticas educacionais para determinação da avaliação da qualidade da Educação Superior a distância: proposta de avaliação**”.

Declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, sobre o problema investigativo, o qual possui como objetivo geral verificar a consistência da formação de nível superior na modalidade a distância, a fim de compreender quais os procedimentos mais adequados para a avaliação da qualidade dos cursos oferecidos.

Declaro, ainda, que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa, tendo total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

Aceito participar deste estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa a utilização dos dados registrados desde que seja preservado o caráter confidencial tanto de minha identidade quanto das informações oferecidas.

Ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas.

A minha assinatura neste **Consentimento Livre e Esclarecido** dará autorização ao pesquisador responsável pelo estudo de utilizar os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando minha privacidade.

Rio de Janeiro , _____, _____ de 2010.

Assinatura do professor que responde ao questionário

Assinatura do pesquisador responsável